

Frieden ist nicht alles, aber ohne Frieden ist alles nichts. Unabhängig davon, wie man/frau zu Willy Brandt steht, dem dieses Zitat zugeschrieben wird, es umfasst sehr präzise, um was es aktuell einmal mehr geht. Denn der Frieden steht erneut auf dem Prüfstand. Frieden war stets mehr als die Abwesenheit von Krieg. In einem umfassenden Sinne rahmt er die Chancen des Zusammen- und Überlebens der Weltgemeinschaft. Frieden, Entwicklung und Sicherheit sind daher auch zentrale Querschnittsthemen der Sustainable Development Goals (SDGs). Liest man/frau die SDGs genau, so sind es die fünf Ps der Präambel, die die Richtung der Transformationsagenda vorgeben: People (Mensch), Planet, Peace (Frieden), Prosperity (Wohlstand), Partnership (Partnerschaft). Zielbereich vier (Qualitätsbildung für alle) und 16 (Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen) spitzen dies zu. Insbesondere das Unterziel 4.7 ist glasklar, wenn es um die Bedeutung von Bildung für den beschriebenen Zusammenhang geht. In diesem Sinne kann das Eingangszitat mit pädagogischem Interesse als Frage reformuliert werden: *Friedenspädagogik ist nicht alles, aber ohne Friedenspädagogik alles nichts?* Die Idee zu diesem Heft ist im Nachgang zu einer Tagung „Wie geht Frieden?“ entstanden, die vom 5.–7. Mai 2022 in Weingarten stattgefunden hat. Veranstaltende waren die Akademie der Diözese Rottenburg Stuttgart, Engagement Global, Außenstelle Stuttgart und das Forschungszentrum für Bildungsinnovation und Professionalisierung (ZeBiP) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Die ersten Planungen zu dieser Tagung reichen bis in den Februar

2021 zurück. Es sollte inhaltlich um Verbindungen zwischen Entwicklungs-, Sicherheits- und Friedenspolitik gehen. Dabei sollten auch die Grenzen und Chancen pädagogischer Bemühungen aufgezeigt werden. Bereits in der Vorbereitung wurde die Größe des Themas klar und die Beteiligten wurden sich immer stärker der verantwortungsvollen Aufgabe bewusst, die erkennbaren Herausforderungen systematisch für eine Tagung in der Spannung von Visionen und Pragmatismus zu strukturieren. Mit dem am 24.02.2022 begonnenen Ukraine-Krieg schienen sich die Kontextualisierungen des Themas zu verschieben. Die damit verbundenen Fragen waren auch als „Elefant“ zu Beginn der Tagung präsent. Die große Aufgabe lag darin, die umfassenden Fragen von Frieden, Sicherheit und Entwicklung allgemeiner zu diskutieren und von der konkreten Konfrontationslage zu lösen. Diese Spur nehmen wir mit dieser Ausgabe der ZEP auf. *Gregor Lang-Wojtasik* geht drei Fragen nach: Wie geht Frieden und was hat das mit Gewaltfreiheit zu tun? Wie geht Friedenspädagogik? In welcher Beziehung stehen Friedenspädagogik und nachhaltige Zukunft? Dies wird im Kontext der aktuellen Kriegssituation debattiert. Die gesellschaftspolitisch bemühte Zeitenwende angesichts des Ukraine-Krieges denkt *Uli Jäger* pädagogisch weiter und formuliert konkrete Schritte sowie Chancen und Grenzen der Friedenspädagogik ausgehend von 11 Denkanstößen der Berghof-Foundation. *Julia Hagen* thematisiert die Potenziale zukunftsorientierter Friedensbildung für die Schule und konkretisiert dies am Beispiel der baden-württembergischen Servicestelle zu diesem Thema. *Norbert*

Frieters-Reermann beschäftigt sich mit Selbstreflexionskompetenzen als Kern pädagogischer Professionalität für friedenspädagogische Lernprozesse, um in Zeiten angenommener gesellschaftspolitischer Wendepunkte die Optionen von Friedensbildner/-innen begreifbar zu machen. Das Konzept der Badischen Landeskirche „Sicherheit neu denken“ steht im Mittelpunkt des Beitrages von *Ralf Becker*. Damit wird zugleich auf die Notwendigkeit des Um- und Neulernens auf verschiedenen gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Ebenen verwiesen. *Stefan Peters* berichtet von Grenzen und Chancen zukunftsfähigen Friedens in Kolumbien als einem durch Diversität sowie von extremen sozialen Ungleichheiten und massiver Gewalt geprägten Land. Dabei geht es insbesondere um die Bedeutung politischer (Friedens-)Bildung für umfassende gesellschaftliche Transformationsprozesse. *Till Bastian* versucht mit seinem weltbürgerlichen Essay eine historisch-systematische Bodenerdung. Als Mediziner weiß er um die Grenzen und Begrenzungen von Menschen und ist zugleich als Pazifist zutiefst davon überzeugt, dass sich das lange als friedensliebend beschriebene Weltbürgertum auch pädagogisch umsetzen lässt. *Ulrich Hahn* erläutert völkerrechtliche Grundlagen dafür, dass Frieden auch im 21. Jahrhundert nur gewaltfrei möglich ist und denkt perspektivisch über pädagogische Konsequenzen nach. Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen

*Norbert Frieters-Reermann &
Gregor Lang-Wojtasik*

Aachen & Weingarten, Februar 2023
doi.org/10.31244/zep.2023.01.01

Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schifftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link, Anne-hristine Banze (Rezensionen)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nutzer bzw. der Nutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

Aktuell in der Redaktion: Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Roncevic, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart (†), Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert (†), Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © Tharun 15 | shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Themen	4	Gregor Lang-Wojtasik Wie geht Frieden/-spädagogik?
	10	Uli Jäger Zeitenwende? Anregungen für eine Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges
	13	Julia Hagen Praxis und Potenziale von Friedensbildung in der Schule – das Beispiel der Servicestelle Friedensbildung in Baden-Württemberg
	17	Norbert Frieters-Reermann Professionelle Reflexivität in friedenspädagogischen Lernprozessen
	20	Ralf Becker Sicherheit neu denken und Sicherheit neu lernen
	23	Stefan Peters Chancen und Grenzen der politischen Bildung zur Förderung des Friedens in Kolumbien
	27	Till Bastian Friedensgedanken eines Weltbürgers
	30	Ullrich Hahn „Frieden nur gewaltfrei!“ Ein Zwischenruf!
themenfremder Artikel	32	Christel Adick Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext: Fallstudie einer deutsch-senegalesischen Schulpartnerschaft
VIE/BNE	39	BUKO Pharma-Kampagne/ Bericht über die Kampagne Global Education Week „Wasser ist Leben – Global lernen!“/ The European Congress on Global Education to 2050/ Nachruf auf Prof. Dr. Volker Lenhart
VENRO	44	Gemeinsam Zukunft Gestalten – Ergebnisse der VENRO-Strategiekonferenz für Bildungs- und Engagementarbeit in globalen Zusammenhängen
	45	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Gregor Lang-Wojtasik

Wie geht Frieden/-spädagogik? Überlegungen im Horizont der Nachhaltigkeitsagenda

Zusammenfassung

Frieden, Gewaltfreiheit und Friedenspädagogik hängen eng zusammen, wenn es um pädagogisch-didaktische Optionen zukunftsfähiger Nachhaltigkeit geht. Einfach klingende Fragen nach Verständnissen und Optionen des Friedens, der Gewaltfreiheit und Friedenspädagogik, werden im Kontext der aktuellen europäischen Kriegssituation und Debatten um die Sustainable Development Goals als Friedensagenda sowie Anschlussmöglichkeiten an Global Citizenship Education diskutiert.

Schlüsselworte: *Frieden, Gewaltfreiheit, Friedenspädagogik, Nachhaltigkeit, Global Citizenship Education*

Abstract

Peace, non-violence and peace education are closely related when it comes to pedagogical-didactic options for sustainable development. Simple-sounding questions about understandings and options of peace, non-violence and peace education are discussed in the context of the current European war situation and debates about Sustainable Development Goals as a peace agenda, as well as possible connections to Global Citizenship Education.

Keywords: *Peace, Non-Violence, Peace Education, Sustainability, Global Citizenship Education*

Einleitende Überlegungen

Die Transformationsagenda der Sustainable Development Goals (UN, 2015) ist – gemessen an den fünf Ps der Präambel – eine Friedensagenda (*Peace*), die mit dem Planeten, den Menschen (*People*), deren Wohlstand (*Prosperity*) in *Partnerschaftlichkeit* vorangebracht werden sollen. Zielbereich 16 umfasst „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“. Im vierten Zielbereich wird gefordert, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Das Unterziel 4.7 präzisiert die konkreten inhaltlich-konzeptionellen Anforderungen an den Bildungsbereich: „Bis 2030 [...] Bildung für nachhaltige Entwicklung [...] Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit,

Weltbürgerschaft [...]“ (UN, 2015, S. 18f.). Die Agenda ist klar! Papier ist geduldig! Haben die Menschen und Entscheidungsträger/-innen verstanden, wie sie in's Handeln kommen können? Verstehen sie Vergleichbares unter Frieden, Friedenspädagogik und der damit ermöglichten Zukunftsfähigkeit des Planeten? Dies sind große Fragen, über die es sich immer wieder lohnt, systematisch nachzudenken.

Im Folgenden wird zunächst angesichts des Ukraine-Krieges über die besondere Situation von Krieg, Frieden und Sicherheit nachgedacht. Daran schließen sich grundlegende Fragen von Frieden und Gewaltfreiheit sowie Friedenspädagogik an. Am Schluss werden Friedens-(pädagogische) Optionen nachhaltiger Zukunftsgestaltung skizziert.

Krieg in Europa

Mit dem am 24. Februar 2022 begonnenen Krieg der aktuellen Regierung Russlands gegen die Ukraine überschlugen sich die Ereignisse auf jenem Kontinent, dessen Europäische Union 10 Jahre zuvor den Friedensnobelpreis als Anerkennung für viele Jahrzehnte Frieden, Versöhnung und Demokratie bekommen hatte. Nach den Erfahrungen mit verschiedenen separatistischen Bewegungen und bewaffneten Konflikten etwa im Baskenland, in Korsika, Zypern oder Nordirland und den Kriegen auf dem Balkan (ehemaliges Jugoslawien) in den 1990er-Jahren war ein Land angegriffen worden, dessen Menschen sich seit dem Zerfall der UdSSR nach 1989 nach Freiheit sehnten und danach, sich stärker auf Europa und die Werte der Europäischen Union zuzubewegen. Der Angriff ging von einer Regierung aus, die ein Land repräsentiert, von dem ca. ein Fünftel zu Europa gehört. Historisch betrachtet gab es auch dort seit 1989 verschiedene Versuche, stärker mit dem Westen zusammenzuarbeiten, was z.B. im Energiesektor auch umfassend praktiziert wurde. *Glasnost* im Sinne von Offenheit, Kritik und Wahrheit sowie *Perestroika* im Sinne von Umwandlung und Umgestaltung waren jene konkreten Leitlinien, mit denen der damalige KPdSU-Generalsekretär Michail Gorbatschow ab Mitte der 1980er-Jahre versuchte, eine Transformation der Sowjetunion einzuleiten, die sogar die – bis zum damaligen Zeitpunkt unvorstellbare – Teilung Deutschlands und Europas zu überwin-

den half. Damit war auch der Grundstein für eine neue Friedensordnung zur Überwindung der Blockkonfrontation gelegt. Allerdings sollte dies nach seiner Auffassung auf Augenhöhe geschehen und implizierte keinen Sieg des Kapitalismus. Vielmehr sollten – in Lenin'scher Tradition – „mehr Sozialismus und Demokratie“ (Gorbatschow, 1989, S. 42) als zwei Seiten einer Medaille vorangebracht werden, wobei Sozialismus keine „Gleichmacherei“ sei (ebd., S. 125): „Wir brauchen ein gesundes, lebendiges Funktionieren aller öffentlichen Organisationen, aller Produktionsteams und Künstlerverbände, neue Formen der Aktivität von Seiten der Bevölkerung und die Reaktivierung all derjenigen, die vergessen wurden. Kurz gesagt: *Wir brauchen eine umfassende Demokratisierung aller Bereiche der Gesellschaft*“ (ebd., S. 36; H.i.O.). Diese Vision bleibt auch für das heutige Russland bestehen, auch wenn die aktuelle Regierung einen gegenteiligen Kurs eingeschlagen hat.

„Das erste Opfer im Krieg ist die Wahrheit“ (Jauer, 2022). Was einfach klingt, bedeutete konkret, dass spätestens ab dem 24. Februar 2022 kaum noch verlässlich nachprüfbar war, wer mit welchem Ziel welche Information medial präsentierte. Manche gingen von Kriegspropaganda aus, die insbesondere in den sozialen Netzwerken Verbreitung fand. Als der Krieg begann, vermuteten einige, dass sie in einer anderen Welt aufgewacht seien. Der Bundeskanzler unterstrich, dass es sich um eine „Zeitenwende“ (Bundesregierung, 2022) handele. Ohne an dieser Stelle in umfassende Analysen einsteigen zu können: Warum war genau dieser Krieg als einer von – je nach Zählung – 40 anderen Kriegen und bewaffneten Konflikten so anders als alle anderen militärischen Auseinandersetzungen zuvor? Sollte es gar keine Antworten jenseits von Militär und Aufrüstung geben?

Das Debakel von Afghanistan lag gerade mal ein halbes Jahr zurück, die Schlachtfelder im Jemen, Syrien, Irak, Libyen, Kongo und vielen anderen Gegenden der Welt – mit Leid, Vertreibung, Flucht, Umweltzerstörung etc. – hätten eigentlich noch im kollektiven Gedächtnis verankert sein können. Die humanitären Krisen der Welt spitzen sich seit Jahren zu. Natürlich ist der Angriff auf die Ukraine völkerrechtswidrig und bedeutet eine Zäsur in der europäischen Friedensordnung. Wie bei jedem Krieg sind unermessliches Leid und mehrgenerationelle Traumata die Folge. Gerade als Deutsche, die wir zwei Weltkriege zu verantworten haben: hätte eine Zeitenwende nicht auch bedeuten können, uns auf das zu besinnen, was uns – gemäß unserer speziellen geschichtlichen Verantwortung – in die Präambel des Grundgesetzes geschrieben ist? Nämlich „als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden in der Welt zu dienen“ (BfPB, 2004, S. 12) und uns auf das zu besinnen, was wir international erfolgreich angeboten haben? Kooperation, Dialog, Diplomatie und Vermittlung sind eigentlich die Stärken eines freiheitlich-demokratischen Deutschlands in einem vereinten Europa (Opitz, 2022). Der Zivile Friedensdienst z.B. bleibt eine bedeutsame Chance, diese Spur weiter zu verfolgen und zu stärken (Ebert, 1997).

Gerade angesichts sich zuspitzender weltpolitischer Herausforderungen ergibt es Sinn, sich mit allgemeineren Fragen zu beschäftigen, der die Weltgemeinschaft herausfordernd gegenübersteht und für die Optionen der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit und Partnerschaftlichkeit als normative Leitplanken bereitstehen.

Frieden?

Wie geht Frieden? Die Frage klingt leicht gestellt und ist gleichzeitig schwer zu beantworten. Denn die Hoffnung auf Frieden ist ein Kontinuum der Menschheitsgeschichte und gleichzeitig wird in Zeiten einer sich ausdifferenzierenden Weltgesellschaft immer deutlicher, wie schwierig klare ethische Positionierungen im globalen und lokalen Kontext sind. Der Sammelband „Frieden! Jetzt!“ (Brandt et al., 2019) vereint eine Vielzahl bekannter Persönlichkeiten aus Politik, Wissenschaft und Kunst mit verschiedenen Forderungen einer neuen Entspannungspolitik im Sinne einer „solidarische[n] Weltinnenpolitik“ (ebd., S. 18). Dabei ist bemerkenswert, wie deutlich die Konflikteskalation zwischen NATO und Russland bereits vorangeschritten war, die zur Katastrophe des 24. Februars 2022 beigetragen hat und wie klar notwendige Schritte der Deeskalation und Verständigung benannt wurden.

Die große Bedeutung der Schlussakte von Helsinki – mit ihren zehn Prinzipien zur Regelung der Beziehungen der unterzeichnenden Staaten – wird in der „Charta von Paris für ein neues Europa“ (Charta, 1990) unterstrichen. Der in den 1970er-Jahren vorausgehende KSZE-Prozess (Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa; ab 1995 OSZE) ebnete den Weg für „ein neues Zeitalter der Demokratie, des Friedens und der Einheit“ (ebd., S. 1). Hier wurde eine Spur zur nachhaltigen Überwindung der Blockkonfrontation beschritten, die von einem weiten Friedensbegriff ausgeht, der eng mit der „Achtung der Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit“ (ebd., S. 11), dem Schutz der Umwelt usw. verbunden ist. Es sei daran erinnert, dass Kriege nie ausbrechen, sondern immer eine Vorgeschichte haben, die aus verschiedenen Perspektiven interpretiert werden kann und damit immer auch Raum für Dialog schafft – wenn Frieden das Gebot der Stunde ist (Brandt et al., 2019). Wege dorthin müssen im großen Kontext der weltgesellschaftlichen Herausforderungen betrachtet werden. Damit zusammenhängende Verantwortungsübernahme kann von zunehmender Militarisierung getrennt werden. Abrüstung bleibt ein umfassendes Gebot der Stunde, um Spielräume für eine sozial-ökologische Transformation zu entwickeln, auf die sich die Weltgemeinschaft in unzähligen Konferenzen seit mehreren Jahrzehnten verständigt hat und die zuletzt als konkreter Handlungsauftrag mit den Sustainable Development Goals bestätigt wurden. Dies bedeutet auch, die spätestens seit der griechischen Antike stets reproduzierte Forderung, den Frieden durch eine Vorbereitung auf den Krieg zu schaffen, als historischen und empirischen Fehlschluss zu entlarven. Krieg scheint ein Mythos zu sein, der Menschen Sicherheit gibt, obwohl sie wissen müssten, dass er stets nur Zerstörung und Leid in der Menschheitsgeschichte geschaffen hat. Daher müsste es heute aufgeklärt heißen: „Si vis pacem, para pacem!“ (ebd., S. 17). Das klingt einfach und ist machbar (z.B. Arajärvi & Schweitzer, 2021; Autesserre, 2021). Es ist zugleich mit Schwierigkeiten verbunden, wenn Macht erhalten werden soll und eine Vielzahl von Vorstellungen im Raum stehen, was Frieden eigentlich ist und wir vor allem sicher sind, was er nicht ist. Wenn wir Schwierigkeiten haben, das zu fassen, was Frieden ausmacht – wissen wir dann, wie Frieden geht?

Im Diskurs der Friedensforschung wird in der Regel zwischen *positivem und negativem Frieden* unterschieden. Da das erstere kaum fassbar sei, erfolge eine Konzentration auf „die

Bedingungen, die es ausschließen, einen Zustand als Frieden zu bezeichnen (negativer Frieden), etwa das Vorkommen kriegerischer Auseinandersetzungen“ (Fuchs-Heinritz et al., 1995, S. 215). Dabei bleiben – zumindest soziologisch – Fragen offen, ob unterdrückerische, gewalttätige soziale und politische Zustände noch mit dem Friedensbegriff fassbar sind.

Als ich vor einigen Jahren ein Seminar zum Thema „Friedenspädagogik“ vorbereitete, suchte ich im Internet nach Vorstellungen über das, was Menschen mit Frieden verbinden. Dabei stieß ich mit der Frage „*What means peace to me?*“ auf unzählige Einträge und erinnere mich an einen Filmclip, der heute nicht mehr zugänglich ist. Auf einem Memo hatte ich Folgendes notiert: Mehr als die Abwesenheit von Krieg – Offenheit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit – Toleranz, Teilhabe und Akzeptanz des/der Anderen – Gutes Leben für alle im Einklang mit der Natur – Verschiedenheit und Vielfalt – Bedürfnisbefriedigung und Respekt für Andere.¹ Am Ende des 18. Jahrhunderts legte Immanuel Kant seine moralphilosophische Schrift „Zum Ewigen Frieden“ (Kant, 1795/1964) vor, die als Friedensvertrag formuliert ist und aus heutiger Sicht als Urzelle völkerrechtlicher Überlegungen begriffen wird. In dem Titel versteckt sich ein sarkastischer Hinweis des großen Philosophen darauf, dass es wahren Frieden nur im Grab, also auf dem Friedhof, geben könne (Berg, 2005). Wenn dieser Gedanke weitergedacht wird, bedeutet er in christlicher Tradition auch, dass eine Rückkehr zum Ursprung eine Rückkehr zu einem Frieden sein müsste, der als Himmelreich auf Erden prämortem verwirklicht ist.

Gewaltfreiheit!

Was ist mit Gewaltfreiheit gemeint? Krieg zerstört schnell, Gewaltfreiheit braucht Zeit und beide können machtvoll sein! Aus heutiger Sicht erscheinen alle Versuche der Weltgeschichte fehlgeschlagen zu sein, Frieden mit militärischen Mitteln schaffen zu wollen. Möglich waren Waffenstillstände, denen in der Regel Verhandlungen folgten (Berndl et al., 2021). Hier könnte direkt gefragt werden, warum zunächst Zerstörungen nötig sind, um dann in Verhandlungen nach Lösungen zu suchen. Wäre es nicht günstiger und friedfertiger, als Lernprozess der Menschheitsgeschichte auf Waffengänge zu verzichten?

Gewaltfreiheit umfasst ein aktives Streben nach Wegen jenseits personeller, struktureller und kultureller Macht. Gemeint sind „avoidable insults to basic human needs, and more generally to life, lowering the real level of needs satisfaction below what is potentially possible“ (Galtung, 1990, S. 292). Ausgehend von diesem Verständnis, kann Gewaltfreiheit eine große friedensförderliche Macht mit demokratiestärkender Positionierung für eine solidarische Weltgemeinschaft entfalten (Butler, 2020). Dies gilt auch für christliche Positionen (Hofheinz & van Oorschot, 2016), deren Ideale trotz realgeschichtlicher Evidenz eine umfassende Bedeutung zum Umgang mit den aktuellen Weltproblemen haben. Gewaltfreiheit wird in diesen modernen Zugängen mit traditionsbewusstem Tiefgang als zentraler Wert des Evangeliums und konstitutiv für das Leben des Glaubens, wesentlich für die Überwindung von Gewalt und Ungerechtigkeit, universelle Ethik und notwendige Grundlage für eine Kultur des Friedens begriffen (Berger et al., 2020, S. 7–14). Für die Frage von Religion und Gewalt(freiheit) scheint bedeutsam zu sein, ob jenseits des historisch evidenten

Zusammenhanges von Religion und Gewalt auch ein Perspektivenwechsel denkbar ist; also Konflikte als „Grundmoment sozialer Beziehungen“ und Religionen „als Ressourcen der Konflikttransformation“ (Bernhardt & Schmid, 2020, S. 7) in Dialogorientierung zu begreifen. In den Weltreligionen spielt Gewaltfreiheit eine zentrale Rolle (Berndt, 1998). Die Beispiele erfolgreicher gewaltfreier Aktivitäten sind vielfältig und ermutigend, um das vermeintlich logische Narrativ der Gewalt und des grundsätzlich gewalttätigen Menschen zu durchbrechen (Bartkowski, 2015; Berger et al., 2020, S. 33–58). Mithilfe quantitativer Dokumentenanalysen ist gezeigt worden, dass gewaltfreie Widerstandsformen (campaigns) – im Blick sind Aktivitäten von 1900 bis 2019 – etwa doppelt so erfolgreich in der Erreichung gesetzter Ziele sind als solche, die auf Mittel der Gewalt vertrauen (Chenoweth & Stephan, 2011; Chenoweth & Orion, 2013; Chenoweth, 2021).

Die Ukraine ist ein Land, in dem – trotz des grauenhaften Krieges und der medial als notwendig verbreiteten militärischen Gewalt – ein umfassendes Potenzial der Gewaltfreiheit für nachhaltigen Frieden vorhanden ist (Wintersteiner, 2022). In einer aktuellen Feldstudie auf der Basis von 55 Interviews mit politischen und zivilgesellschaftlich Aktiven werden 235 gewaltfreie Aktionen in der Ukraine im Zeitraum von Februar bis Juni 2022 dokumentiert. Im Blick sind gewaltfreie Protestaktionen (148), Formen der Nicht-Kooperation (51) und gewaltfreien Interventionen (36). Die meisten Aktivitäten fanden demnach in den südlichen Regionen um Kherson und Zaporizhzhia statt (Daza Sierra, 2022). Bereits im Jahr 2015 ließ eine Studie des Kiewer Internationalen Instituts für Soziologie (KIIS) aufhorchen. In einer repräsentativen landesweiten Umfrage 2015 kurz nach der Euromaidan-Revolution wurde nach den Präferenzen im Falle einer ausländischen bewaffneten Invasion (Aggression oder Besetzung) gefragt. 29% sprachen sich für gewaltfreien Widerstand (z.B. Demonstrationen, Boykott, Streik, ziviler Ungehorsam) im Falle einer ausländischen bewaffneten Aggression und 26% im Falle einer Besetzung aus. Nur 24% bzw. 25% befürworteten bewaffnete Formen. 11% bzw. 12% wollten demnach in sicherere Regionen und 3% ins Ausland fliehen. 18% bzw. 19% gaben an, es nicht zu wissen und nur 13% wollten in beiden Fällen nichts tun (Bartkowski, 2021). Diese Studie wurde neun Jahre vor der Invasion des 24. Februars 2022 erhoben. Sie zeigt, dass es in der Ukraine ein Potenzial für gewaltfreie Widerstandsformen gibt, die ausbaufähig sein können. Abstrahiert von der aktuellen ukrainischen Kriegssituation und zugleich motiviert von dem zivilgesellschaftlich-gewaltfreien Widerstandspotenzial, müssten wir in Deutschland als Teil des europäischen Friedenskontinentes fragen, ob möglicherweise unser Verständnis von Sicherheit einer gesamtgesellschaftlichen Revision zu unterziehen ist. Im Sinne intergenerationeller Zukunftsfähigkeit tut sich mit der Initiative der Badischen Landeskirche eine interessante Spur auf, die trotz oder möglicherweise gerade wegen der angenommenen Zeitenwende leitend sein könnte. Im Kern werden positive Trends benannt, um darauf aufbauend fünf „Pfeiler ziviler Sicherheitspolitik ab dem Jahr 2025“ (Becker et al., 2018, S. 33) zu beschreiben.² Wenn eine Demokratie im Sinne des grundgesetzlichen Friedensauftrages gestärkt werden soll, dann ergibt es Sinn, so früh wie möglich Techniken, Verfahrensweisen und Methoden kennenzulernen: z.B. Mediation, Streitschlichtung, Täter-Opfer-Ausgleich „non-

violent communication, compassionate listening, restorative justice, peace circles, peaceful parenting, trauma healing, anti-racism training and nonviolent community-building for personal and interpersonal transformation“ (Berger et al., 2020, S. 10). Damit sind konkrete pädagogische Anstrengungen angesprochen.

Friedenspädagogik?

Wie geht Friedenspädagogik? Auch hier klingt die Fragestellung einfacher als die Antwort darauf. Friedenspädagogik³ hat einerseits eine lange Tradition und andererseits nur eine überschaubare systematische Verankerung in bildungswissenschaftlichen Diskursen (Röhrs, 1971; Haußmann et al., 2006; Nipkow, 2007; Grasse et al., 2008; Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015). Es gibt eine Vielzahl praxisorientierter Angebote (z.B. Jäger, 1996; Gugel, 2014) und nur wenig theoretisch-konzeptionelle Arbeiten (z.B. Wintersteiner, 1999; Frieters-Reermann, 2009). Interessante Spuren zeigen sich im Feld der gewaltfreien Konfliktvermittlung. Neben mediativen Konzeptionen der Streitschlichtung versprechen insbesondere Angebote der gewaltfreien Kommunikation interessante Impulse, die konsequent eingeübt und erprobt werden können (Lang-Wojtasik, 2018; 2020). Eine weitere Spur könnten sich im systematischen Kontakt mit Formen des pädagogischen Achtsamkeitsdiskurses (Graf, 2021) und der Resonanzpädagogik (Rosa & Endres, 2016) auftun.

Wenn es um Verständnisse im Horizont der Sustainable Development Goals und damit assoziierten Bildungsbemühungen geht, sind Bezüge zum Globalen Lernen als Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung sehr hilfreich, wie Themenhefte der ZEP zeigen (Lang-Wojtasik, 2000; Lang-Wojtasik & Lenhart, 2006). Gleichwohl muss hier bedacht werden, wie die verschiedenen Traditionen der „Überlebenspädagogiken“ einerseits gewürdigt und andererseits systematisch aufeinander bezogen werden können (Lang-Wojtasik & Lang, 2022). Eine aktuelle friedenspädagogische Definition klingt so: „Das zentrale Ziel der Friedenspädagogik ist die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend“ (Frieters-Reermann, 2021, S. 94). Jenseits historischer Zugänge im Horizont weltbürgerlicher Erziehung und internationaler Friedensbewegungen ist interessant, dass sich die Friedenspädagogik im deutschsprachigen Raum nach 1945 vor allem auf Bewusstseinsveränderungen des Individuums konzentriert, um zur Völkerverständigung und Verhütung von Kriegen beizutragen. Ab den 1960er-Jahren entsteht eine „kritische Friedenserziehung“ (Wulf, 1973), die im Horizont eines erweiterten Gewaltbegriffes (Galtung, 1990) neben personeller auch strukturelle Gewalt in den Blick nimmt. Mit dem Ende des Ost-West-Konfliktes entstehen neue „Kriegs- und Konfliktformen“ (Frieters-Reermann, 2021, S. 95), die eine Berücksichtigung multipler Differenzlinien in sozialen und gesellschaftlichen

Kontexten erfordern. Heute wird der Friedenspädagogik eine „zentrale Rolle in Hinblick auf die Befähigung zur gewaltfreien Konfliktaustragung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen [...]“ (ebd.) zugestanden. Dabei geht es neben dem erweiterten Gewaltverständnis vor allem auch um ausdifferenzierte Ebenen der Intervention, Zielgruppen und Kontexte von Konflikten (Salomon; zit. n. ebd., S. 95f.).

Aus heutiger Sicht, müsste Friedenspädagogik einen Beitrag dazu leisten können,

1. für Gewalt in einem umfassenden Sinne zu sensibilisieren und systematische Gewaltkritik zu fördern,
2. Konfliktkompetenz und zivile Konfliktbearbeitung lokal, regional, national und international voranzubringen,
3. pädagogische Bemühungen an weltweiten Friedenserfahrungen und -vorstellungen zu orientieren sowie dafür notwendige Dialogräume zu schaffen,
4. inszenierte Begegnungen im Rahmen umfassender erprobter Praxisangebote zu ermöglichen,
5. mit einem Fokus auf Heranwachsende und ihrem Recht auf gewaltfreie Erziehung einen konstanten intergenerationalen Austausch in Bildungseinrichtungen zu realisieren,
6. gemeinsamen Frieden zu leben, konstant weiterzuentwickeln und jenseits politischer Hoffnung auf eine „Feuerwehr oder Reparaturwerkstatt“ zu agieren,
7. Formen von Hass und Gewalt faktenbasierte und kreative „Gegennarrative“ zu bieten (Jäger 2019, S. 7–9).

Wenn zivile Konfliktkultur und -bearbeitung auf der Grundlage einer Kultur des Dialogs aufgebaut werden sollen, müsste das Friedensschaffenwollen in den Köpfen heute lebender und nachfolgender Generationen verankert werden. Verschiedene Schulgesetze haben sich dies auf die Fahnen geschrieben. Jenes aus Baden-Württemberg geht gar von „Friedensliebe“ aus (Verfassung des Landes Baden-Württemberg, in der Fassung vom 11. November 1953; zit. n. Caus, 2018, S. 31).⁴ Zusammen mit den zwei Leitperspektiven der Bildungspläne – Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt – sowie dem Leitfaden Demokratiebildung (MfKJS, 2016) ist ein Legitimationsrahmen gegeben, der die Entfaltung von Friedenspädagogik möglich macht.

Wie geht Frieden(spädagogik) für eine nachhaltige Zukunft?

Ausgehend vom eingangs beschriebenen Ziel 4.7 der Sustainable Goals und im Wissen darum, dass diese Transformationsagenda gemessen an ihrer Präambel (5 Ps) eben auch eine Friedensanleitung ist, soll abschließend über friedenspädagogische Perspektiven einer Global Citizenship Education (GCED) für nachhaltige Entwicklung nachgedacht werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass GCED einen Beitrag zu einer resilienten Demokratie leisten kann (Lang-Wojtasik, 2021).

Zunächst ist Friedenspädagogik ein zentraler Baustein querschnittlicher Konzeptionen (Lang-Wojtasik & Lang, 2022) und eine globale Dimension staatsbürgerlicher Erziehung (GENE, 2022) bis hin zur Global Citizenship Education (GCED) (Wintersteiner et al., 2014; Lang-Wojtasik & Oza, 2021): „Global Citizenship Education (GCED) aims to emp-

ower learners of all ages to assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies“ (UNESCO, 2021) Dabei sind v.a. vier „normative Leitplanken mit konzeptionellen Schnittmengen“ im Fokus: Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit und Partnerschaftlichkeit (Lang-Wojtasik, 2019, S. 43). Die pädagogisch-konzeptionellen *Kerndimensionen* konzentrieren sich dabei auf folgende miteinander verbundene Aspekte:

- *kognitiv*: Wissen und Denkfähigkeiten, die notwendig sind, um die Welt und ihre komplexen Verflechtungen und Abhängigkeiten besser zu verstehen,
- *sozio-emotional*: Empathie, Solidarität und Respekt als Werte, Einstellungen und soziale Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, sich affektiv, psychosozial und physisch zu entwickeln und respektvoll und friedlich mit anderen zusammenzuleben,
- *verhaltensbezogen*: Friedliches und nachhaltiges Handeln durch praktische Anwendung und Engagement (UNESCO, 2021)

Diese Aspekte können mit *sieben friedenspädagogischen Kompetenzbereichen* in Beziehung gesetzt werden. Demnach kann Frieden für nachhaltige Entwicklung im Sinne einer GCED durch folgende Kompetenzen gelernt werden:

1. *kognitiv-analytisch*: „Erkennen, Wissen, Nachforschen und Verstehen“,
2. *emotional-körperbezogen*: „Fühlen, Sinneswahrnehmung und Körpererfahrung“,
3. *kommunikativ-beziehungsbezogen*: „Interaktion, Dialog, Kooperation und Beziehungen“,
4. *sozial-gruppenbezogen*: „Gruppen, Gruppendynamik und Gruppenprozesse“,
5. *ethisch-haltungsbezogen*: „Bewerten und Urteilsbildung und Werthaltungen“,
6. *methodisch-anwendungsbezogen*: „Anwendung, Aktion, Performance und Handlung“,
7. *reflexiv-personal*: „Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Metakognition (Frieters-Reermann, 2019, S. 157)⁵

Beide Kataloge fordern den am Lernprozess Beteiligten – in der Regel Lernende und Lehrende – eine Menge ab. Dabei ist erkennbar, dass ein pädagogisches Ethos der Ausgangspunkt allen Denkens und Handelns ist. Auf dieser Grundlage geht es um eine kontinuierliche Positionierung zu sich selbst, den anderen und der Welt um sich herum, die erschüttert und neu justiert werden kann, wenn die rahmenden normativen Orientierungen im Blick bleiben. Dabei ist der ganze Mensch angesprochen, für den Bildung im Angebot ist, die sich pädagogisch entfalten und zu Veränderungen im Lernarrangement und darüber hinaus beitragen kann. Im konkreten Fall des Ukraine-Krieges sind die 11 friedenspädagogischen Denkanstöße hilfreich, um am konkreten Fall niedrigschwellig zu beginnen und das Ganze systematisch in den Blick zu nehmen (Berghof-Foundation, 2022).⁶ Ermutigend ist die Initiative Peace for Future, mit der als Teile der erwähnten Initiative Sicherheit neu denken ein Netzwerk der nachfolgenden Generation aufgebaut wird, in dem Nachhaltigkeit und Frieden zusammengedacht und in Handlung übersetzt

werden.⁷ Ob die Menschheit bei alledem noch zu retten ist? (Bastian & Lang-Wojtasik, 2017). Pädagogisch immer! Bei alledem bleibt die pädagogische Erkenntnis, dass jede didaktische Bemühung davon ausgehen muss, dass es vom Wissen zum Handeln stets ein weiter Weg ist und dass die antizipierten Intentionen keine Deckungsgleichheit mit den ermöglichten Lernchancen und dem letztlich Gelernten beanspruchen können. Auch darum lohnt sich (Friedens-)Pädagogik immer wieder, wenn sie ihre Hoffnung zum Leitprinzip des Handelns macht.

Anmerkungen

- 1 Einen weiteren orientierenden Versuch, bietet eine Sammlung der University of Louisville anlässlich des Peace Day 2017 an (Weaver, 2017).
- 2 Siehe den Beitrag von Becker in diesem Heft.
- 3 Auf systematische Abgrenzungen zu Friedenserziehung, -bildung usw. wird hier verzichtet.
- 4 Siehe auch den Beitrag von Hagen in diesem Heft.
- 5 Siehe auch den Beitrag von Frieters-Reermann.
- 6 Siehe auch den Beitrag von Jäger.
- 7 Vgl. hierzu www.peace4future.de

Literatur

- Arajärvi, O., & Schweitzer, C. (Hrsg.) (2021). *Konfliktbearbeitung in der Nachbarschaft. Praxisbeispiele für ein friedliches Miteinander aus Deutschland, der Slowakei, Indien, den USA und Bosnien-Herzegowina*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Autesserre, S. (2021). *The frontlines of peace. An insiders' guide to changing the world*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197530351.001.0001>
- Bartkowski, M. J. (Hrsg.) (2015). *Recovering Nonviolent History. Civil Resistance in Liberation Struggles* (2. Aufl.). New Delhi et al: Viva Books.
- Bartkowski, M. (2021). *Ukrainians vs. Putin: Potential for Nonviolent Civilian-based Defense*. Zugriff am 18.11.2022 https://www.nonviolent-conflict.org/blog_post/ukrainians-vs-putin-potential-for-nonviolent-civilian-based-defense/
- Bastian, T., & Lang-Wojtasik, G. (2017). Ist die Menschheit noch zu retten? Perspektivische Thesen. In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum* (S. 81-84). Ulm u. Münster: Klemm + Oelschläger.
- Becker, R., Maaß, S., & Schneider-Harpprecht, C. (Hrsg.) (2018). *Sicherheit neu denken. Von der militärischen zur zivilen Sicherheitspolitik – Ein Szenario bis zum Jahr 2040*. Karlsruhe: EKIBA.
- Berg, G. (2005). *Auf Umwegen zum ewigen Frieden. Vortrag am Neuen Markt: „Guter Wille“ wäre schön, aber auch kluge Teufel wollen Frieden – aus Eigenliebe*. Zugriff am 04.10.2022 <https://www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/auf-umwegen-zum-ewigen-frieden-7755724.html>
- Berger, R. M., Butigan, K., Coode, J., & Dennis, M. (eds.) (2020). *Advancing nonviolence and just peace in the church and the world*. Peterborough: Pax Christi.
- Berghof-Foundation (2022). *11 friedenspädagogische Denkanstöße für den Umgang mit dem Ukraine-Krieg* Zugriff am 28.11.2022 <https://berghof-foundation.org/news/friedenspaedagogische-denkanstoesse-fuer-den-umgang-mit-krieg>
- Berndt, H. (1998). *Gewaltfreiheit in den Weltreligionen. Vision und Wirklichkeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Berndl, K., Hattstein, Knebel, A., & Udelhoven H.-J. (2021). *Neue Globalgeschichte. Eine Chronik der Menschheit von Lucy bis Greta*. Berlin: Peter Delius.
- Bernhardt, R., & Schmid, H. (2020). Einleitung. In R. Bernhardt & H. Schmid (Hrsg.), *Konflikttransformation als Weg zum Frieden. Christliche und islamische Perspektiven* (S. 7–11). Zürich: TVZ. <https://doi.org/10.34313/978-3-290-18257-1>
- BfPB – Bundeszentrale für politische Bildung (2004). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BfPB.
- Brandt, P., Braun, R., & Müller, M. (Hrsg.) (2019). *Frieden! Jetzt! Überall! Ein Aufruf!* Frankfurt a. M.: Westend.
- Bundesregierung (2022). *Reden zur Zeitenwende. Bundeskanzler Olaf Scholz. Berlin* (2. Aufl.) Zugriff am 04.10.2022 <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/2138164/52b9c090014da412b44fe160f2c24308/bun->

deskanzler-olaf-scholz-reden-zur-zeitenwende-2-auffl-download-bpa-data.pdf?download=1

Caus, J. (2018). Der Friedensbegriff in deutschen Landesverfassungen. In S. Meisch, U. Jäger & T. Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung in Baden-Württemberg* (S. 31–37). Baden Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845286587-31>

Chenoweth, E. (2021). *Civil Resistance. What everyone needs to know*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/wentk/9780190244392.001.0001>

Chenoweth, E., & Lewis, O. A. (2013). Unpacking nonviolent campaigns: Introducing the NAVCO 2.0 dataset. *Journal of Peace Research* 50(3), 415–423. Zugriff am 18.11.2022 <https://www.prio.org/publications/6909> <https://doi.org/10.1177/0022343312471551>

Chenoweth, E., & Stephan, M. J. (2011). *Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict*. New York: Columbia University Press 2011.

Daza Sierra, F. (2022). *Ukrainian Nonviolent Civil-Resistance in the face of war. Analysis of trends, impacts and challenges of nonviolent action in Ukraine between February and June 2022*. Zugriff am 18.11.2022 https://novact.org/wp-content/uploads/2022/10/ENG_VE.pdf

Ebert, T. (1997). *Ziviler Friedensdienst. Alternative zum Militär. Grundausbildung im gewaltfreien Handeln*. Münster: agenda.

Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg & Köln: WiKu.

Frieters-Reermann, N. (2019). Frieden durch Friedensbildung – Grenzen und Chancen erhofften Transformationspotenzials. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 147–160). Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvbpnpz8.13>

Frieters-Reermann, N. (2021) Friedenspädagogik. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (94–98) (3. Aufl.). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.

Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740190>

Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O., & Wienold, H. (Hrsg.) (1995). *Lexikon zur Soziologie* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91545-0>

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

GENE – Global Education Network Europe (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. Dublin, 4.11.2022*. Zugriff am 02.12.2022 https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf

Gorbatschow, M. (1989). *Perestroika. Die zweite russische Revolution. Eine neue Politik für Europa und die Welt* (2. Aufl.). München: Knauer.

Graf, U. (2021). Achtsamkeit und Resilienz. *Lehren & Lernen*, 47(7), 4–23.

Grasse, R., Gruber, B., & Gugel, G. (Hrsg.) (2008). *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt.

Gugel, G. (2014). *Handbuch Gewaltprävention III. Für den Vorschulbereich und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Berghof Foundation/Friedenspädagogik Tübingen.

Haufmann, W., Biener, H., Hock, K., & Mokrosch, R. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Hofheinz, M. & van Oorschot, F. (Hrsg.) (2016). *Christlich-theologischer Pazifismus im 20. Jahrhundert*. Münster: Aschendorff/Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845276588>

Jäger, U. (1996). *Soft-Power. Wege ziviler Konfliktbearbeitung. Ein Lern- und Arbeitsbuch für die Bildungsarbeit und den handlungsorientierten Unterricht*. Tübingen & Stuttgart: Verein für Friedenspädagogik/Brot für die Welt.

Jäger, U. (2019). Nachhaltig friedlich? Die Sustainable Development Goals und die Rolle der Friedenspädagogik. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *SDGs: Globale Ziele, unterschiedliche Perspektiven? Friedensbildung – Globales Lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fachtagung, 27. – 28. September 2018, Haus auf der Alb, Bad Urach* (S. 10–17). Bad Urach: LfPB.

Jauer, J. (2022). „Das erste Opfer im Krieg ist die Wahrheit“. *Deutschland Archiv*, 3.6.2022, aktualisiert am 3.8.2022. Zugriff am 04.10.2022 www.bpb.de/509007.

Kant, I. (1795/1964). Zum ewigen Frieden. In I. Kant, *Werke* (Bd. 9) (hrsg. v. W. Weischedel) (S. 195–251). Darmstadt: WBG.

Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2000). Friedenspädagogik in globaler Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 23(2).

Lang-Wojtasik, G. (2018). Welt und Mensch im Wandel – Wertschätzende Kommunikation als Beitrag zu einer achtsamen Schulkultur. *Die Grundschulzeitschrift*, 32(311), 14–18.

Lang-Wojtasik, G. (2019). Große Transformation, Bildung und Lernen – Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 33–49). Opladen et al: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvbpnpz8.5>

Lang-Wojtasik, G. (2020). Frieden als transformativer Beitrag zu einer zukunftsfähigen Welt. Gewaltfreie Kommunikation im Sachunterricht der Grundschule. In M. Wulfmeyer (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 175–189). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Lang-Wojtasik, G. (2021). Global Citizenship Education als transformativer Friedensauftrag für resiliente Demokratie. In S. Wahl, S. Silber & T. Nauwerth (Hrsg.), *Gewaltfreie Zukunft? Gewaltfreiheit konkret! Ethische und theologische Impulse. Dokumentation des pax-christi-Kongress 2019* (S. 89–103). Münster: Aschendorff.

Lang-Wojtasik, G., & Lang, S. (2022). Zukunftsfähige Bildungsanlässe und konzeptionelle Zugänge. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 141–157). Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838558363>

Lang-Wojtasik, G., & Lenhart, V. (Hrsg.) (2016). Friedenspädagogik zwischen Vision und Realisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 23(2).

Lang-Wojtasik, G., & Oza, D. (2020). Global Citizenship Education for whom? Indo-German reflections on glocal vignettes from worldwide practices. *Tertium Comparationis*, 26(2), 158–173.

MFKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungspläne 2016*. Zugriff am 04.06.2018 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> <https://doi.org/10.1055/s-0038-1667268>

Nipkow, K. E. (2007). *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Opitz, A. (2022). Wieviel Zeitenwende steckt in der ‚Zeitenwende‘? Ein Kommentar. *Akademie-Report*, 03, 3–4.

Röhrs, H. (1971). *Erziehung zum Frieden*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim & Basel: Beltz.

Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (8. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

UN – United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015. Zugriff am 05.02.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

UNESCO (2021). *What is global citizenship education?* Zugriff am 25.11.2022 <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>

Weaver, K. (2017). *What does peace mean to me?* Zugriff am 04.10.2022 <https://louisville.edu/peace/peaceday/peaceday-2017/what-does-peace-mean-to-me>

Wintersteiner, W. (1999). *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: agenda.

Wintersteiner, W. (2022). *Der unterschätzte Widerstand – Gewaltfreie Aktionen in der Ukraine. Wissenschaft & Frieden*, 6. April 2022. Zugriff am 18.11.2022 <https://wissenschaft-und-frieden.de/blog/meinungen-und-positionen/der-unterschaetzte-widerstand-ein-ueberblick/>

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien. Zugriff am 01.03.2018 <https://bimm.at/publikationen/global-citizenship-education/>

Wulf, C. (Hrsg.) (1973). *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Mediator und Trainer für Gewaltfreie Kommunikation, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).

Uli Jäger

Zeitenwende? Anregungen für eine Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges

Zusammenfassung

Der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine und die damit einhergehenden kontroversen, oft polarisierenden Diskussionen im eigenen Land stellen die Friedenspädagogik vor neue Herausforderungen. Angesagt sind Selbstreflexion und das gemeinsame Entwickeln von neuen Ansätzen, aber auch die Besinnung auf bewährte Methoden. Dazu gehört die Orientierung am Leitwert Frieden sowie das systematische Zusammendenken von individuellen, gesellschaftlichen und internationalen Aspekten. Neben möglichen Maßnahmen zur Förderung von Friedens-, Dialog- und Konflikttransformationsprozessen wird die gemeinsame Erarbeitung eines Curriculums für Friedensbildung vorgeschlagen.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, Dialog und Konflikttransformation, Curriculum Friedensbildung*

Abstract

Russia's war of aggression against Ukraine and the accompanying controversial, often polarising discussions at home pose new challenges for peace education. What is needed is self-reflection and the joint development of new approaches, but also a return to tried and tested methods. This includes orientation towards the guiding value of peace as well as the systematic combination of individual, social and international aspects. In addition to possible measures to promote peace, dialogue and conflict transformation processes, the joint development of a curriculum for peace education is proposed.

Keywords: *Peace Education, Dialogue and Conflict Transformation, Peace Education Curriculum*

Kontext

Wenige Wochen nach Beginn des Angriffskrieges Russlands gegen die Ukraine wurden von der Berghof Foundation friedenspädagogische Denkanstöße für den Umgang mit dem Ukraine-Krieg diskutiert und entwickelt. Das gemeinsame Arbeiten an einem Text hatte für das Tübinger Friedenspädagogik-Team einen doppelten Effekt. Zum einen entsprach es dem drängenden Bedürfnis aller Mitarbeiter/-innen, die eigene Betroffenheit, entstandene Unsicherheiten und weiterführende Gedanken mit

Kolleg/-innen austauschen und zu ordnen. Zum anderen war der Wunsch vorhanden, Denkanstöße in schwierigen Zeiten zu formulieren, sie mit interessierten Menschen zu teilen und sie gemeinsam weiterzuentwickeln. Das Resultat dieses für alle Beteiligten hilfreichen und kritischen Selbstreflexionsprozesses wurde tatsächlich vielfach (weiter-)verbreitet und stieß auf große Zustimmung. Die Denkanstöße lassen sich in elf Punkten zusammenfassen: (1) Solidarität zeigen und die Zivilgesellschaft stärken; (2) Geflüchtete begleiten und Unterstützung anbieten; (3) Gespräche ermöglichen, aktiv zuhören, Perspektiven wechseln; (4) Informationen hinterfragen und Standpunkte differenzieren; (5) Krieg analysieren und Hintergründe erfragen; (6) Politische Reaktionen reflektieren, Diplomatie und gewaltfreie Alternativen ausbauen; (7) Dialoge organisieren und Gemeinsamkeiten suchen; (8) Werteorientierung sichtbar machen und Dilemmata erkennen; (9) Frieden vorbereiten und gewaltfreie Handlungsansätze entwickeln; (10) Unsicherheiten erkennen, Widersprüche aushalten und sich selbst schützen; (11) Friedensvorbereitung und Klimaschutz zusammen denken.¹

Alle elf Anregungen haben auch Monate später nichts von ihrer Gültigkeit und Dringlichkeit verloren. Im folgenden Beitrag werden vor dem Hintergrund des anhaltenden Schreckens des Krieges und der damit einhergehenden kontroversen, oft polarisierenden Diskussionen im eigenen Land einige weitere friedenspädagogische Überlegungen hinzugefügt. Die Leitfragen sind geblieben: Wie kann die Attraktivität und Relevanz des Friedens gerade in Zeiten des Krieges gefördert werden und welchen Beitrag kann dazu die Friedenspädagogik leisten?

Friedenspädagogik: individuell – gesellschaftlich – international

Das Zusammendenken der individuellen, gesellschaftlichen und internationalen Ebenen war in den zurückliegenden Jahrzehnten immer ein herausragendes Merkmal der Friedenspädagogik. Gleichwohl lag die Schwerpunktsetzung phasenweise mehr auf der immens wichtigen Förderung von Fähigkeiten im Umgang mit Konflikten im Nahbereich, denn auf der Auseinandersetzung mit internationalen Themenstellungen. Im Wissen darum, dass Frieden im Innern eines jeden Menschen und bei gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen beginnt, wurde in formalen und non-formalen Bildungsbereichen

an den Grundlagen für eine gesellschaftlich verankerte, konstruktive Konfliktkultur gearbeitet. Die stetige Vertiefung der Erfahrungen mit Streitschlichtung, gemeinsam erarbeiteten Umgangsregeln, Ansätzen der Gewaltfreien Kommunikation oder systemischer Konflikttransformation muss im Blick der Friedenspädagogik bleiben. Sie gehören zu den Stützpfeilern einer demokratischen Lebens- und Gesellschaftsform, deren Tragfähigkeit und Erfolge in der Vergangenheit häufig zu wenig öffentlich sichtbar gemacht wurden und wertgeschätzt werden konnten. Ohnehin ist es an der Zeit, gerade unter Aspekten der Friedensorientierung auf demokratische und verfassungsrechtliche Errungenschaften zurückzugreifen und diese zeitgemäß anzuwenden. Nicht ohne (historischen) Grund hat das Recht auf Kriegsdienstverweigerung in Deutschland höchsten Verfassungsrang (Art. 4,3 Grundgesetz). Deshalb sollte Menschen Zuflucht gewährt werden, die einer Einberufung zum Militärdienst nicht folgen können und wollen oder aus dem Kriegsgeschehen fliehen. Vor dem Hintergrund des Krieges in der Ukraine muss deshalb eine verstärkte Rückkoppelung mit friedens- und sicherheitspolitischen Fragen auf internationaler Ebene stattfinden. Man könnte auch von einer notwendig gewordenen Repolitisierung der Friedenspädagogik sprechen. Diese aktuell angesagte Akzentsetzung ist keineswegs eine Zeitenwende, sondern ein Anknüpfen an Erfahrungen in der Geschichte der Friedenspädagogik, zum Beispiel an deren unterstützende Rolle bei der „Alphabetisierung“ großer Bevölkerungskreise in sicherheitspolitischen Fragen während des Ost-West-Konfliktes in den 1980er-Jahren. Heute geht es wie damals, allerdings unter völlig anderen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und aktuellem Anlass, auf der persönlichen Ebene für viele friedenspolitisch und -pädagogisch engagierte Personen darum, die eigenen Grundhaltungen zu Fragen von Pazifismus und Gewaltfreiheit zu reflektieren, gemeinsam weiterzuentwickeln und zu festigen. Die damit eng verknüpften und vielfach zu beobachtenden Selbstvergewisserungsprozesse friedensorientierter gesellschaftlicher Akteur/-innen reichen weit in den gesellschaftlichen Bereich der Auseinandersetzung hinein. Je glaubwürdiger, authentischer und offener diese Lernprozesse sind und sein werden, desto nachhaltiger werden sie auch Entwicklungen auf internationaler Ebene beeinflussen.

Zur Vermittlungsaufgabe der Friedenspädagogik

Friedenspädagogik hat die Aufgabe, Ursachen, Umgang und Folgen des internationalen Konflikt- und Kriegsgeschehens und damit auch des Krieges in der Ukraine umfassend nachvollziehbar zu machen, um bei ihren jeweiligen Zielgruppen eigene Meinungsbildungsprozesse zu fördern. Die (methodisch-didaktische) Ermöglichung einer kritischen Auseinandersetzung mit den aktuellen Diskussionen auf der politischen Entscheidungsebene über zivile und militärische Unterstützungsleistungen muss ebenso Teil der friedenspädagogischen Agenda sein, wie die zielgruppenorientierte Beschäftigung mit Analysen aus den (Friedens-)Wissenschaften oder mit den (durchaus kontroversen) Stimmen aus den Kriegsregionen. Ob für den Schulunterricht, die Jugendgruppe oder in den sozialen Medien: es muss der Friedenspädagogik zukünftig besser gelingen, zeitnahe aktuelle Hintergrundinformationen zu Krisen und Kriegen in

attraktiver Weise anbieten zu können. Nur so kann vereinfachten Darstellungen, Fehlwahrnehmungen und Überforderungen bei der Informationssuche und eigenen Meinungsbildung entgegengewirkt werden. Hinweise zur selbstständigen (kritischen) Informationsbeschaffung über Kriege und Konflikte gibt es, ebenso wie Analysetools für Konfliktanalysen.² Friedenspädagogische Vermittlungsarbeit hat sich dabei nie als Einbahnstraße verstanden. Daran muss weitergearbeitet werden: Wie werden, wie können Einschätzungen und Bewertungen, vor allem aber Inspirationen aus Bildungsprozessen systematisch und folgenreich an Politik und Wissenschaft zurück vermittelt werden? Schließlich wäre es wünschenswert, wenn in der weiterhin wichtigen Lobbyarbeit für zivile Konfliktbearbeitung mehr als zuvor Aspekte der Friedenspädagogik aufgegriffen werden könnten, auch mit Blick auf die Diskussionen um eine Nationale Sicherheitsstrategie (Austin et al., 2022).

„Letztlich muss die Gesellschaft ihr Verhältnis zur militärischen Gewalt neu klären. Das ist für eine Friedensgesellschaft, die Deutschland trotz der Auslandseinsätze geblieben ist, nicht leicht“, so steht es in einem Beitrag der Zeitschrift *Publik Forum* (Scheffer, 2022, S. 13). Allein ein Diskurs über den Begriff „Friedensgesellschaft“ wäre gewinnbringend und auch dieser müsste den Umgang mit Spannungsfeldern und Dilemmata einschließen: Ungewissheiten aushalten – Sicherheit vermitteln? Dilemmata offenlegen – Orientierung geben? Lernprozesse offen gestalten – Werte vermitteln? Zwei authentische Stimmen aus der Ukraine verdeutlichen beispielhaft die Problematik: „Wir unterstützen unsere Armee nicht deshalb, weil wir Krieg wollen, sondern weil wir unbedingt Frieden wollen“, so Serhij Zhadan bei seiner Dankesrede bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2022 (Zhadan, 2022, S. 58). Gleichzeitig heißt es in einem Statement des *Ukrainian Pacifist Movement*: „It is wrong to take the side of any of the warring armies. It is necessary to stand on the side of peace and justice. Self-defense can and should be carried out by non-violent and unarmed methods“ (Ukrainian Pacifist Movement, 2022). In friedenspädagogischen Lernprozessen sollte nicht nur das Herausarbeiten inhaltlich-strategischer Unvereinbarkeit, sondern auch das Sichtbarmachen verbindender innerer Haltungen stattfinden – und damit Orientierungshilfe jenseits von Polarisierungen leisten. Dazu können auch Beiträge aus der Friedensforschung (und anderen Wissenschaften) dienen, welche nachdenklich auf dialog- und verhandlungsorientierte Optionen hinweisen – ohne Garantie auf Erfolg (Deitelhoff, 2022).

Frieden als brüchiger Prozess

In der Friedenspädagogik hat man gelernt, Frieden als einen Prozess zu verstehen – immer brüchig und von Rückschritten bedroht. In Zeiten anhaltender Friedlosigkeit muss Friedenspädagogik die Vorstellungskraft stärken, welche positive Bedeutung der konstruktive, gewaltfreie Umgang mit Konflikten, die Dialogbereitschaft und ein Friedensengagement für das eigene Leben und das der Mitmenschen haben können. „Ohne die Vermittlung einer umfassenden Friedenskultur verfehlen Erziehung und Bildung ihre Aufgabe, die jungen Menschen für die Welt von morgen vorzubereiten“, so fasst Christoph Wulf seine Botschaft nach vielen Jahrzehnten der theoretischen und

praxisorientierten Beschäftigung mit pädagogischen Grundfragen zusammen (Wulf, 2020). Die Notwendigkeit liegt auf der Hand: Folgt man der aktuellen JIM-Studie zum Medienumgang von Jugendlichen in Deutschland, so befürchten 73% der im Juni/Juli 2022 befragten 12- bis 19-Jährigen durch den Ukrainekrieg eine schlechtere Zukunft und 58% bekunden ihre Ängste, dass es auch in Deutschland zu einem Krieg kommen könne (MFS, 2022, S. 47). Krieg und Gewalt auf internationaler Ebene und individuelle Unsicherheiten erhöhen heute die Gefahr gesellschaftlicher Polarisierung, erheblich verstärkt durch digitale Verbreitungsmöglichkeiten von Verschwörungstheorien, Hassreden und Desinformation. Bei der dringend ausbauwürdigen digitalen Friedenspädagogik geht es nicht nur um Mediennutzung, sondern vor allem um Fähigkeiten, digitale Medien kritisch zu reflektieren, gewaltkritische Beiträge einzuüben und die Lust auf Teilhabe an einer digitalen Zivilgesellschaft zu entfachen.

Curriculum Friedensbildung

Zur Diskussion: Grundidee für ein Curriculum Friedensbildung

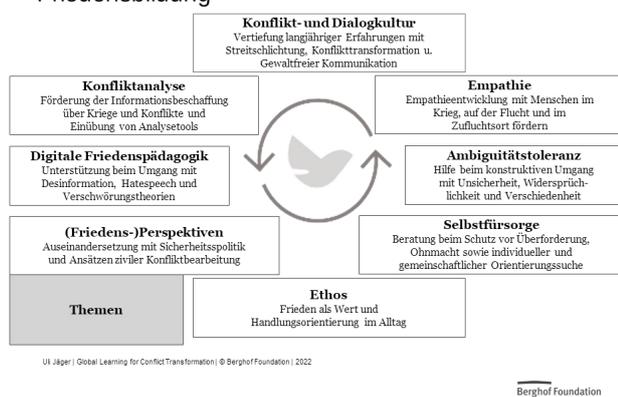


Abb. 1: Curriculum Friedensbildung.

Quelle: Berghof Foundation

In Zeiten von Gewalt und Krieg geht es in erster Linie um Schutz und um Unterstützung für die betroffenen Menschen in den Kriegsgebieten, auf der Flucht und beim Leben als Geflüchtete in Ländern wie Deutschland. Zu den Aufgaben der Friedenspädagogik gehört es prinzipiell aber auch, Ansätze ziviler Konfliktbearbeitung (Vermittlung, Dialog, Zusammenleben, Heilung und Versöhnung) sichtbar zu machen, deren Umsetzung (in Kenntnis der Chancen und Grenzen) einzufordern und die dafür notwendigen friedensorientierten Handlungskompetenzen zu vermitteln. Mit der Entwicklung und Implementierung von Curricula lassen sich gewiss keine Kriege verhindern, aber Zeichen für neue friedensorientierte Themenstellungen setzen und methodische Ansätze sowie infrastrukturelle Verankerungen vorantreiben (Bieß et al., 2022). Mit Blick auf die Verarbeitung von Kriegserfahrungen gewinnen zum Beispiel die Erinnerungsarbeit, biografische und generationenübergreifende Ansätze und auch Aspekte der Traumabearbeitung eine neue, ganz besondere Rolle. Auch das verstärkte Zusammenspiel der unterschiedlichen, friedensorientierten pädagogischen Disziplinen (Globales Lernen; Demokratiepä-

dagogik, Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder die interreligiöse Bildung) könnte nachhaltige Inspirationen bieten (Bieß, 2022). Wie wäre es mit dem Einstieg in einen Prozess des gemeinsamen Erarbeitens eines Curriculums für Friedensbildung?

Anmerkungen

- 1 Zugriff am 10.01.2023 <https://berghof-foundation.org/news/friedenspaedagogische-denkanstoesse-fuer-den-umgang-mit-krieg>
- 2 Zugriff am 10.01.2023 <https://www.friedensbildung-bw.de/aktuelle-konflikte>

Literatur

- Austin, B., Jäger, U., & Afshar, M. (2022). *How to Design a National Security Strategy with Peace in Mind*. Zugriff am 12.12.2022 <https://fourinsecurity.de/2022/11/23/how-to-design-a-national-security-strategy-with-peace-in-mind>
- Bieß, C. (2022). *Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung: Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Berghof Foundation.
- Bieß, C., Bitzan, A., Jäger, U., & Kruck, A. (2022). *Friedensbildung an Schulen. Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen*. Berlin: Berghof Foundation.
- Deitelhoff, N. (2022). Verhandlung unter Feinden. Warum im Ukrainekrieg Gespräche unbedingt geboten sind. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 12, 49–54.
- MFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022). *JIM Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland*. Zugriff am 12.12.2022 <https://www.mfps.de/studien/jim-studie/2022/>
- Scheffer, U. (2022). Dienstleister in Uniform. *Publik Forum*, 20, 12–15.
- Ukrainian Pacifist Movement (2022). *Peace Agenda for Ukraine and the World. Statement*. Zugriff am 12.12.2022 <https://www.ipb.org/peace-agenda-for-ukraine-and-the-world/>
- Wulf, C. (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim & Basel: Beltz. <https://doi.org/10.1515/para-2021-0002>
- Zhadan, S. (2022). „Freiheit ist Freiheit, Niedertracht ist Niedertracht“. Dankesrede bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2022. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 12, 55–63.

Uli Jäger

Professor, Leiter der Abteilung Global Learning for Conflict Transformation bei der Berghof Foundation, Büro Tübingen. Langjähriger Co-Direktor des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen. Honorarprofessor für Friedenspädagogik & Globales Lernen an der Universität Tübingen, Institut für Politikwissenschaft.

Julia Hagen

Praxis und Potenziale von Friedensbildung in der Schule – das Beispiel der Servicestelle Friedensbildung in Baden-Württemberg

Zusammenfassung

Friedensbildung hat zum Ziel, Einstellungen, Wertvorstellungen sowie Verhaltens- und Lebensweisen im Sinne einer Kultur des Friedens zu fördern. Die Servicestelle Friedensbildung in Baden-Württemberg ist zentrale Beratungs-, Informations- und Kontaktstelle für alle Schulen des Landes sowie staatlichen, halb- und nichtstaatlichen Akteur/-innen im Bereich der Friedensbildung. Sie hat den Auftrag, Friedensbildung an den Schulen des Landes zu stärken. Mit Beginn des Angriffskrieges Russlands gegen die Ukraine wurden in der nationalen wie internationalen Politik zahlreiche Errungenschaften der internationalen Friedensordnung infrage gestellt und von vielen Menschen eine Rückkehr zum Primat von Verteidigung gefordert. Gerade in Zeiten von Krieg unterstützt Friedensbildung darin, größere Zusammenhänge internationaler Politik zu betrachten, Ursachen und Folgen von bewaffneten Konflikten besser zu verstehen, ein breites Spektrum an Instrumenten zur Konfliktbearbeitung zu kennen, deren Nutzung in der Politik zu identifizieren und Hoffnung finden zu können, an einer besseren Zukunft mitzuwirken.

Schlüsselworte: *Schule, Friedensbildung, Frieden, Konflikt, Gewalt, Kultur des Friedens*

Abstract

Peace education aims at strengthening attitudes, values, and modes of behavior in line with a culture of peace. The Service Centre for Peace Education works as the central institution to provide advice, information and contacts for both the schools in Baden-Württemberg and all the state, parastatal and non-state actors in the field of peace education. With the beginning of the Russian war against Ukraine many milestones of the international peace order have been questioned and call for rearmament and the primacy of defense increased. However, peace education, in time of war in Europe particularly, aims to support in understanding armed conflicts, to know a wide range of international and domestic peace strategies, to identify their usage in politics and to find hope to create a better future.

Keywords: *School, Peace Education, Peace, Violence, Conflict, Culture of Peace*

Einleitung

Mit Beginn des Krieges gegen die Ukraine wurden zahlreiche Errungenschaften der internationalen und europäischen Friedensordnung infrage gestellt. Unter großem Schock über den Angriffskrieg Russlands wurden längst überkommen geglaubte Rufe nach Aufrüstung und einem Primat staatlicher Verteidigung in der politischen Öffentlichkeit wieder laut. Damit reiht sich auch ein Krieg in Europa neben zahlreiche weitere Krisen: Demokratiekrise, Corona-Krise, Klimakrise, Krise der liberalen Weltordnung. Einhergehend mit den zahlreichen Schreckensmeldungen und Bildern in den Nachrichten kann dies gerade bei jungen Menschen zu Ohnmachtsgefühlen und zur Unsicherheit darüber, in welche Zukunft sie gehen.

Bei genauerem Besehen zeigt sich jedoch auch, dass trotz der Rufe nach Aufrüstung und Verteidigung im politischen Diskurs, untermauert von der symbolträchtigen Summe von 100 Milliarden für die Bundeswehr im Umgang mit dem Krieg gegen die Ukraine nach wie vor auch eine ganze Reihe an Instrumenten an nicht-militärischen Konfliktbearbeitung genutzt werden: von finanzieller und materieller Unterstützung der humanitären Hilfe in der Ukraine, der Aufnahme geflohener Menschen, über eine ganze Reihe an politischen und wirtschaftlichen Sanktionen bis hin zur Unterstützung einer internationalen Strafverfolgung der Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit.

Friedensbildung richtet den Blick bewusst mehr auf die Lösungen als auf die Probleme. Grund dafür ist nicht etwa die Unwissenheit über den Ernst der Lage oder das Leid der Menschen in bewaffneten Konflikten. Es ist noch weniger eine Unwilligkeit, sich mit den realpolitischen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Das Gegenteil ist der Fall. Friedensbildung ist in Zeiten von Krieg und Repression entstanden (Harris, 2008). Ziel war es, sich aus der Erstarrung von Angst zu lösen, um Visionen zu entwickeln, wie eine friedliche Zukunft aussehen könnte und Kraft zu entfalten, gesellschaftliche Veränderung mit Mitteln möglichst nicht militärischer Konfliktbearbeitung herbeizuführen. Viele Errungenschaften wie die Gründung der Vereinten Nationen, der Europäischen Union oder des Internationalen Strafgerichtshofs sowie die Entwicklung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, des humanitären Völkerrechts oder den Verbrechen gegen die

Menschlichkeit als Straftatbestand sind eben gerade der Perspektive und Haltung entsprungen, sich gerade in schwierigen Zeiten eine bessere Zukunft vorstellen zu können und sich für deren Realisierung einzusetzen.

Pädagogische Grundlagen der Friedensbildung

Friedensbildung folgt dem Leitgedanken der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO): „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“¹ Ziel der Friedensbildung ist es, eine Kultur des Friedens zu stärken. Gemeint ist damit die Gesamtheit der Einstellungen, Wertvorstellungen, Traditionen, Verhaltens- und Lebensweisen, die abzielen auf: die Achtung von Menschenrechten und Grundfreiheiten, die Beendigung von Gewalt, Förderung von Toleranz, die Stärkung von kultureller Vielfalt, Solidarität sowie Dialog und Verständigung.²

Friedenspädagogik lässt sich entlang der Dreiteilung „Denken, Fühlen, Handeln“ aufgliedern.³ In der Dimension des Denkens werden über kognitive Lernziele Sach-, Analyse- und Urteilskompetenz gestärkt. Themen, die dafür behandelt werden sind z.B. Kriegsursachen und Kriegsfolgen, Instrumente ziviler Konfliktbearbeitung oder Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit zur Vergangenheitsaufarbeitung. Methoden, die hier zum Einsatz kommen, um Perspektivwechsel zu ermöglichen und ein Ausbalancieren unterschiedlicher Interessen zu fördern, sind Rollen- und Planspiele oder die Diskussion von ethischen und politischen Dilemmata. In der Dimension des Fühlens werden über affektive – also emotionale Lernziele – soziale Kompetenzen gestärkt. Aspekte, die hier Eingang finden sind z.B. die Stärkung von Empathie und pro-sozialem Handeln durch Bilderbuffets oder narrative Methoden sowie das Üben eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten durch Streit-schlichtungskonzepte oder Gewaltfreie Kommunikation. In der Dimension des Handelns werden durch konative Lernziele – also die Herstellung entscheidungsbezogener Absichten – die Handlungskompetenzen gestärkt. Lernende werden ermutigt und befähigt, sich durch Reflexion des eigenen Konsumverhaltens, Spenden- und Solidaritätsaktionen oder durch Zivilcourage in Situationen von Diskriminierung und Ausgrenzung anderer, für Frieden im Kleinen und Großen zu engagieren.

Friedensbildung am Lernort Schule

Friedensbildung am Lernort Schule birgt ein ganz besonderes Potenzial, sowohl um Friedensbildung ganzheitlich umzusetzen als auch, um die Schulen zu stärken. *Schule ist ein Lernort für Frieden als Querschnittsthema:* Friedensbildung lässt sich – wie Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung – als Bildung im Querschnitt der Fächer betrachten. Manche Schulfächer wie Gemeinschaftskunde, Geschichte, Religion und Ethik sind naheliegend, um sich Themen wie die friedliche Streitbeilegung der Vereinten Nationen oder Vergangenheitsaufarbeitung bewaffneter Konflikte durch Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit zu widmen. Bei genauem Besehen zeigt sich jedoch, dass nahezu alle anderen Schulfächer ebenso Anknüpfungspunkte haben. Ressourcenkonflik-

te, ausgelöst durch die Klimakrise lassen sich am besten mit dem Hintergrundwissen von Geographie verstehen. Funktionsweisen von Drohnen als Waffen oder die Bedeutung von Cyber Security lassen sich nur mithilfe von Mathematik und Informatik durchdringen. Sport, Musik und Kunst bieten Räume, die eigenen körperlichen und emotionalen Ressourcen zu stärken, Emotionen zu verarbeiten und ihnen Ausdruck zu verleihen.

Schule ist ein Resonanzraum für Frieden als Lebensform: Seit vielen Jahrzehnten wird Schule nicht nur als Ort für Wissens- und Kompetenzerwerb betrachtet, sondern auch als Resonanzraum gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse, in dem sich Weltbilder und Gesellschaftsverhältnisse widerspiegeln, die Vorurteile oder Diskriminierungen reproduzieren können (Harber & Sakade, 2009). Friedensbildung knüpft an Überlegungen von Dewey (1916) an, Demokratie nicht ausschließlich als Herrschaftsform, sondern auch als Lebensform zu betrachten. Zudem ist die Thematisierung und Überwindung von direkter, struktureller und kultureller Gewalt⁴ ein zentrales Anliegen der Friedensbildung am Lernort Schule (Galtung, 1990). Dazu gehört auch die Stärkung eines positiven Friedens im Klassenzimmer (Cremin & Bevington, 2017).

Schüler/-innen und Lehrkräfte als Multiplikator/-innen in die Gesellschaft: Friedensbildung am Lernort Schule liegt auch der Gedanke zugrunde, dass Schüler/-innen und Lehrkräfte große Multiplikationskraft in der Gesellschaft entfalten. Erlerntes Wissen über Friedensstrategien im sozialen Nahbereich – wie auch der internationalen Politik und einer veränderten Haltung gegenüber anderen Menschen, gepaart mit der Fähigkeit zu Empathie, der Wertschätzung von Vielfalt sowie dem Willen zu Dialog und konstruktiver Konfliktbearbeitung – kann Schüler/-innen und Lehrkräfte stärker sowie die Schule zu einem friedlicheren Raum machen, woraus Impulse für Familie und Gesellschaft entstehen.

Auftrag, Struktur und Geschichte der Servicestelle Friedensbildung

In Baden-Württemberg existiert mit der Servicestelle Friedensbildung als zentrale Beratungs-, Informations- und Kontaktstelle für alle Schulen des Landes sowie staatliche, halb- und nichtstaatlichen Akteur/-innen im Bereich der Friedensbildung seit 2015 eine staatliche Institution, die überparteilich und unter der Handlungsmaxime des Beutelsbacher Konsens den Auftrag verfolgt, Friedensbildung fächerübergreifend in den Schulen des Landes zu stärken.

Ins Leben gerufen wurde sie durch das Engagement einer Vielzahl zivilgesellschaftlicher Organisationen und Initiativen der Friedensbewegung und Friedensbildung. Am 30. Oktober 2014 unterzeichnete der damalige Kultusminister mit 13 Vertreter/-innen der Friedensbewegung und Friedenspädagogik die „Gemeinsame Erklärung der Friedensbildung in den baden-württembergischen Schulen“.⁵ Zu den Unterzeichner/-innen gehören kirchliche Einrichtungen, Gewerkschaften, Vereine und Verbände, die sich bereits seit vielen Jahren für Frieden engagieren, u.a. die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW), pax christi, die Friedenwerkstatt Mutlangen und die Arbeitsstelle Frieden im evangelischen Kinder und Jugendwerk Baden. Noch im selben Jahr kamen mit der Deutschen Friedensgesellschaft – Vereinigte KriegsdienstgegnerInnen, der

Werkstatt für gewaltfreie Aktion, act for transformation und dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge – vier weitere hinzu. Im Jahr 2021 folgte die Friedensregion Bodensee. Mit mittlerweile 18 zivilgesellschaftlichen Partner/-innen, die alle in einem Beirat repräsentiert sind, findet die Servicestelle Friedensbildung breiten zivilgesellschaftlichen Rückhalt. Zudem hat sie, auch hinsichtlich der finanziellen Förderung, Unterstützung aller demokratischen Fraktionen des Landtags Baden-Württemberg. Begleitet wird die Arbeit der Servicestelle Friedensbildung durch eine sechsköpfige Steuerungsgruppe. In dieser repräsentiert sind Stellvertreter/-innen für die Friedensbewegung, die Friedensforschung sowie die drei Träger Landeszentrale für politische Bildung, die Berghof Foundation und das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg.

Angebote für Lehrkräfte, Schüler/-innen und Schulen

Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen erhalten durch die Servicestelle Friedensbildung *Beratung und Information* wie Friedensbildung in den Fachunterricht ganz unterschiedlicher Fächer und in unterschiedliche Schulformen eingebunden werden kann. In Reaktion auf den Krieg gegen die Ukraine sind auf der Website 10 Tipps für Schulen zu finden „Wie über Frieden reden in Zeiten von Krieg“. Es gibt zahlreiche Angebote in der *Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Studienseminare können Workshops anfragen z.B. zu Sicherheitslogik vs. Friedenslogik oder dem Konzept der menschlichen Sicherheit. Zudem werden jedes Jahr mehrere fächerübergreifende Fortbildungen für Lehrkräfte angeboten, u.a. zum Thema internationale bewaffnete Konflikte im Fokus der Friedensbildung. Ein Projekt zur *Vernetzung* von Lehrkräften ist das „Forum Lehrkräfte für Friedensbildung in Baden-Württemberg“. Dies trifft sich im vierteljährlichen Rhythmus online, um neue Lernmedien der Friedensbildung kennenzulernen, Impulse von Expert/-innen zu erhalten und über den Austausch von Best-Practice-Beispiele voneinander zu lernen.

Im Projekt *Modellschulen für Friedensbildung* können sich Schulen, unterstützt von der Servicestelle Friedensbildung, dauerhaft dem Thema Frieden als Schulprofil widmen. Die Aktivitäten der Modellschulen folgen einem Bausteinsystem, das die Kernthemen Frieden, Gewalt und Konflikt beinhaltet und zum Lernen *über* Frieden, *durch* Frieden und *für* Frieden anregt. Dabei werden insbesondere eigene Projekte der Schüler/-innen und die Öffnung der Schule in die Gesellschaft angestoßen. Als Modellschule bewerben können sich alle Schulen des Landes Baden-Württemberg, wobei sie die Aussicht auf eine Zertifizierung durch die Landeszentrale für politische Bildung, die Berghof Foundation und das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport haben. Die Servicestelle Friedensbildung bietet zudem eine Reihe digitaler und analoger *Lernmedien und Unterrichtsmaterialien* an. Die Ausstellung „Frieden machen – Peace Counts“ zeigt Reportagen über Menschen weltweit, die in Konfliktregionen über ethnische, religiöse oder politische Barrieren hinweg verfeindete Konfliktparteien wieder zusammengebracht und so zum Frieden im eigenen Land beigetragen haben. Die vielen gelungenen Beispiele sichtbar zu machen, folgt dem friedenspädagogischen Gedanken, mit Erfolgsgeschichten gelungener Friedensarbeit den Ohnmachtsgefühlen entgegenzuwirken,

welche durch eine oft destruktive Berichterstattung in den Medien ausgelöst werden. Die Ausstellung gibt es als physische Ausstellung mit 28 Roll-ups, die von allen Schulen in Baden-Württemberg ausgeliehen werden kann und als virtuelle Ausstellung, die man mit zahlreichen Hintergrundinformationen digital erkunden kann.

Die Handreichung „Friedensbildung Aktuell – Unterrichtsideen für die Schule“ enthält Anregungen, Materialien und Aufgaben für den Unterricht zu aktuellen Themen der Friedenspolitik inkl. jeweiliger Anknüpfungspunkte zu den Bildungsplänen unterschiedlicher Fächer und Schularten. Ausgaben gibt es u.a. zu folgenden Themen: Geschlechtergerechtigkeit und Frieden (01/21), Erinnerungskultur und Kolonialismus (02/20) oder Zivile Konfliktbearbeitung und der Krieg gegen die Ukraine (01/22).

Dem Gedanken folgend, dass man bewaffnete Konflikte verstehen muss, um sie konstruktiv bearbeiten zu können, bietet die Onlineresource „Friedenspädagogische Konfliktanalysen“ Portraits und Analysen für zahlreiche Länder und Konflikte, u.a. Afghanistan, Ukraine, Jemen oder Myanmar. Für jeden bewaffneten Konflikt werden unterschiedliche Erklärungsansätze in den Blick genommen und ein breites Spektrum an Friedensstrategien aufgezeigt. Durch die starke didaktische Reduktion entlang klarer Analysekatoren sowie die Verwendung von Modellen wie dem „Konfliktbaum“ zur Illustration von Ursachen und Folgen oder den „Konfliktzwiebeln“ zur Illustration von Positionen, Interessen und Bedürfnissen der Konfliktparteien⁶, wird es Schüler/-innen erleichtert, sich die Konflikte zu erschließen. Gleichzeitig werden sie dazu angeregt, das künftige Konfliktgeschehen mit zu verfolgen und sich am politischen Gespräch über die politische Konfliktbearbeitung zu beteiligen.

Neben dem Einsatz der Lernmedien durch die Lehrkräfte in den Schulen können *Schulworkshops* für unterschiedliche Klassenstufen gebucht werden, die von freien Mitarbeiter/-innen durchgeführt werden, wie der Workshop „Konflikte bearbeiten, aber wie?“ bei dem sich Schüler/-innen mit Hilfe von Comics mit den Stufen der Konflikteskalation (Glasl, 1982) beschäftigen und darüber diskutieren, in welcher Phase der Eskalation welche Mittel der Konfliktbearbeitung wirksam sind. Ein weiteres Beispiel ist das Format „Friedensperspektiven – Szenarioworkshop zur Zukunft der Ukraine“. Dabei entwerfen Schüler/-innen verschiedene denkbare Zukunftsszenarien, aufbauend auf den aktuellen politischen Ereignissen sowie Mitteln der militärischen Konfliktbearbeitung (wie Waffenlieferungen) und zivilen Konfliktbearbeitung (wie Humanitäre Hilfe, Sanktionen oder Untersuchungen durch den Internationalen Strafgerichtshof). Durch die Entwicklung verschiedener moderater und extremer Szenarien lernen die Schüler/-innen, aktuelle politische Instrumente hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit wie auch ihrer Folgen kritisch zu beurteilen und sich eine eigene Meinung über deren Einsatz bilden zu können.

Fazit

Die Servicestelle Friedensbildung wurde von Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft beauftragt, Friedensbildung am Lernort Schule in Baden-Württemberg zu stärken. Konkret bedeutet dies, friedensbildnerisch aktiv zu werden, wo a) die größte Expertise und die stärksten pädagogischen Fähigkeiten sind,

wo Lehrkräfte immense Wissensbestände aus Gemeinschaftskunde, Geschichte, Geographie, Ethik, Religion, Mathematik, Physik, Chemie, Sprachen, Sport und Künsten zusammenbringen⁷ – jenes Wissen, das es braucht um Frieden als Querschnittsthema zu behandeln. Friedensbildung am Lernort Schule zu fördern, bedeutet auch b) sie dort zu fördern, wo sie gebraucht wird, um Lehrkräfte und Schüler/-innen zu unterstützen, direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt abzubauen, und Schule zu einem demokratischerem und friedlicherem Raum zu machen. Und nicht zuletzt bedeutet es, c) sie dort zu stärken, wo sie die größte Kraft entfalten kann, um in die Gesamtgesellschaft multipliziert zu werden.

Eine verstetigte Institution, die Friedensbildung orientiert am Beutelsbacher Konsens am Lernort Schule fördert, ist ein wichtiger erster Schritt, die Potenziale der Friedensbildung voll auszuschöpfen, und sie perspektivisch an vielfältigen Lernorten umzusetzen – von der frühkindlichen Bildung an Kitas, über die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung bis hin zu perspektivisch in der Aus- und Fortbildung von Entscheidungsträger/-innen der Sicherheitspolitik (an den Ministerien des Inneren, des Äußeren und der Verteidigung) sowie Sicherheitskräften bei Polizei und Bundeswehr oder Medienarbeiter/-innen und Journalist/-innen, um eine umfassende Kultur des Friedens zu stärken. Gerade in Zeiten eines Krieges in Europa kann Friedensbildung unterstützen, nicht in Angst und Reaktionismus zu verfallen und alle Errungenschaften einer internationalen und europäischen Friedensordnung infrage zu stellen, sondern Menschen zu befähigen, mit Besonnenheit zu reflektieren, welche politischen Reformen es für eine künftige globale Friedensordnung braucht.

Anmerkungen

- 1 Die UNESCO als Sonderorganisation der Vereinten Nationen verfolgt das Ziel, „durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken.“ Vgl. Präambel UNESCO verabschiedet in London am 16. November 1945, zuletzt geändert von der 30. UNESCO-Generalkonferenz am 1. November 2001.
- 2 Vgl. Erklärung der Vereinten Nationen über eine Kultur des Friedens, Resolution A/RES/53/243 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 13. September 1999.
- 3 Die drei Bereiche werden in der Friedenspädagogik häufig auch gefasst mit Vermittlung von Friedenskompetenz, Hinführung zur Friedensfähigkeit sowie Befähigung zum Friedenshandeln, vgl. UNESCO (2017). Kultur des Friedens, S.63.

4 Körperliche Übergriffe und Hate Speech als Formen direkter Gewalt sollen gemindert werden, ebenso Formen struktureller Gewalt wie Diskriminierungen aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten nach Alter, Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung oder religiöser Zugehörigkeit. Dahinterliegende kulturell eingeschriebene Menschenbilder und Rollenerwartungen werden hinterfragt und dekonstruiert.

5 Zu finden ist die „Gemeinsame Erklärung zur Stärkung der Friedensbildung an den Schulen Baden-Württembergs“ auf der Website der Servicestelle Friedensbildung. Zugriff am 01.12.2022 <https://www.friedensbildung-bw.de/servicestelle-hintergrund>

6 Die Modelle der Konfliktanalyse beruhen auf Fischer et al. (2000).

7 Aus Platzgründen werden hier nicht alle Schulfächer aufgezählt, sondern lediglich einige exemplarisch genannt.

Literatur

Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive Peace in Schools. Tackling Conflict and Crating a Culture of Peace in the Classroom*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315304236>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Fischer, S., Matovic, V., & Walker, B. (2000). *Working with Conflict 2: Skills and Strategies*. London: Zedbooks.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence, *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

Glasl, F. (1982). The Process of Conflict Escalation and Roles of Third Parties. In G. Bomers et al. (Hrsg.), *Conflict Management and Industrial Relations*. Dordrecht: Springer Science+Business, 119–140. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1132-6_6

Harber, C., & Sakade N. (2009). Schooling for Violence And Peace. How Does Peace Education Differ From 'Normal' Schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/17400200903086599>

Harris, I. (2008). History of Peace Education. In Bajaj, M. (Hrsg.), *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age Publishing, 15–24. <https://doi.org/10.1080/17400200701859502>

Stamm, I. (Hrsg.) (2021). *Ökologisch-kritische Soziale Arbeit. Geschichte, aktuelle Positionen und Handlungsfelder*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/1.ctv1prssqj>

UNESCO (2017). *Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the Minds of Men and Women*. Berlin: Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit.

Dr. Julia Hagen

ist Leiterin und Fachreferentin der Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg, angesiedelt bei der Landeszentrale für politische Bildung BW. Sie studierte Politikwissenschaft und Europäische Ethnologie an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und promovierte an der Georg-August-Universität Göttingen im Fachbereich der Internationalen Beziehungen zum Internationalen Strafgerichtshof als Instrument der Vergegenständlichung bewaffneter Konflikte.

Norbert Frieters-Reermann

Professionelle Reflexivität in friedenspädagogischen Lernprozessen. Skizzenhafte Überlegungen zur Selbstreflexionskompetenz von Friedenspädagog/-innen in Kriegs- und Krisenzeiten

Zusammenfassung

Der militärische Angriff Russlands auf die Ukraine impliziert die Chance, eine vernachlässigte Perspektive der Friedensbildung stärker in den Blick zu nehmen: Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, die friedenspädagogische Bildungsprozesse gestalten, deren professionelle Reflexivität und wie sie sich und ihr Denken und Handeln angesichts des Krieges beobachten und reflektieren.

Schlüsselworte: *Professionalität in Krisenzeiten, pädagogische Fachkräfte, professionelle Reflexivität, Selbstbeobachtung, Umgang mit Dilemmata*

Abstract

Russia's military attack on Ukraine provides an opportunity to focus more on an overly neglected perspective of peace education: The role of educational professionals who design peace education processes, their professional reflexivity and how they consider and reflect on themselves, their thinking and actions in the face of war.

Keywords: *Professionalism in Times of Crisis, Educational Professionals, Professional Reflexivity, Self-observation, Dealing with Dilemmas*

Der 24. Februar 2022: Ein Wendepunkt für die Friedenspädagogik?

Der kriegerische Angriff Russlands auf die Ukraine hat bei mir, wie auch bei bei vielen Anderen, ein Überlegen, Zweifeln und Nachdenken ausgelöst. Dabei schienen auch viele über Jahrzehnte erarbeitete Positionen, Ansätze und Modelle der Friedensarbeit, der zivilen Konflikttransformation und der Friedensbildung plötzlich zur Disposition zu stehen.

Aber ist das wirklich so? War der 24. Februar ein Wendepunkt für die Friedenspädagogik analog zu der oftmals proklamierten Zeitenwende? Ich glaube nein, denn es ist bei

weitem nicht der erste Angriffskrieg, der das friedenspädagogische Denken und Handeln von Einzelnen, Organisationen und Kollektiven herausfordert. Ich glaube jedoch, dass der 24. Februar die Chance beinhaltet, eine vielleicht zu lange vernachlässigte Perspektive der Friedensbildung viel stärker in den Blick zu nehmen. Es geht um die Rolle und das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte, die friedenspädagogische Bildungsprozesse begleiten und gestalten, deren professionelle Reflexivität und die damit verbundenen Selbstbeobachtungskompetenzen. Denn das ist es, was ich seit Kriegsbeginn bei vielen Friedenspädagog/-innen beobachten konnte, nämlich dass sie diese Form von zwischenstaatlicher Gewalt und die Art und Weise der Kriegsführung herausfordert und zwingt innezuhalten, nachzudenken und auch anhand der eigenen Biographie ihre Sichtweisen zu reflektieren. Als Friedenspädagoge, Erziehungswissenschaftler, Hochschullehrer sowie als Forscher, Berater und Trainer im Kontext von innerstaatlichen Gewalt- und Konflikt dynamiken überschneiden und überlagern sich in diesem Beitrag meine biographischen, fachlichen, disziplins- und professionsbezogenen Zugänge, Erfahrungen und Perspektiven. In allen diesen Rollen hat mich jedoch durchgehend die Frage beschäftigt, wie professionelle Reflexivität und die Fähigkeit, das eigene professionelle Denken und Handeln kontinuierlich zu beobachten und zu befragen, gefördert werden kann.

Professionelle Selbstreflexivität und Umgang mit Dilemmata in Bildungsprozessen

In Fachdiskursen der Bildungsarbeit und der Sozialen Arbeit liegen zahlreiche Ansätze zur professionellen Reflexivität und Selbstbeobachtungskompetenzen von Fachkräften vor. Im Kontext von professionellen Handlungskompetenzen sind dies neben Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als Kernbestandteile fachlichen Handelns in der Sozialen Arbeit (Heiner, 2010). In ähnlicher Weise wird die Herausforderung und

Notwendigkeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit unterstrichen, durch Reflexivität und Selbstevaluation kontinuierlich die biographischen und persönlich begründeten methodischen Zugänge zu hinterfragen und durch professionell und reflexiv modellierte Handlungsstrategien weiterzuentwickeln (von Spiegel, 2008). Für den schulischen Kontext und die Professionalität von Lehrkräften wird – trotz unterschiedlich begründeter theoretischer Konzeptionen und Verständnisse von professionellem Handeln (z.B. in Bezug auf professionelles Handeln als Vermitteln von Widersprüchen oder als Handeln unter Bedingungen von Unsicherheit und Nichtwissen) – in der Fachdebatte mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ eine „vergleichsweise große Einigkeit hergestellt“ (Reh, 2004, S. 363).

Für den Bereich der Frühpädagogik werden spezielle Anforderungen professionellen Wissens und Handelns als eine wesentliche Facette pädagogischer Professionalität unterstrichen. Es geht um „das Wissen und Reflektieren über die eigene Person“, welches auch die eigene Biografie und die berufsbiografische Reflexion mit einschließt (Neuß, 2014, S. 16). Ebenfalls für die Frühpädagogik hat Nentwig-Gesemann (2013) ein umfassendes Konzept zur Förderung der professionellen Reflexivität der pädagogischen Fachkräfte entwickelt, welches ihre Potenziale in Bezug auf selbst-reflexive Persönlichkeiten stärken soll. Auch in diesem Ansatz stehen die umfassenden Kompetenzentwicklungen im Fokus, die Fachkräfte zu einer reflektierten Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen befähigen sollen. Ein Kernelement in diesem Ansatz ist die Befähigung im Umgang mit Dilemma-Situationen. „[W]ie sie sich im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte immer wieder entwickeln, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konfliktvolle Situationen –, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen“ (ebd. S. 35). Sie erfordern Entscheidungen zwischen zwei gleichermaßen unbefriedigenden Optionen und können oftmals „nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutinen bewältigt werden“ (ebd.), wodurch sich die pädagogisch Handelnden in einem inneren kognitiven oder emotionalen Konflikt befinden. Doch solche scheinbar ausweglosen Situationen beinhalten auch ein Potenzial für den pädagogischen Prozess: „Die Chance des Dilemmas ergibt sich dabei nicht von selbst, sondern erst im Rahmen eines methodisch-didaktisch abgesicherten Reflexionsprozesses und innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden“ (ebd.).

Diese skizzenhafte Übersicht über professionelle Selbst-reflexivität in Bildungskontexten verdeutlicht vor allem, wie zentral der Umgang und die Reflexion der eigenen Biographie und Berufsbiographie in diesem Kontext ist und dass dem reflexiven Umgang mit Dilemmata und inneren Konflikten eine wesentliche Bedeutung zukommt.

Selbstreflexionskompetenz von Friedensbildner/-innen in Kriegs- und Krisenzeiten

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen sollen anhand eines friedenspädagogischen Kompetenzmodells die Möglichkeiten der Stärkung von Selbstreflexionskompetenz bei Friedenspädagog/-innen konkretisiert werden. Das nachfolgend

skizzierte Modell (Frieters-Reermann, 2016; 2018) basiert auf theoretischen Ansätzen und empirischer Forschung sowie anderen Kompetenzmodellen. Damit werden vorhandene Kompetenzmodelle erweitert. Gleichzeitig sei unterstrichen, dass auch dieser Vorschlag nur eine grobe Skizzierung und Annäherung mit der Intention ist, das Kompetenzspektrum friedenspädagogischer Lernprozesse zu erweitern. In dem Modell werden sieben Dimensionen bzw. Kompetenzbereiche unterschieden.

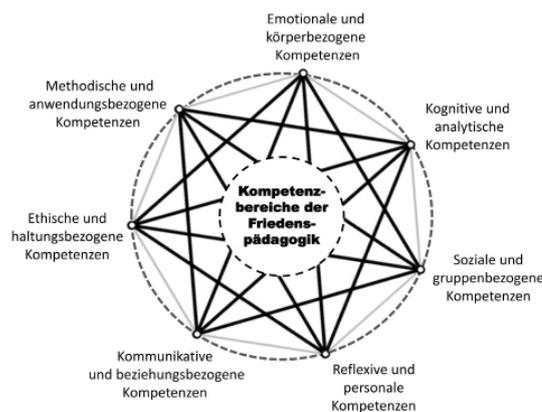


Abb. 1: Kompetenzkorridore der Friedensbildung.
Quelle: eigene Darstellung

Das zirkuläre Modell, bei dem keine kausal-lineare Logik zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen vorliegt, wurde primär für die Gestaltung und Reflexion von zielgruppenspezifischen friedenspädagogischen Bildungsprozessen entwickelt. Dabei sollten oftmals vernachlässigte Kompetenzbereiche stärker fokussiert werden, vor allem das emotionale und körperbezogene Lernen und das kollektive beziehungs- und gruppenbezogene Lernen. Welches Anregungspotenzial bietet dieses Modell nun für die professionelle Reflexivität von Friedenspädagog/-innen in Krisenzeiten?

Das Modell kann vor allem dabei helfen, ein Verständnis von Reflexivität, Selbstbeobachtung und Professionalitätsentwicklung bei Friedenspädagog/-innen stärker zu verankern, bei dem auch die eigenen Gefühle, Ohnmachts- und Dilemma-Erfahrungen, innere Konflikte sowie die Reflexion eigener biographischer Erfahrungen und sozialer und interaktiver Prozesse integriert werden. In Bezug auf die sieben Kompetenzbereiche könnten folgende Reflexionsfragen für Friedenspädagog/-innen zur Selbstbeobachtungs- und Selbstreflexionskompetenz in (den aktuellen) Kriegs- und Krisenzeiten hilfreich sein:

1. *Emotionale und körperbezogene Kompetenzen:* Welche Gefühle, Sorgen, Ängste und Ohnmachtserfahrungen beobachte ich in mir? Wie reagiert mein Körper? Wie kann ich meine emotionalen und physischen Reaktionen als Ressource für den Bildungsprozess nutzen?

2. *Kommunikative und beziehungsbezogene Kompetenzen:* Wie erlebe ich mich in kontroversen Interaktionen und Diskursen über das aktuelle Konfliktgeschehen? Wie könnte es mir gelingen, trotz möglicherweise massiver Differenzen mit Anderen im Kontakt zu bleiben und einen empathischen, wertschätzenden und gewaltfreien Kommunikationsstil zu erhalten?

3. *Soziale und gruppenbezogene Kompetenzen:* Wie erlebe ich mich in Lerngruppen, in denen die aktuelle Kriegssituation kontrovers und emotional diskutiert wird? Wie kann ich trotz dieser Spannungen einen von Vertrauen und Respekt geprägten Rahmen ermöglichen?

4. *Kognitive und analytische Kompetenzen:* Welche Quellen und Medien sind wichtig, um das aktuelle Kriegsgeschehen differenziert und multiperspektivisch nachzuvollziehen? Wie kann ich mich vor einer indirekten Manipulation und Fehlinformation schützen und meine möglichst differenzierte Analyse ermöglichen?

5. *Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen:* Welche meiner ethischen Positionen und Werthaltungen werden aktuell besonders herausgefordert? Wie beeinflusst das aktuelle Kriegsgeschehen meine ethische Urteilsbildung?

6. *Methodische und anwendungsbezogene Kompetenzen:* Welche Methoden sind angesichts der aktuellen Situation möglicherweise besonders herausfordernd für mich und meine Lerngruppen in pädagogischen Prozessen oder bedürfen einer Überprüfung sowie intensiveren und sensibleren Einführung? Welche methodischen Zugänge wären aktuell besonders hilfreich den möglichen Spannungsfeldern und Differenzen in Lerngruppen zu begegnen? Welcher methodisch-didaktische Rahmen ermöglicht achtsame Reflexionsprozesse?

7. *Reflexive und personale Kompetenzen:* Wie kann ich meiner Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als kontinuierlicher Anforderung genügend Raum geben und entsprechende, auch interkollegiale Prozesse in meine professionelle Reflexivität integrieren?

Die Idee dieses Beitrages ist es, skizzenhafte Überlegungen zur Selbstreflexionskompetenz von Friedenspädagog/-innen in Kriegs- und Krisenzeiten zu entfalten. Die oben vorgestellten Reflexionsfragen verstehen sich daher nur als eine erste Anregung, um die professionelle Reflexivität von pädagogischen Fachkräften im Kontext der Friedensbildung zu stärken. Sie bedürfen einer weiteren Präzisierung und Fortschreibung.

Literatur

- Frieters-Reermann, N. (2016). Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 4–9.
- Frieters-Reermann, N. (2018). Transnationale Soziale Arbeit. Perspektiven für das Studium der Sozialen Arbeit in der Weltrisikogesellschaft. *Aachens Hochschule für Soziale Arbeit. 100 Jahre Tradition – Reflexion – Innovation*. Opladen, Schriften der KatHO NRW 31. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvmd8511.28>
- Heiner, M. (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/9783497021277>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! Schriftreihe des Netzwerk Bildung*, 10–14.
- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII: Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg & Breisgau. FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- von Spiegel, H. (2008). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. München: UTB.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, rassismussensible Bildungsarbeit und Soziale Arbeit in Zeiten des Klimanotstandes. Darüber hinaus berät und begleitet er seit über 20 Jahren internationale Entwicklungsprogramme im Kontext von Konflikt- und Gewaltdynamiken.

Ralf Becker

Sicherheit neu denken und Sicherheit neu lernen

Zusammenfassung

Das 2018 veröffentlichte Szenario „Sicherheit neu denken – von der militärischen zur zivilen Sicherheitspolitik“ und die daraus entstandene Initiative Sicherheit Neu Denken (SND) verstehen sich als friedenspädagogischer Ansatz: Eine breite sowie auf Dauer angelegte Kampagne auf der Grundlage eines Szenario-Buches und ergänzender (Bildungs-)Materialien animiert und provoziert Menschen zur Befassung mit der Sicherheits- und Friedenspolitik über die Friedensbewegung hinaus.

Schlüsselworte: *Sicherheit, Friedenslogik, SND*

Abstract

The scenario “Rethinking Security – From Military to Civilian Security Policy” published in 2018 and the resulting initiative Security Rethinking (SND) see themselves as a peace education approach: A broad and long-term campaign based on a scenario book and supplementary (educational) materials animates and provokes people beyond the peace movement to engage with security and peace policy.

Keywords: *Security, Peace Logic, SND*

Vorbemerkungen

Mit bisher 400 öffentlichen Veranstaltungen mit im Durchschnitt über 40 Teilnehmenden entfaltet die Initiative Sicherheit Neu Denken (SND) durch folgende Wirkfaktoren eine bemerkenswerte Wirkung:

1. Aufzeigen positiver Entwicklungen und schrittweise möglicher positiver Veränderung,
2. Empathischer Umgang mit Widerständen,
3. (Aus-)Halten von Spannungen – Sicherheit neu fühlen,
4. Verbindung regionaler mit bundesweiter Lobbyarbeit,
5. Aufbau eines Aktionsbündnisses,
6. Aufbau eines P4F-Netzwerks junger Menschen.

Diese werden nun im Folgenden pointiert in ihrer friedenspädagogischen Relevanz beschrieben.

1. Aufzeigen positiver Entwicklungen und schrittweise möglicher positiver Veränderung

Das Szenario und die Initiative fokussieren auf positive Entwicklungen wie auch Möglichkeiten und bewerben einen gra-

duellen Übergang zu ziviler Sicherheitspolitik. So lassen sich auch überzeugte Befürworter militärischer Sicherheitspolitik mit einbinden und für erste Schritte in die aufgezeigte Richtung gewinnen.

2. Empathischer Umgang mit Widerständen

Die Initiative wirkt zudem vergleichsweise glaubwürdig und überzeugend, indem ihre Akteur/-innen Beziehungen möglichst empathisch gestalten, also argumentative und empathische Stärke miteinander verbinden. Selbst stärkste Kritiker/-innen lassen sich gewinnen, wenn ihre Bedenken für sie wahrnehmbar gehört, anerkannt und in Beziehung gesetzt werden.

3. (Aus-)Halten von Spannungen – Sicherheit neu fühlen

Angesichts des Kriegs in der Ukraine und der damit verbundenen tiefen Verunsicherungen, erreicht auch SND zurzeit Menschen allein mit Argumenten noch weniger als bisher.

Es ist wichtig, sich der Traumatisierungen bewusst zu sein, die der Krieg bei allen Betroffenen direkt oder indirekt hervorruft oder berührt. So führen nicht nur die unmittelbaren Traumatisierungen, sondern auch die bisher nicht aufgearbeitete Gewalt Deutschlands in der Ukraine während des 2. Weltkriegs bei uns zu Verhärtungen und Verstrickungen. Im Gespräch können Argumente regelmäßig erst dann geäußert und wahrgenommen werden, wenn dem Gegenüber zunächst Empathie entgegengebracht wird. Das setzt wiederum Selbst-Einfühlung voraus, um dem Gegenüber urteilsfrei zuhören und begegnen zu können. So braucht das eher rationale Szenario-Konzept die Ergänzung: „Sicherheit neu fühlen“. Die Wahrnehmung eigener Gefühle und Bedürfnisse (sowie der Gefühle und Bedürfnisse von Konfliktpartner/-innen) und der bewusste Umgang mit ihnen im Sinne der gewaltfreien Kommunikation sind wesentlich für das Gelingen friedenspädagogischer Arbeit, also auch entsprechende eigene Fort- und Weiterbildungen.

In diesem Sinne kooperiert die Initiative unter anderem mit dem Fachverband Gewaltfreie Kommunikation und animiert regelmäßig zur Teilnahme an entsprechenden Seminaren sowie Fort- und Weiterbildungen. Das bewusste (Aus-)Halten der allgemein zunehmenden und der mit dem Krieg verbundenen Verunsicherung und daraus entstehenden Polarisie-

rungen und Spannungen, wird methodisch zudem durch Barometer-, Soziometrie- sowie Tetralemma-Aufstellungen unterstützt. Im Oktober 2022 organisierte die Initiative gemeinsam mit der Katholischen Hochschule NRW unter Beteiligung des Teams *Friedenspädagogik und Globales Lernen* der Berghof Stiftung einen Werkstatt-Tag zur Entwicklung zeitgemäßer friedenspädagogischer Ansätze, um Menschen ganzheitlich und auf tieferen emotionalen Ebenen erreichen zu können. Die KatHo NRW hat in Kooperation mit der Initiative einen Prozess angestoßen, um die Tiefe der durch die aktuelle Zeitenwende bedingten Verunsicherungen zu erforschen sowie bisherige Positionierungen neu zu bewegen, also den Umgang mit Unsicherheit(en) und Polaritäten. Wegweisende Stichworte sind in diesem Zusammenhang Selbstempathie-, Trauer- und Utopie- sowie intergenerationelle und „Trotz-Allem-in-Kontakt- Bleibe“-Kompetenzen.

SND versteht es in diesem Sinne als eine seiner Aufgaben, auf Länder- und Bundesebene für den Aufbau und die Finanzierung zeitgemäßer Räume zur Förderung konstruktiver Konfliktkultur einzutreten. Entsprechende Strukturen könnten und sollten analog zur Freiwilligen Feuerwehr zum Schutz unserer kommunikativen Infrastruktur – z.B. im Bereich der Social Media – etabliert werden. Analog ist eine Weiterentwicklung bisheriger religiös stark wirkender Bilder von „Sicherheit als Burg“ in Richtung „Sicherheit durch Verbindung“ möglich und nötig, also eine Verstärkung gewaltfreier Theologie. Weitergehend gilt es ein Bildungssystem neu zu denken, dass Sicherheit neu denken lässt. Zudem gilt es auch die von unserem Wirtschaftssystem geprägte Gewinner-Verlierer-Semantik zu überwinden.

4. Verbindung regionaler mit bundesweiter Lobbyarbeit

Die Initiative verbindet ihre klare Vision mit pragmatischem Lobbying. So hat sie im Frühjahr 2022 durch die Aktion „10% für Zivil“ mit der abgestimmten Ansprache von Abgeordneten/-innen in Wahlkreisen und in Berlin zur Zurücknahme geplanter Kürzungen für Instrumente ziviler Krisenprävention, Friedensförderung und Konfliktbearbeitung im Bundeshaushalt 2022 beigetragen. Ihre Herbst-Lobbykampagne *Frieden-stark-machen.de* für einen strukturellen Aufwuchsplan ziviler Instrumente in den Bundeshaushalten 2023 bis 2025 wurde noch von weiteren Organisationen und Netzwerken organisiert und getragen. Wieder verfolgte die Initiative dabei die erfolgreiche Strategie, breite Lobbyarbeit in den Wahlkreisen mit paralleler Lobbyarbeit in Berlin zu verbinden.

Ziele der Kampagne sind u.a. der Aufbau professioneller Instrumente und Strukturen gewaltfreier Konfliktbearbeitung im Inland sowie eine explizite Stärkung des Mediationsteams im Auswärtigen Amt (AA). Auch staatliche Öffentlichkeitsarbeit zu den Instrumenten ziviler Krisenprävention und Konfliktbearbeitung, die Finanzierung von Fort- und Ausbildungen in ziviler Konfliktbearbeitung sowie von 100 Bildungs-Promotor/-innen für zivile Krisenprävention und Konfliktbearbeitung will die Initiative erreichen. In den Budgets des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) wie des AA konnte eine bedeutende Erhöhung, teils sogar Verdoppelung, der entsprechenden Haushaltsansätze für 2023 erreicht

werden. SND-Vertreter/-innen führten 2022 zudem wöchentlich Gespräche mit führenden Verteidigungs-, Außen- und Sicherheitspolitiker/-innen, Vertreter/-innen des AA, der Bundeswehr sowie der Münchner Sicherheitskonferenz und den Verantwortlichen für internationale Polizeieinsätze der Deutschen Polizei.

5. Aufbau eines Aktionsbündnisses

Gleichzeitig arbeitet die Initiative konsequent am Auf- und Ausbau eines breiten und internationalen Bündnisses für die langfristige Umsetzung des im Szenario beschriebenen Paradigmenwechsels. So entwickeln sich u.a. erste Schritte einer strategischen Zusammenarbeit sowohl mit dem Centre for Feminist Foreign Policy (CFFP) als auch mit den deutschen katholischen Bistümern. Ein Privatmäzen finanziert seit Sommer 2022 sowohl den Ausbau eines *peace4future*-Netzwerks junger Menschen als auch den Aufbau von Modellstädten und -regionen sozialer Verteidigung. International haben sich inzwischen 15 niederländische und 40 österreichische Organisationen der Initiative angeschlossen. Enge Kontakte bestehen auch zu britischen, italienischen und schweizer Schwesterkampagnen und zum weltweiten Netzwerk *worldbeyondwar.org*. Auch in Frankreich gab es bereits ein erstes SND-Kolloquium.

Zudem entsteht ein „Rethinking Security“-Netzwerk in Afrika. Dazu haben sich Absolvent/-innen der *University of Peace in Africa.org*, Akteur/-innen nationaler Friedens- und Versöhnungsräte sowie afrikanische (Regional-)Organisationen verbunden. Eine Arbeitsgruppe Osteuropa koordiniert Kontakte in osteuropäische Länder (die Kurzfassung des Szenarios ist u.a. ins Polnische und Russische übersetzt worden), Partnerschafts- und Solidaritätsaktionen mit Odessa sowie den Aufbau einer Kooperation mit dem Deutsch-Russischen Forum.

6. Aufbau eines P4F-Netzwerks junger Menschen

Das aus der SND-Initiative gegründete Netzwerk *Peace4Future.de* (P4F) bietet niederschwellige Bildungsangebote, Workshops und Veranstaltungen für jüngere Menschen an, um Methoden zu erlernen, Ohnmacht zu überwinden, Selbstwirksamkeit zu erleben sowie Frieden im Alltag, Schule, Ausbildung, Studium, Beruf oder Freizeit stiften zu können. In diesem Netzwerk erhalten junge Menschen einen sicheren Orientierungsrahmen, in dem sie sich im breiten Friedensfeld zurechtfinden, selbst Projekte entwickeln und umsetzen können. Eine breite, junge Bevölkerung erhält Informationen zu Frieden- und Sicherheit, wird in Friedensfähigkeit ausgebildet und lernt praktische Methoden für einen konstruktiven Umgang mit Krisen und Konflikten:

A. Friedensmentor/-innen-Ausbildung:

In Kooperation mit lokalen Partnern werden im deutschsprachigen Raum junge Menschen (17–30 Jahre) zu Friedensmentor/-innen ausgebildet.

Die Teilnehmenden lernen:

- wie Frieden und Konflikte entstehen, und wie zu einer ganzheitlichen Friedenskultur beigetragen werden kann,

- wie auf gesellschaftlicher, politischer und internationaler Ebene mit Frieden und Konflikt umgegangen wird,
- praktische Tools, die direkt angewendet werden können.

Im Anschluss an die Ausbildung können die Friedensmentor/-innen lokale Angebote und Projekte entwickeln und so zu einer friedensfördernden Kultur beitragen. Hierbei werden sie durch ein Coaching und Kooperationspartner/-innen aktiv begleitet. Junge Menschen können ihr Potenzial entfalten und werden dazu befähigt, konstruktiv mit Unsicherheiten und Konflikten umzugehen, wozu Resilienzkräfte geschult werden und Selbstwirksamkeit erlebt wird. Pädagogisch umfasst die Ausbildung systemische Ansätze wie auch künstlerisch-kreative Methoden und spielerische Lernelemente. Inhaltlich fließen Ansätze des Szenarios „Sicherheit neu denken“, die Theorie der Friedenslogik sowie Grundlagen zu Konflikt und Gewalt wie auch Gewaltfreier Kommunikation, Konflikttransformation und der sogenannten vielen Frieden (Innsbrucker Friedensforschung) mit ein. Die Kombination dieser Elemente basiert auf einer vorbereitenden Umfrage. Bisher fanden drei Ausbildungen statt, etwa zehn weitere sowie eine Trainerausbildung sind bis Ende 2023 geplant.

B. Aufbau lokaler sowie eines bundesweiten Netzwerkes

Das P4F-Netzwerk organisiert zudem vielfältige bundesweite Vernetzungsangebote wie Online Seminare und inhaltliche Austauschtreffen, z. B. zum Ukrainekrieg, zur Klimakrise, zu Atomwaffen und vielem mehr. Durch ein lebendiges Miteinander und das Aufzeigen von Positivbeispielen – ob lokal oder weltweit – wird erlebt, dass zukunftsfähige Friedenskulturen möglich sind und bestehen. Junge Menschen haben Interesse, selbst ein Teil dieses Netzwerks zu sein. Auch die Vernetzung und Zusammenarbeit mit lokalen Partnern ist von großer Bedeutung. An verschiedenen Orten entstehen aktuell kleinere und größere Projekte des Gelingens, die zu einer friedensfördernden Kultur beitragen.

C. Jugend trifft Politik

In der Projektkategorie „Jugend trifft Politik“ werden junge Menschen und Politiker/-innen zu informellen Treffen eingeladen. Junge Menschen erhalten so die Gelegenheit, mit Politiker/-innen ins Gespräch zu kommen und ihre Fragen zu stellen. Die große Diskrepanz zwischen Politik und Zivilbevölkerung wird somit abgebaut. Außerdem können junge Menschen ihre Anliegen direkt mit Politiker/-innen besprechen und erleben so, dass sie ernstgenommen werden.

D. Social Media, Workshops und weitere Angebote

Zudem wird über die P4F-Social-Media-Kanäle über Inhalte zu Frieden, Sicherheit, Krieg, Gewaltfreiheit, Konflikttransformation, laufende Veranstaltungen und weitere Friedensthemen informiert. Des Weiteren hat P4F ein spezielles „Next Gen Workshop“-Angebot zur Nachwuchsförderung in Friedensorganisationen entwickelt.

Literatur

Becker, R., Maaß, S., & Schneider-Harpprecht, C. (Hrsg.) (2018). Sicherheit neu denken. Von der militärischen zur zivilen Sicherheitspolitik – Ein Szenario bis zum Jahr 2040. Karlsruhe: EKIBA.UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Zugriff am 04.05.2022 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

Ralf Becker

koordiniert seit 2019 im Auftrag der Evangelischen Landeskirche in Baden die bundesweite zivilgesellschaftlich-kirchliche Initiative „Sicherheit neu denken – von der militärischen zur zivilen Sicherheitspolitik“ sicherheitneudenken.de. Zuvor koordinierte er den Verein gewaltfreihandeln.org, einem bundesweiten Vorreiter der Ausbildung und internationalen Vernetzung von Fachkräften ziviler Konfliktbearbeitung.

Stefan Peters

Chancen und Grenzen der politischen Bildung zur Förderung des Friedens in Kolumbien

Zusammenfassung

Kolumbien steht aktuell an einer entscheidenden Wegmarke mit Möglichkeiten zur Vertiefung des Friedensprozesses im von Gewalt zerrütteten Land. Die aktuelle Regierung des Landes spricht dabei der Bildung eine zentrale Rolle für die Friedenskonsolidierung zu. Der Artikel argumentiert, dass dies einen gesellschaftlichen Mindestkonsens über die Ziele, Methoden und Inhalte der politischen Bildung erfordert. Er diskutiert hierfür die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Konzepten der politischen Bildung und insbesondere des Beutelsbacher Konsens und stellt dabei drei strukturelle Herausforderungen heraus: 1) die große Diversität der Bevölkerung, 2) die extremen sozialen Ungleichheiten und 3) die fortwährende Gewalt.

Schlüsselworte: *Politische Bildung, Frieden, Kolumbien, Beutelsbacher Konsens, soziale Ungleichheiten, Diversität, Gewalt*

Abstract

Colombia is currently at a crucial crossroads with opportunities to deepen the peace process in the violence-torn country. The country's current government sees education as playing a central role in consolidating peace. The article argues that this requires a minimum social consensus on the goals, methods and content of political education. To this end, it discusses the possibilities and limits of transferability of political education concepts and especially the Beutelsbach Consensus, highlighting three structural challenges: 1) the great diversity of the population, 2) the extreme social inequalities, and 3) the ongoing violence.

Keywords: *Political Education, Peace, Colombia, Beutelsbach Consensus, Social Inequalities, Diversity, Violence*

Einleitende Überlegungen

Kolumbien befindet sich inmitten eines ebenso spannenden wie schwierigen Friedens- und sozialen Transformationsprozesses. Bereits jetzt steht fest: Das Jahr 2022 wird in die Ge-

schichte des Landes eingehen. Dies hat mehrere Gründe: 1) Erstmals in der Geschichte des Landes wurde mit Gustavo Petro ein linksgerichteter Kandidat in das Präsidentenamt gewählt und mit Francia Márquez bekleidet zum ersten Mal eine Afrokolumbianerin das Amt der Vizepräsidentin. 2) Die neue Regierung hat unter dem Stichwort „Paz Total“ (totaler Frieden) den weiterhin im Land aktiven Gewaltakteur/-innen Friedensgespräche angeboten und zudem angekündigt dem stockenden Friedensprozess mit der Guerrilla der *FARC-EP* neue Impulse zu geben. 3) Ende Juni 2022 wurde der Abschlussbericht der kolumbianischen Wahrheitskommission vorgelegt und damit ein wichtiger Schritt im laufenden Friedensprozess mit der ehemaligen Guerrilla der *FARC-EP* begangen.

Der Abschlussbericht der Wahrheitskommission enthält weitreichende Empfehlungen zur Vermeidung der Wiederholung der Gewalt und Förderung des Aufbaus eines nachhaltigen Friedens in Kolumbien. Diese wurden von der neuen Regierung positiv aufgenommen und der Bildungsminister Alejandro Gaviria hat mehrfach angekündigt, dass die Ergebnisse der Wahrheitskommission in der Schule behandelt werden sollen. Hierfür gibt es günstige Voraussetzungen. Einerseits hat das Land reichhaltige Erfahrungen im Bereich der Friedenspädagogik (Gómez Barriga, 2019; Chaux et al., 2021; Pardo & Peters, 2023); andererseits wurde 2014/2015 mit der *Cátedra de Paz* in allen Bildungsinstitutionen des Landes „Frieden“ als Thema institutionalisiert. Allerdings verdeutlicht ein zweiter Blick auf die Rahmenbedingungen für die Thematisierung der Gewalt der Vergangenheit in schulischen und außerschulischen Kontexten vielfache Herausforderungen. 1) Es fehlt an einer Systematisierung der Erfahrungen der friedenspädagogischen Ansätze sowie der Institutionalisierung ihrer Umsetzung, 2) die Inhalte und der Umfang der *Cátedra de Paz* sind unspezifisch, 3) die Auseinandersetzung etwa mit staatlichen Menschenrechtsverbrechen im Kontext des internen gewaltsamen Konfliktes ist weiterhin in vielen Bereichen tabuisiert und 4) entsprechend stieß auch die Ankündigung des Bildungsministers bereits auf Widerstand der politischen Rechten (Peters, 2023). Vor diesem Hintergrund diskutiert der vorliegende Beitrag die Möglichkeiten und Grenzen einer Förderung der historisch-politischen Bildung in Kolumbien.

Historisch-politische Bildung in Kolumbien: Gedanken zum Erfahrungsaustausch

Die Thematisierung der schweren Menschenrechtsverletzungen im Rahmen des bewaffneten Konfliktes ist in Kolumbien weiterhin Anlass für hitzige Kontroversen. Die Bedeutung einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann keineswegs vorausgesetzt werden. Häufig werden in den Schulen politische Kontroversen und polemische Themen umgangen. Dies ist keinesfalls ein Alleinstellungsmerkmal Kolumbiens. Im Gegenteil: Die Bearbeitung der Vergangenheit in der Schule hat auch in Lateinamerika immer wieder heftige Konflikte hervorgerufen (Jelin & Lorenz, 2004; Demasi, 2016). Dies wirft die Frage auf, inwiefern und wenn ja, wie Tendenzen der politischen Polarisierung um die Bearbeitung der Vergangenheit notwendigerweise die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Bildung verhindern müssen. Als Orientierungspunkt für die Thematisierung politischer kontroverser Themen im Unterricht kann der – aus dem deutschsprachigen Kontext bekannte – Beutelsbacher Konsens mit seinen Komponenten des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Adressatenorientierung dienen. Ein entsprechendes Pendant gibt es in Kolumbien nicht. Die Präsentation des Beutelsbacher Konsens sowie aktueller Debatten (Widmaier & Zorn, 2016) über seine Interpretation, haben in Kolumbien in den vergangenen Jahren immer wieder großes Interesse hervorgerufen (Overwien, 2019; Peters & Weinmann, 2022), aber auch Skepsis gegenüber der Übertragbarkeit auf den kolumbianischen Kontext provoziert.

So argumentiert Santos (2023) angesichts der Stigmatisierung des politischen Engagements von Lehrkräften für eine Politisierung der politischen Bildung in der Tradition der Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire. Allerdings hat dies in der Vergangenheit oftmals ideologische Grabenkämpfe in den Schulen reproduziert und neben emanzipatorischen Bildungsenklaven auch die Ausklammerung kontroverser Themen und das Beschweigen etwa der staatlichen Menschenrechtsverletzungen der Vergangenheit reproduziert. Hier stellt sich die Frage, ob im Gramscianischen Sinne weiter der Stellungskrieg mit dem Ziel der Ausbildung einer Hegemonie der kritischen Bildung geführt oder vielmehr ein breiter Konsens über Grundprinzipien einer demokratischen politischen Bildung gesucht werden sollte. Letzterer würde versuchen, für Vertreter/-innen verschiedener und sogar konträrer politischer Positionen und theoretischer Ansätze tragbar zu sein. Dies scheint auch deshalb notwendig, um den weiterhin im Land umstrittenen Friedensprozess auf eine breite Basis zu stellen und damit die Bedingung der Möglichkeit einer erfolgreichen Friedenskonsolidierung jenseits politischer Konjunkturen herzustellen. Kurz: Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die Institutionalisierung von Ansätzen der historisch-politischen Bildung und der Friedenspädagogik im gesamten Bildungssystem, einschließlich der Festlegung qualitativer Mindeststandards und Orientierungspunkte für die pädagogische und didaktische Praxis. Sollte dies gelingen, könnte die Bildung ihr Potenzial für die Förderung der Friedenskonsolidierung nutzen und zu einer Stütze des fragilen Friedensprozesses in Kolumbien werden. Dennoch sollen im Folgenden einige strukturelle Probleme herausgearbeitet werden, die dem Entgegenstehen, um auf dieser Basis zu einer kritischen Debatte über die Möglichkeiten

und Grenzen eines Beitrags der historisch-politischen Bildung zur Förderung des Friedens in Kolumbien beizutragen.

Grenzen der Übertragbarkeit der politischen Bildung

Im Folgenden werden die Grenzen der Übertragbarkeit des Beutelsbacher Konsens auf Kontexte großer Diversität, extremer Ungleichheiten und fortwährender Gewalt diskutiert. *Erstens* wurden die politische Bildung und der Beutelsbacher Konsens in der Bundesrepublik von einer erstaunlich homogenen Gruppe aus weißen, gut gebildeten Männern aus der Mittelschicht geprägt. Das hatte die Exklusion einer Vielzahl strukturell benachteiligter Stimmen zur Folge. Dies bedeutet nicht, dass bei einer Beteiligung diverser Stimmen die Ergebnisse des Beutelsbacher Konsens notwendigerweise deutlich anders ausgesehen hätten.² Es zeigt jedoch die problematische Reproduktion sozialer Ungleichheiten und Exklusionen bei der Formulierung von Grundprinzipien der politischen Bildung, die bei entsprechenden Diskussionen in Kolumbien auf keinen Fall wiederholt werden dürfen. Dies gilt umso mehr, als dass Kolumbien durch eine große Diversität gekennzeichnet ist, die sich auch in sehr unterschiedlichen Bildungsverständnissen widerspiegelt. Es betrifft insbesondere Ansätze der indigenen sowie afrokolumbianischen Bildung (Castillo Guzmán, 2023), aber auch die Besonderheiten der ländlichen Bildung. Mit Blick auf die Rolle der Bildung für den Friedensprozess gilt zudem zu bedenken, dass die indigene, afrokolumbianische und kleinbäuerliche Bevölkerung und mithin die historisch marginalisierten Regionen und peripheren Gebiete des Landes überproportional von der Gewalt im Kontext des bewaffneten Konfliktes betroffen waren und dies bis heute sind (Bello, 2016). In der Konsequenz können homogenisierende bildungspolitische Ansätze keine Alternative sein. Im Gegenteil: Sie wären ein Vehikel der Perpetuierung „epistemischer Gewalt“ (Brunner, 2020) und würden den strukturellen Rassismus und patriarchale Strukturen, die von der Wahrheitskommissionen als Hindernisse für den Frieden in Kolumbien herausgearbeitet wurden, reproduzieren und perpetuieren. Folglich steht Kolumbien vor der Herausforderung, einen breiten Konsens über Mindeststandards, Kompetenzen und zentrale Inhalte der historisch-politischen Bildung und Friedenspädagogik zu erzielen, der zugleich die Gefahren der Schaffung einer homogenisierenden Zwangsjacke über die konsequente Integration von Diversitätskriterien entgegenwirkt. Dies kann nur über breite Partizipationsprozesse geschehen, erhöht damit die Komplexität und erfordert die Bereitstellung entsprechender finanzieller und zeitlicher Ressourcen.

Neben der Thematisierung von Diversitätsaspekten gilt es *zweitens* die strukturellen Ungleichheiten unter Einnahme einer intersektionalen Perspektive zu reflektieren. Dies gilt insbesondere für Kolumbien als ein Land, das innerhalb des durch das Strukturmerkmal extremer und historisch persistenter sozialer Ungleichheiten gekennzeichneten Region Lateinamerika bezüglich verschiedener Ungleichheitsindikatoren Spitzenplätze einnimmt. Die extremen Ungleichheiten – v.a. jene der Landverteilung – sind nicht nur einer der zentralen Auslöser der politischen Gewalt in Kolumbien, sie wurden durch den gewaltsamen Konflikt – etwa in Folge von gewaltsamen Ver-

treibungen – vertieft und sind heute zudem ein zentrales Hindernis für einen erfolgreichen Friedensprozess (Peters, 2021). Dies manifestiert sich auch mit Blick auf Ansätze der Friedenspädagogik und der historisch-politischen Bildung. Der wechselseitige Zusammenhang von Bildung und sozialen Ungleichheiten wurde für Lateinamerika mehrfach herausgearbeitet und manifestiert sich nicht zuletzt in deutlich unterschiedlichen Lernerfolgen sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen (Überblick: Peters, 2013). Es scheint plausibel, dass die wesentlichen Ergebnisse der zahlreichen Studien zu den Ungleichheiten der Lernerfolge auch auf die historisch-politische Bildung und die Friedenspädagogik übertragen werden können. Dies soll keineswegs die Bedeutung non-formaler und informeller Lernprozesse, etwa in den besonders vom gewaltsamen Konflikt betroffenen Gebieten, minimieren oder gar negieren. Gleichwohl kann die Bedeutung von Mindestvoraussetzungen für erfolgreiche Bildungsprozesse bezüglich der Schulausstattung, der Verfügbarkeit von Materialien, der effektiven Bildungszeit, der Lerngruppengröße oder der sozialen Voraussetzungen des Lernerfolges (López & Tedesco, 2002) auch mit Blick auf die historisch-politische Bildung und die Friedenspädagogik ihren Stellenwert nicht verlieren. Folglich müssen die extremen sozialen Ungleichheiten und die damit korrespondierenden Bildungsungleichheiten als strukturelles Hindernis für die Ausschöpfung des friedensfördernden Potenzials der Bildung verstanden werden. Dies hat weitreichende politische Implikationen. Zur Ausschöpfung des friedenspolitischen Potenzials der Bildung, müsste die Bildungspolitik von Maßnahmen zur Reduzierung extremer sozialer Ungleichheiten entlang der – aus den Diskussionen zur Intersektionalität bekannten – Achsen *Class, Race, Gender* sowie unter Einbeziehung sozio-territorialer Ungleichheiten innerhalb der urbanen Städte und zwischen urbanen und ruralen Gebieten flankiert werden. Hier hat die aktuelle kolumbianische Regierung mit der Umsetzung einer moderat-progressiven Steuerreform, der deutlichen Erhöhung des Mindestlohnes sowie Überlegungen zur Einrichtung eines Ministeriums für Gleichheit und zur Umsetzung einer Agrarreform wichtige Weichenstellungen vorgenommen, deren materiellen Effekte gleichwohl noch abgewartet werden müssen.

Schließlich ist *drittens* die fortwährende Gewalt ein zentrales Hindernis für die Ausschöpfung des friedenspolitischen Potenzials der Bildung. In weiten Teilen Kolumbiens operieren illegale Gewaltakteur/-innen oder diese üben gar die effektive Kontrolle über diese Gebiete aus (CICR, 2022; Giraldo et al., 2022). Dies hat zur Konsequenz, dass bestimmte Themen nicht angesprochen werden können und/oder friedenspädagogische Inhalte von der Alltagsrealität konterkariert werden. In Zusammenhang mit der Alltagsgewalt in Familien, der strukturellen Gewalt als Konsequenz extremer sozialer Ungleichheiten, mit historischen Marginalisierungen und der Perspektivlosigkeit sowie der Verführungskraft illegaler Gewaltakteur/-innen, betrifft dies auch die Gefahr der Rekrutierung von Minderjährigen durch die Gewaltakteur/-innen³, geht jedoch weit darüber hinaus. Auch sind die Hindernisse der Präsenz der Gewalt nicht allein auf die Gebiete mit Präsenz illegaler Gewaltakteur/-innen beschränkt, sondern betreffen zudem Formen des informellen Lernens toxischer Maskulinität oder der Präsenz von Glorifizierungen der Narco-Kultur in popkulturellen Pro-

dukten (Bialowas Pobutsky, 2021).⁴ Folglich erfordert die Ausschöpfung des friedenspolitischen Potenzials der Bildung zusätzlich Erfolge bei der Reduzierung der Gewalt etwa im Kontext von Verhandlungen mit illegalen Gewaltakteur/-innen aber auch bei der Prävention von Alltagsgewalt und der Hinterfragung hegemonialer Rollenbilder toxischer Männlichkeit.

Schlussfolgerungen

Kolumbien steht aktuell an einer entscheidenden Wegmarke mit Möglichkeiten zur Vertiefung des Friedensprozesses im von Gewalt zerrütteten Land. Die aktuelle Regierung des linksgerichteten Präsidenten Petro spricht dabei der Bildung eine zentrale Rolle für die Friedenskonsolidierung zu. Der Artikel argumentiert, dass dies einen gesellschaftlichen Mindestkonsens über die Ziele, Methoden und Inhalte der politischen Bildung und damit die Überwindung altbewährter bildungspolitischer Grabenkämpfe erfordert. Dies bedeutet keineswegs die Aufgabe des kritischen Impetus der politischen Bildung und Friedenspädagogik. Im Gegenteil: Es geht auch und gerade darum, Schüler/-innen auf ihre Rolle als kritische und aktive Bürger/-innen vorzubereiten. Dies kommt gleichwohl einer Herkulesaufgabe gleich, die niemals vollumfänglich erfolgreich gelöst werden kann. Im konkreten Falle Kolumbiens erscheinen zudem drei strukturelle Herausforderungen von besonderer Relevanz: 1) die große Diversität der Bevölkerung, 2) die extremen sozialen Ungleichheiten und 3) die fortwährende Gewalt.

Entsprechend erfordert die Ausschöpfung des friedenspolitischen Potenzials der politischen Bildung in Kolumbien *erstens* den schwierigen Prozess der breiten Partizipation verschiedener Bevölkerungsgruppen sowie die Bereitstellung entsprechender Ressourcen für die erfolgreiche Etablierung von Mindeststandards der historisch-politischen Bildung und Friedenspädagogik unter Respektierung von Diversitätskriterien. *Zweitens* müssen entsprechende Anstrengungen zur Förderung der historisch-politischen Bildung und der Friedenspädagogik von wirtschafts-, arbeits- und sozialpolitischen Maßnahmen zur Reduzierung der extremen sozialen Ungleichheiten flankiert werden. *Drittens* ist die Reduzierung der fortwährenden Gewalt in ihren unterschiedlichen Manifestationen jedoch insbesondere die erfolgreiche Demobilisierung illegaler Gewaltakteur/-innen eine zentrale Bedingung der Möglichkeit für die Ausschöpfung des friedenspolitischen Potenzials der Bildung. Es handelt sich folglich um sehr große Herausforderungen und dennoch erscheint dies angesichts der Aussicht auf ein Ende der mindestens jahrzehntelangen Gewalt im Land als lohnend. Denn der Frieden wird nicht durch Bildung hergestellt, doch ohne entsprechende Anstrengungen der historisch-politischen Bildung und der Friedenspädagogik erscheint eine Förderung des Friedens kaum möglich.

Anmerkungen

1 Zugriff am 17.01.2023 von <https://www.comisiondelaverdad.co/> 2 Vgl. Erklärung der Vereinten Nationen über eine Kultur des Friedens, Resolution A/RES/53/243 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 13. September 1999.

2 Ich danke Bernd Overwien für Diskussionen zu diesem Punkt.

- 3 Ich danke Marcela Pardo und Laura Rivera Revelo für Diskussionen zu dem Thema.
- 4 Dies betrifft etwa Serien und Telenovelas, die zentrale Figuren des Drogenhandels in den Fokus stellen, oftmals glorifizieren und damit nicht zuletzt Rollenvorbilder mit entsprechenden Vorstellungen von Maskulinität produzieren. Siehe hierzu auch die Ergebnisse des Projektes GUMELAB. Zugriff am 17.01.2023 <https://www.gumelab.net/index.html>.

Literatur

- Bialowas Pobutsky, A. (2021). *Pablo Escobar and Colombian Narcoculture*. Miami: University Press of Florida. <https://doi.org/10.5744/florida/9781683401513.001.0001>
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Castillo Guzmán, E. (2023). La escuela herida: Etnoeducación afrocolombiana, memoria del conflicto y construcción de paz. In M. Pardo & S. Peters (Hrsg.), *Educación política: Debates de una historia por construir*. Bogotá: CINEP.
- Chaux, E. et al. (2021). No one can take away my living memory: Teaching about violent past in Colombia. In T. Louis, M. Molohe & S. Peters (Hrsg.), *Dealing with the Past in Latin America, South Africa and Germany* (S. 145–168). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748923527-145>
- CICR (2022). *Retos Humanitarios 2022*. Colombia. Bogotá: CICR.
- Demasi, C. (2016). La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay. ILCEA, N° 26. <https://doi.org/10.4000/ilcea.3959>
- Giraldo, J. et al. (2022) (Hrsg.). *¿Del paramilitarismo al paramilitarismo? Radiografía de una paz violenta en Colombia*. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo.
- Gómez Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias*, 10 (1), 500–539. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Jelin, E., & Lorenz, F. (2004) (Hrsg.). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de la educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO. <https://doi.org/10.18356/112e2b49-es>

Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. Bogotá: Instituto CAPAZ.

Pardo, M., & Peters, S. (2023) (Hrsg.). *Educación política: Debates de una historia por construir*. Bogotá: CINEP.

Peters, S. (2013). *Bildungsreformen und soziale Ungleichheiten in Lateinamerika. Kontinuität im Wandel in Venezuela und Uruguay*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845244679>

Peters, S. (2021). Cuánta desigualdad aguanta la paz? Reflexiones en torno al proceso de paz colombiano. In C. Hatzky et al. (Hrsg.), *Latinoamérica y Paz? Propuestas para pensar y afrontar la crisis de la violencia* (S. 237–280). Buenos Aires: Teo-CALAS.

Peters, S. (2023). La educación política en Colombia: reflexiones sobre las posibilidades y los límites de fortalecer la paz, la democracia y la justicia desde las aulas. In M. Pardo & S. Peters (Hrsg.), *Educación política: Debates de una historia por construir*. Bogotá: CINEP. Im Erscheinen.

Peters, S., & Weinmann, N. (2022). *Más allá de la Cátedra de Paz: impulsos para la educación política desde la experiencia alemana*. CAPAZ Policy Brief 1-2022. Bogotá: Instituto CAPAZ.

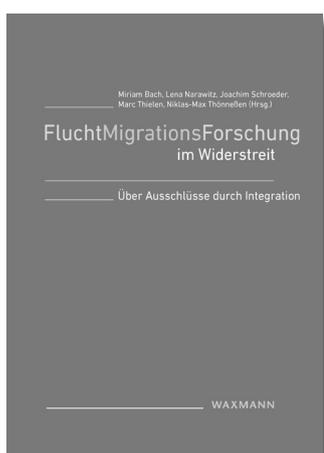
Santos, D. (2023). El Consenso de Beutelsbach: Perspectivas críticas desde Colombia. In M. Pardo & S. Peters (Hrsg.), *Educación Política: Debates de una historia por construir*. Bogotá: CINEP. Im Erscheinen.

Widmaier, B., & Zorn, P. (2016) (Hrsg.). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: BpB.

Dr. Stefan Peters

ist Professor für Friedensforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen und wissenschaftlicher Direktor des Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ) in Bogotá. Arbeitsschwerpunkte: Friedens- und Konfliktforschung, Entwicklungsforschung, Bildung, soziale Ungleichheiten, Bearbeitung der Vergangenheit.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Miriam Bach, Lena Narawitz, Joachim Schroeder, Marc Thielen, Niklas-Max Thönneßen (Hrsg.)

FluchtMigrationsForschung im Widerstreit Über Ausschlüsse durch Integration

Der Band setzt sich kritisch mit der Forschung in Deutschland zum Themenfeld Flucht*Migration auseinander. Ausgangspunkt ist die These, dass die Fluchtforschung bislang überwiegend auf den „integrationsfähigen Flüchtling“ fokussiert ist und es deshalb „vernachlässigte“ Untersuchungsfelder gibt. In den Beiträgen werden diese Annahmen vor dem Hintergrund empirischer Forschungsprojekte diskutiert.

Das Buch ist im Kontext des Kooperativen Graduiertenkollegs „Vernachlässigte Themen der Flüchtlingsforschung“ entstanden, das von 2018 bis 2021 in Zusammenarbeit von acht Hochschulen in Deutschland durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert worden ist.

2021, 252 Seiten, br., 36,90 €,
ISBN 978-3-8309-4441-6
E-Book: 32,99 €,
ISBN 978-3-8309-9441-1
doi.org/10.31244/9783830994411

 **WAXMANN**
www.waxmann.com

Till Bastian

Friedensgedanken eines Weltbürgers

Zusammenfassung

Wann bedienen wir uns endlich des gegebenen Verstandes, um den schon lange überfälligen Frieden für alle vernünftig auf dem Planeten Erde umzusetzen? Nach Überlegungen zur vermeintlichen Normalität kriegerischer Logik werden Bezüge zu zentralen weltbürgerlichen Gedanken in humanistischer und europäisch-aufklärerischer Tradition skizziert und systematisch auf aktuelle Fragen an die überfällige Umsetzung eines Weltbürgerrechts bezogen.

Schlüsselworte: *Pazifismus, Kosmopolitismus, Aufklärung, Weltbürgerrecht*

Abstract

When will we finally make use of the given intellect to sensibly implement the long overdue peace for all on planet Earth? After reflections on the supposed normality of warlike logic, references to central cosmopolitan thoughts in the humanist and European Enlightenment tradition are outlined and systematically related to current questions on the overdue implementation of a world civil law.

Keywords: *Pacifism, Cosmopolitanism, Enlightenment, World Civil Rights*

Kriegsbeginn und ewige Kriegsfortsetzung

Wenn wir darüber nachsinnen, ob aus schlimmen Geschehnissen Lehren für die Zukunft abgeleitet werden können, scheint mir Eile fehl am Platz – eher wären Geduld, Nachdenklichkeit und Demut anzuraten. Beginnen wir mit offenen Fragen: „Wann der Krieg beginnt, kann man wissen, aber wann beginnt der Vorkrieg“, fragte Christa Wolf (1929–2011) in ihrem Roman „Kassandra“ (1983): „Falls es Regeln gäbe, müßte man sie weitersagen... Da stünde, unter anderen Sätzen: Laßt euch nicht von den Eignen täuschen“ (Wolf, 1983, S.76). Diese Warnung erscheint heute höchst stimmig. Denn welcher misstönender Chor erklang schon vor Putins Überfall auf die Ukraine: „Deutschlands Zaudern macht den Krieg wahrscheinlicher“, meinte Ralf Neukirch im Januar (Spiegel-Online, 28.01.2022). Weil die Regierung keine Waffen an die Ukraine liefere, „unterminiert sie“, so Neukirch, „das Abschreckungspotential des Westens“. Ähnliche Töne überall! „Gute Absichten beeindrucken weder Gegner noch Verbündete“, behauptete Ulrike Franke (Zeit-online, 17.01.2022); „Zugeständnisse erhöhen die Kriegsgefahr nur, statt die Lage zu beruhigen“, schrieb Christian Neef (Spiegel-Online, 19.01.2022). Wieso sind sich diese Men-

schen ihrer Sache derart sicher? Nach über einem Jahr Krieg steht es um die veröffentlichte Meinung kaum besser. „Wir müssen wieder aufrüsten, uns verteidigen, abschrecken“, so die Wehrbeauftragte des Bundestages, Eva Högl von der SPD (Schwäbische Zeitung, 11.04.2022). Pazifismus gilt nun als Irrweg der Geschichte, als tot und begraben: „Die Zeit des deutschen Pazifismus wird enden müssen. Sonst teilen die Rüpel dieser Erde die Welt unter sich auf“ (Stefan Kegel, Schwäbische Zeitung, 21.02.2022). Diese Renaissance von Militarismus und Rüstungswahn gemahnt an das Jahr 1914, an den von der ersten Friedensnobelpreisträgerin treffend beschriebenen „Wechselgesang der Großmächte“:

„*Meine Rüstung ist die defensive, Deine Rüstung ist die offensive, Ich muß rüsten, weil du rüstest, Weil du rüstest, rüste ich, Also rüsten wir, Rüsten wir nur immer zu...*“
 (Suttner, 1889/2008, S. 186)

Aufrüstung macht den Frieden eben nicht sicherer – und Aufrüstung mit Atomwaffen erst recht nicht! Gut zusammengefasst wurde dies in einem Appell der Friedensnobelpreisträger Beatrice Fihn und Dmitri Muratov: „Solange es Atomwaffen gibt, besteht auch die Gefahr ihres Einsatzes. Die Welt kann nicht länger den Atem anhalten und sich auf die Vernunft einer Handvoll Staatsoberhäupter verlassen, die die Macht haben, uns alle zu vernichten. Wir müssen diese Massenvernichtungswaffen abschaffen.“ (Fihn & Muratov, 2022). Wer nun meint, nach einer politischen „Zeitenwende“ müsse Krieg wieder Mittel der Politik sein und somit auch vorbereitet werden, tritt so in die Fußstapfen des Machtpolitikers Putin. Er ist es ja gewesen, der diesem Glauben zu neuem Leben verholfen hat! Was bleibt, ist die bange Frage, welche Alternativen es zu diesem Teufelskreis von Tod und Vernichtung gibt.

Ein entmilitarisierte Rückblick nach vorne

In Zeiten wie den gegenwärtigen, in denen viel von Aufrüstung und Abschreckung die Rede ist, lohnt ein Rückblick in die mit Gewalt prall gefüllte Menschheitsgeschichte. Denn es gibt auch andere Traditionen als die der ständigen Militarisierung! Im Sommer 1522 wurde dem berühmten Humanisten Erasmus von Rotterdam (1467–1536) das Bürgerrecht der Stadt Zürich angeboten. Per Brief lehnte er dankend ab – mit dem bemerkenswerten Satz: „Ich wünsche, ein Bürger der Welt zu sein („mundi civis esse cupio““ (Erasmus; zit. n. Ribhegge, 2010, S. 121). Fünf Jahre zuvor, 1517, hatte Erasmus seine „Klage des Friedens“ (Querela pacis) veröffentlicht. Ihr Leitmotiv: „Kaum je kann ein Friede so ungerecht sein, daß er nicht besser wäre als selbst der gerechteste Krieg!“ (Erasmus, 1517/1985, S. 80). Heute, wo Krieg (siehe oben!) wieder als Mittel der Politik gilt und ein neues atomares Wettrüsten

droht, ist es höchste Zeit, diesen Mahnruf zu erneuern. Erasmus war „unter allen Schreibenden und Schaffenden des Abendlandes der erste bewusste Europäer, der erste streitbare Friedensfreund“ (Zweig, 1935/2016, S. 9). Seine pazifistische Haltung hat er früh kundgetan: In sein erstes Buch, eine 1500 erschienene Sammlung griechischer und römischer Sprichworte, reichte er die Redensart *Dulce bellum inexpertis* ein („Süß ist der Krieg nur für den, der ihn nicht kennt“ – Übersetzung T.B.) und schrieb, im Krieg verhielten sich Menschen schlimmer als Tiere, die ja nur für Nahrung oder zur Verteidigung ihrer Jungen kämpfen, während sich die Menschen von Ehrgeiz, Zorn oder anderen Geisteskrankheiten zur Gewalttätigkeit verleiten lassen.

1517 heißt es dann in der „Querela pacis“: „Der Engländer ist dem Franzosen feind, aus keinem anderen Grund, als weil er Franzose ist. Dem Schotten zürnt der Brite aus keiner anderen Ursache, als daß er ein Schotte ist. Der Deutsche ist mit dem Franzosen zerfallen, der Spanier mit den beiden. O Verrücktheit, bringt der bloße Name eines Ortes auseinander, warum mögen nicht eher so viele verbinden? Du willst als Brite dem Franzosen übel. Warum willst Du als Mensch nicht lieber dem Menschen wohl? als Christ dem Christen? Warum kann eine unbedeutende Sache bei diesen da mehr bewirken als so viele Knüpfungen der Natur?“ (Erasmus, 1517/1985, S.87). Hier klingt auch das Weltbürgertum des Erasmus an, das er dann im oben zitierten Brief 1522 ausdrücklich beim Namen nannte. Die Aktualität dieser Gedanken ist unbestreitbar. Unter dem Eindruck des 1. Weltkriegs betonten einige europäische Intellektuelle die Bedeutung des als friedensstiftend betrachteten Gemeinschaftsgefühls, so auch Stefan Zweig, der den Kriegsbeginn als Augenzeuge miterlebt hatte: „Wie nie fühlten Tausende und Hunderttausende Menschen, was sie besser im Frieden hätten fühlen sollen: daß sie zusammengehörten“ (Zweig, 1955, S. 207). Wenig später, im Jahr der nationalsozialistischen „Machtergreifung“ und nicht lange vor dem Beginn eines neuen Krieges mahnte Sigmund Freud (1856–1939) in der Antwort auf einen Brief des Pazifisten Albert Einstein (1879–1955): „Alles, was Gefühlsbindungen unter den Menschen herstellt, muß dem Krieg entgegenwirken“ (Freud, 1933/1953 S. 491). Partiiell ist dies ja gelungen: Ein Krieg zwischen Deutschland und Frankreich ist heute kaum vorstellbar, obschon noch 1870 bis 1945 drei blutige Kriege zwischen den „Erbfeinden“ geführt worden sind; weltweit harret diese Aufgabe freilich noch einer dauerhaften Lösung! Denn in der Welt von heute steht vieles nicht zum Besten. Aber keines der Übel, die unsere Zukunft gefährden (etwa die Erwärmung des Klimas und der Anstieg des Meeresspiegels) kann durch Gewalt und Krieg aus der Welt geschafft werden. Im Gegenteil! Fruchtbar wäre das intensive Erleben gemeinsamer Interessen – denn das Schicksal dieser Welt ist unser aller Schicksal. Freilich wirkt eine wachsende Kluft zwischen Arm und Reich dem Miteinander entgegen. Und gerade deshalb ist ein „Weltbürgertum von unten“ jenseits der Regierungen das Gebot der Stunde. Werden wir daher nicht müde, im Sinne des Erasmus unseren Mitmenschen zuzurufen: „Werdet doch endlich einmal ein wenig klüger, nachdem ihr allzu lange das Elend des Krieges erduldet habt! Ein Krieg sät den nächsten, Vergeltung erzeugt Vergeltung. Mögen jetzt Freundschaften einander bestärken, möge eine Wohltat die nächste hervorlocken“ (Erasmus, 1517/1985, S. 98). Nötig ist also ein von möglichst vielen aktiv gelebtes Weltbürgertum, das sich auch auf rechtlich abgesicherte Weltbürgerrechte vor allem in ökologischer Hinsicht stützen kann.

Widerstehen als weltbürgerliches Gebot

Krieg wird dadurch verhindert, dass in jenem Land, dessen Herrscher ihn zu beginnen drohen, Menschen in großer Zahl deutlich machen, dass sie ihn nicht wollen und, ganz im Sinne des Erasmus, auch nicht bereit sind, ihn zu unterstützen. Daran hat es in Russland 2022 gemangelt, ebenso in Deutschland 1914 und 1939. Die derzeitige Kriegsrhetorik („Ich muss rüsten, weil du rüstest...“) erschwert diesen Weg, ungangbar ist er aber nicht! Was lässt sich tun, damit die Menschen dieser Welt nicht nur von ihrer kriegsfördernden Gesinnung ablassen, sondern auf ihrem Heimatplaneten auch menschenwürdige Zustände schaffen, die der Kriegsbereitschaft den Nährboden entziehen? Für eine Antwort sollten wir die Perspektive weiten, den Blick nicht mehr vorrangig auf Europa und seine Nöte richten. Während gegenwärtig alle Welt über den Krieg in der Ukraine debattiert, war in den Zeitungen eher beiläufig auch davon zu lesen, dass in Ostafrika die schlimmste Dürreperiode seit Jahren herrscht – Millionen Menschen seien von Hunger und Not bedroht, und die international tätigen Hilfsorganisationen beklagten einen dramatischen Rückgang der eingehenden Spendengelder. Unbeachtet blieb 2022 auch der „Weltwassertag“ (22. März). Er geht auf eine Initiative der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 zurück, wurde von der UN-Vollversammlung beschlossen und findet seither alljährlich statt. Dieser Tag ist ein guter Ausgangspunkt für weltbürgerliche Überlegungen über das künftige Zusammenleben auf dem Planeten Erde. Dazu ein Rückblick: Der Philosoph Immanuel Kant (1724–1804), dessen Traktat „Zum ewigen Frieden“ (1795) zu den Grundlagentexten des Weltbürgergedankens zählt, betont in jener Schrift mehrfach den gemeinschaftlichen Besitz der Erdoberfläche, die Eigentum aller Menschen sei, weil sie sich auf ihr „sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern endlich sich doch neben einander dulden müssen“ (Kant, 1795/1977, S. 214). Nicht anders verhält es sich aber auch mit den Süßwasservorräten dieser Erde, die sich die Menschen gemeinschaftlich teilen müssen, weil sie sich nicht nach Belieben vermehren lassen. Das verfügbare Süßwasser ist ein Menschheitserbe und damit ein Gemeinschaftsgut, das zum Wohle aller bewahrt und verwaltet werden sollte. Wichtig wäre, eine partnerschaftliche Weltwasserethik zu entwickeln. Denn von einem solchen weltbürgerlichen Umweltethos hängt die Antwort auf viele ungelöste globale Wasserfragen ab. „Um nur ein paar Beispiele zu nennen: Darf die Wasser- und Landnutzung zur Eindämmung des weltweiten Verlustes der biologischen Vielfalt begrenzt werden, wenn dies die Nahrungsmittelproduktion gefährdet? Kann ein weiter steigender Fleischkonsum in Industrie- und Schwellenländern noch gerechtfertigt werden angesichts dessen hohen Wasser- und Flächenbedarfs in den Exportländern (von tierethischen Überlegungen ganz zu schweigen)?“ (Gerten, 2018, S. 161). Bemerkenswert ist auch, dass in einer Industrienation wie Deutschland pro Person und Tag etwa 3400 kcal Nahrung verzehrt werden – mit einem Anteil von 30% tierischer Nahrung, was einem Verbrauch von 3600 Liter Wasser entspricht. Bei einer vegetarischen Ernährung ließe sich dieser Verbrauch um gut ein Drittel auf etwa 2300 Liter verringern. Für Weltbürger/-innen, denen das Schicksal der anderen Menschen auf dieser Erde nicht gleichgültig ist, gilt also das Gebot: *Weniger Wasser essen!* Eine globale, partnerschaftliche Wasserethik bedarf, um praktisch wirksam zu werden, der Verrechtlichung durch ein *ökologisch orientiertes Weltbürgerrecht*. Auf eine solche Verrechtlichung ethischer Impulse und Gebote hat schon Immanuel Kant in seinem Frie-

denstraktat eindringlich hingewiesen: Wenn es mit der Gemeinschaft der Menschen erst einmal so weit gekommen sei, schreibt Kant, „daß die Rechtsverletzung an *einem* Platz der Erde an *allen* gefühlt wird: so ist die Idee eines Weltbürgerrechts keine phantastische und überspannte Vorstellungsart des Rechts, sondern eine notwendige Ergänzung des ungeschriebenen Kodex, sowohl des Staats- als Völkerrechts zum öffentlichen Menschenrechte überhaupt, und so zum ewigen Frieden, zu dem man sich in der kontinuierlichen Annäherung zu befinden nur unter dieser Bedingung schmeicheln darf“ (Kant, 1795/1977, S. 216f.). Gerade im Falle des Gemeinschaftsgutes Wasser lässt sich zeigen, wie wichtig ein ökologisch fundiertes Weltbürgerrecht wäre. Denn einerseits hat die UNO-Vollversammlung 2010 den Zugang zu sauberen Trinkwasser in den seit 1948 gültigen Katalog der Menschenrechte aufgenommen. Andererseits gibt es für notleidende Menschen in den von wachsender Wasserknappheit bedrohten Regionen dieser Erde derzeit keine Möglichkeit, dieses Menschenrecht auch alltagspraktisch real durchzusetzen. Dies insbesondere dann, wenn die Verursacher der Misere andernorts ihr Unwesen treiben. Das Weltbürgerrecht, das hier Abhilfe für diejenigen schaffen könnte, die durch den Anstieg des Meeresspiegels gezwungen werden, ihre überflutete Heimat zu verlassen – etwa die Bewohner der Inselstaaten Kiribati und Tuvalu (Atolle im pazifischen Ozean). Der Staat Tuvalu (einst britische Kolonie, seit 1978 unabhängig) besteht aus neun Inseln mit einer Gesamtfläche von 26 Quadratkilometern, die von rund 13.000 Menschen bewohnt werden. Sie erheben sich maximal fünf Meter über die Meeresoberfläche. Es lässt sich mithin absehen, wann sie – wie andere Inseln auch – überflutet und damit unbewohnbar sein werden. Ein Weltbürgerrecht, das gegen solche und andere Übelstände Abhilfe schaffen könnte, existiert, wie wir alle wissen, noch nicht – nur erste Ansätze und Umrisse sind derzeit erkennbar. Das dispensiert uns freilich nicht von der Verpflichtung, in der eigenen Lebensgestaltung weltbürgerlich zu handeln, wo immer möglich. Und das wiederum heißt, dass wir – wo immer möglich – vermeiden sollen, auf Kosten anderer zu leben. Davon ist ja – siehe oben – schon bei der Erörterung des friedenspolitischen Wirkens des Erasmus von Rotterdam die Rede gewesen.

Perspektivisches Fazit

Was folgt aus alledem generell? In erster Linie wohl zwei Grundprinzipien eines weltbürgerlichen und damit friedensstiftenden Lebens: 1) Lebe so, dass deine Lebensgestaltung möglichst wenig Schaden für die Lebensführung anderer Menschen zeitigt! 2) Setze dich dafür ein, dass weltweit eine Rechtsgemeinschaft entsteht, die es auch allen anderen Menschen möglich macht, im Recht zu leben und ihre eigenen Menschenrechte alltagstauglich zu verwirklichen. Würde eine Mehrheit der Menschen weltweit diesen Prinzipien folgen und nach ihnen leben – dann könnte eines Tages auch das schreckliche Phänomen Krieg seinen ihm gebührenden Platz auf der Abraumhalde der Weltgeschichte finden. *Was folgt aus alledem pädagogisch?* Die in diesem Aufsatz zitierten Weltbürger/-innen haben immer wieder unterstrichen, dass der Mensch ein Vernunftwesen sei und lernen könne. In dieser Tatsache verbirgt sich dann das, was Kurt Tucholsky als Gedankenspiel zwei Jahre vor dem Beginn des real existierenden Faschismus in Deutschland formulierte: „Man weiß also gar nicht, wie eine Generation aussähe, die in der Luft eines gesunden und kampfesfreudigen, aber kriegsablehnenden Pazifismus

aufgewachsen ist“ (Tucholsky, 1931/1961). Haben wir uns eigentlich schon mal vorgestellt, was passierte, „wenn ab jetzt die kommenden Generationen den Frieden und die Gewaltfreiheit lernten? Was wäre, wenn sie mit Respekt, mit Einfühlung und vor allem dem Vertrauen, wertvoll zu sein, aufwachsen würden?“ (Lang & Lang-Wojtasik, 2015, S. 151). Diesen Gedanken in Realität zu überführen, ist eine zentrale Aufgabe zukunftsfähiger Pädagogik und damit verbundener Professionalität: „These 11: Daran orientiertes Globales Lernen in weltbürgerlicher Tradition kann auf Überlegungen verschiedener Weggefährten bauen, die als Reform- oder Befreiungspädagogen einen konstruktiv-kritischen Umgang mit europäischen Zivilisationsvorstellungen in den Mittelpunkt ihrer Konzeptionen lebenslangen Lernens und der Bewusstseinsbildung gestellt haben – wie z.B. Paulo Freire oder Mohandas K. Gandhi. These 12: Wenn wir – in der hier skizzierten kosmopolitischen Tradition! – mit Globalem Lernen auf der Basis von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit ernst machen wollen, ist dazu ein verändertes Verständnis von Lehrkräften als Lernbegleitende und als Global Teacher erforderlich. Damit sind klare Anforderungen auch an eine zukunftsfähige Ausbildung von Lehrkräften adressiert!“ (Bastian & Lang-Wojtasik, 2018, S. 87). Worauf warten wir? Wir könn(t)en jetzt beginnen!

Literatur

- Bastian, T., & Lang-Wojtasik, G. (2018). *Das Erbe des Erasmus: Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum* (2. Aufl.). Ulm & Münster: Klemm + Oelschläger. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.03.11>
- Erasmus (1517/1985). *Die Klage des Friedens* (Übersetzung und Herausgabe von B. Hannemann): Klage des Friedens. München & Zürich: Diogenes.
- Fihn, B., & Muratov, D. (2022). Schafft die Atomwaffen ab! *Süddeutsche Zeitung*, 04.03.2022.
- Gerten, D. (2018). *Wasser – Knappheit, Klimawandel, Welternährung*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406681349>
- Freud, S. (1933/1953). Warum Krieg? In S. Freud (Hrsg.), *Werkausgabe in zwei Bänden* (Bd. 2, S. 483–493). Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Kant, I. (1795/1977). Zum ewigen Frieden. In I. Kant (Hrsg.), *Werkausgabe in XII Bänden* (Bd. XI, S. 191–251). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lang, J., & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S. 151–166). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Ribhegge, W. (2010). *Erasmus von Rotterdam*. Darmstadt: WBG.
- Suttner, B. v. (1889/2008). *Die Waffen nieder!* Berlin: Deutsche Literaturgesellschaft.
- Tucholsky, K. (1931/1961). Die brennende Lampe. In K. Tucholsky (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (hg. v. M. Gerold-Tucholsky und F.J. Raddatz) (Bd. 3, S. 870–872). Reinbek: Rowohlt.
- Wolf, S. (1983). *Kassandra*. Neuwied: Luchterhand. <https://doi.org/10.1515/arb-1984-0153>
- Zweig, S. (1935/2016). *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam*. Köln: Anacanda.
- Zweig, S. (1955). *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Dr. Till Bastian

Studium der Humanmedizin und praktischer Arzt in Mainz bis 1982; Geschäftsführer 1983-1986 und langjähriges Vorstandsmitglied der IPPNW, freier Schriftsteller, Journalist und Arzt an der psychosomatischen Fachklinik Wollmarshöhe in Bodnegg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychopathologie, Anthropologie und Friedenspolitik.

Ullrich Hahn

„Frieden nur gewaltfrei!“ Ein Zwischenruf!¹

Zusammenfassung

Ausgehend von eigenen Erfahrungen als Kriegsdienstverweigerer in den 1970er-Jahren, informiert der Autor in diesem Beitrag über völkerrechtliche Grundlagen von Krieg und Frieden. Dies wird perspektivisch im Kontext radikaler Gewaltfreiheit und damit verbundenen Konsequenzen auch für Pädagogik zugespielt.

Schlüsselworte: *Kriegsdienstverweigerung, Völkerrecht, Pazifismus*

Abstract

Based on my own experiences as a conscientious objector in the 1970s, I provide information about the foundations of war and peace in international law. This is then brought to the fore in the context of radical non-violence and the associated consequences for pedagogy.

Keywords: *Conscientious Objection, International Law, Pacifism*

1. Geprüftes Gewissen

Vor 50 Jahren, damals war ich nach freiwillig abgeleistetem Wehrdienst beim Bundesgrenzschutz schon Reservist, habe ich aufgrund einer geänderten Einstellung den Kriegsdienst verweigert. Bei den damals zur Anerkennung notwendigen Gewissensprüfungen wurden wir nicht gefragt, ob wir Angriffskriege ablehnen. Darin waren sich damals wie heute alle einig. Die „Ächtung des Krieges“, verstanden als „Werkzeug nationaler Politik“, erfolgte völkerrechtlich bereits durch den „Briand-Kellog-Pakt“ vom 27.08.1928, den in der Folge mehr als 60 Staaten unterzeichnet hatten, ohne darauf ihre militärische Rüstung zu verringern.

Die Befragung der Kriegsdienstverweigerer bezog sich einzig und allein auf die militärische Verteidigung, die nach dem Verständnis der Unterzeichner-Staaten von 1928 von der Ächtung des Krieges ausgenommen war. Und genau diese militärische Verteidigung lehnten wir ab und zwar bedingungslos. Eine andere Haltung wäre auch nicht anerkannt worden. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts und des Bundesverwaltungsgerichts beinhaltete die Gewissensentscheidung des Kriegsdienstverweigerers überdies immer ein moralisches Urteil mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Das Töten von Menschen im Krieg war und ist bis heute für mich nicht nur Unrecht, wenn ich es tue, sondern auch, wenn es eine andere Person ausführt. So habe ich seit damals die militärische

Verteidigung verworfen und sehe bis heute keinen Grund, davon abzurücken.

2. Erinnern heißt anders handeln – völkerrechtliche Konkretisierungen

Es ist zu erinnern: Zum Krieg wird ein unrechter militärischer Übergriff auf ein anderes Land erst durch die militärische Verteidigung; und der Krieg – auch in der Ukraine – hört auf, sobald eine der beiden Seiten die Waffen niederlegt. Insofern trägt auch der zu Unrecht Angegriffene Mitverantwortung für die Folgen eines durch die militärische Verteidigung geführten Krieges. Und so gilt: „Kein Staat, der sich im Krieg befindet, hat das Recht auf seiner Seite“ (Rosa Luxemburg; zit. n. Dorlin, 2022, S. 68). Dieses moralische Urteil wird auch nicht durch das „Völkerrecht“ aufgehoben, welches keine Schöpfungsordnung ist, sondern auf Vereinbarungen von Staaten beruht, für die eine militärische Rüstung so selbstverständlich ist wie der Besitz von Waffen für einen Großteil der US-Amerikanischen Bürger. In Artikel 51 der UN-Charta vom 26.06.1945 heißt es: „Diese Charta beeinträchtigt im Falle eines bewaffneten Angriffs gegen ein Mitglied der Vereinten Nationen keineswegs das naturgegebene Recht zur individuellen oder kollektiven Selbstverteidigung...“ (Sartorius II, 2022). Gegen diese Art von Völkerrecht spricht das Menschenrecht, das auch in einem vom Völkerrecht legitimierten Krieg von Anfang an auf der Strecke bleibt (Art. 3 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948 lautet: „Jeder Mensch (d.h. auch der feindliche Soldat) hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person“ (Fastenrath & Simma, 2018).

Dieses unbedingte und uneingeschränkte Lebensrecht findet auch Ausdruck in der Abschaffung der Todesstrafe, selbst für den schlimmsten Verbrecher (Art. 104 GG und Art. 1 des Protokolls Nr. 6 zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten über die Abschaffung der Todesstrafe vom 28.04.1983). Nicht erst die – zumeist nur beim Gegner festgestellten – Verstöße gegen die Regeln des Kriegsvölkerrechts sind verabscheuungswürdig; der Krieg selbst ist der Vater des Verbrechens. Deshalb gilt jetzt wie schon vor 50 Jahren: Nicht die Russen, die schon in den Gewissensprüfungen der Kriegsdienstverweigerer die vermeintlich leibhaftig Bösen waren, müssen überwunden werden, sondern der Krieg.

3. Eine letzte Klarstellung

Gewaltfreiheit bedeutet, die Gewalt zu lassen (physisch, strukturell und kulturell) und nach aktiv-konstruktiven Wegen jenseits von Gewalt und passiver Gewaltlosigkeit Ausschau zu halten, um dies in konkretes Handeln umzusetzen (Hahn, 2020) Der Verzicht auf eine militärische Verteidigung schließt die Bereitschaft zum – gewaltfreien – Widerstand nicht aus. Schon das pazifistische Urgestein, der Russe Leo Tolstoi, ein wichtiges Vorbild für Mahatma Gandhi, erklärte: „sie, die Angreifer, mögen uns zwar unterwerfen, aber wir werden ihnen nicht gehorchen“ (Tolstoi, 1911, S. 22ff.).

Dass sich der Angreifer durch sein Tun ins Unrecht setzt, ist Berechtigung und moralische Verpflichtung zur gewaltfreien, sozialen Verteidigung. Gerade erst durch den erklärten und praktizierten Verzicht auf tötende und verletzende Gewalt erhält die soziale Verteidigung Raum und Kraft für ihre volle Wirksamkeit, für die es in der Geschichte seit dem 19. Jahrhundert eine Vielzahl historischer Beispiele gibt.

Lässt sich die Haltung eines konsequenten Gewaltverzichts lernen? Wohl kaum im Rahmen einer reinen informativen Vermittlung von Methoden, selbst wenn diese erfolgversprechend sind und mit historischen Beispielen belegt werden können. Der Erfolg gibt nicht recht; er ist nicht einmal Bedingung für ein sinnvolles und sinnstiftendes Leben und Handeln. Der gelebte Gewaltverzicht bedarf vielmehr des Beispiels von Menschen, die ihn in Wort und Tat darstellen und vorleben. In unserem Kulturkreis sind es oft Leben und Lehre des Menschen Jesus von Nazareth, der uns literarisch im Neuen Testament begegnet, aber auch Leo Tolstoi als einer der vielen von ihm „angesteckten“ Menschen im 19. Jahrhundert oder im 20. Jahrhundert vor allem Mohandas K. Gandhi und Menschen unserer Gegenwart. Sowohl Tolstoi als auch Gandhi haben ihre gewaltfreien Vorstellungen von Gesellschaft immer auch pädagogisch begriffen (siehe die Beiträge in Datta & Lang-Wojtasik, 2002). Eine solche Begegnung kann zu der eigenen Überzeugung führen, dass das Gehörte oder Gelesene richtig und recht ist, selbst, wenn es die vermittelnde Person nicht gegeben hätte. Es bedarf deshalb auch keiner lebenslangen Jüngerschaft. Aber dies muss einem eben erstmal gesagt werden.

Anmerkungen

- 1 Dieser Essay ist eine Zusammenfassung des von Ullrich Hahn auf der Weingartner Tagung vorgetragenen Statements.

Literatur

- Datta, A., & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Dorlin, E. (2022). *Selbstverteidigung. Eine Philosophie der Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fastenrath, U., & Simma, B. (Hrsg.) (2018). *Menschenrechte: Ihr internationaler Schutz* (7. Aufl.). München: dtv.
- Hahn, U. (2020). *Vom Lassen der Gewalt*. Norderstedt: BoD.
- Sartorius II (2022). *Internationale Verträge – Europarecht. Loseblatt-Textausgabe mit Anmerkungen und Verweisungen sowie einem systematischen und einem alphabetischen Inhaltsverzeichnis* (70. Aufl.). München: C.H.Beck.
- Tolstoi, L.N. (1911). *Mein Glauben (russisch 1884)*. Jena: Eugen Diederichs.

Ullrich Hahn

ist Rechtsanwalt mit Schwerpunkt im Ausländer- und Flüchtlingsrecht sowie Fachanwalt für Strafrecht, Präsident des Internationalen Versöhnungsbundes Deutscher Zweig.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Bettina Gruber, Viktorija Ratković (Hrsg.)

Migration. Bildung. Frieden.

Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft

Migration ist nach wie vor ein brandaktuelles Thema europäischer Debatten. Migrierende Menschen werfen mit ihrer Mobilität Fragen auf, denen sich die europäischen Gesellschaften nun langsam und dabei angst- und zum Teil auch gewaltvoll stellen. Es sind Fragen nach (globalen) Ungleichheiten, nach (un-)gewünschten Formen des Zusammenlebens, nach (Un-)Recht, Ordnung, (legitimer) Gewalt und Frieden, die auch in der vorliegenden Publikation beleuchtet werden. Die Beiträge in dieser Publikation analysieren die aktuelle Situation, behandeln und kontextualisieren die Debatten über diese Situation und eröffnen Perspektiven für gewaltfreiere Formen des Zusammenlebens in der postmigrantischen Gesellschaft.

2022, 314 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-4594-9

E-Book: Open Access, doi.org/10.31244/9783830995944

Christel Adick

Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext: Fallstudie einer deutsch-senegalesischen Schulpartnerschaft

Zusammenfassung

Wenn Einzelschulen über nationale Grenzen hinweg miteinander kooperieren, so firmieren solche Arrangements meist als *internationale Schulpartnerschaften*; diese dienen, allgemein gesagt, der Erziehung zum Frieden und zur internationalen Verständigung. *Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext* zeichnen sich dabei durch Besonderheiten aus: Sie sind aufgrund von Ungleichheiten des Nord-Süd-Gefälles (z.B. finanzielle Ressourcen, Visa-Auflagen) neben den allgemeinen Motiven der Begegnung und des Austausches häufig mit karitativen Arrangements wie Spenden und Patenschaften zugunsten der Partnerschule in einem sogenannten Entwicklungs- oder Schwellenland verbunden. Vor diesem Hintergrund wird in der folgenden *kriterienorientierten Fallstudie* die empirisch vorfindliche Praxis einer deutsch-senegalesischen Schulpartnerschaft auf der Folie vorliegender Postulate zu Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext mittels einer Analyse vorliegender Projektdokumente und Interviews von Schlüsselpersonen rekonstruiert.

Schlüsselworte: *Internationale Schulpartnerschaft, Schulpartnerschaft im Nord-Süd-Kontext, Partnerschaft, Patenschaft, globales Lernen, Fallstudien-Design*

Abstract

When schools are cooperating across national borders this is generally discussed as an *international school partnership* normally meant to foster peace education and international understanding. In contrast, *school partnerships in North-South contexts* display certain characteristics: Because of the Nord-South divide (e.g., financial resources, visa requirements), they include charity like donations and sponsorships to the benefit of the partner school in a so-called developing or emerging country, next to the general motifs of encounter and exchange. The following *criteria-oriented case study* reconstructs the praxis of a German-Senegalese school partnership in view of postulations on school partnerships in North-South contexts by an analysis of existing project documents and interviews of key persons.

Keywords: *International School Partnership, School Partnership in North-South Contexts, Partnership, Sponsorship, Global Learning, Case Study Design*

Einleitung

Nach der hier vertretenen Auffassung können Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext einen besonderen Beitrag zum Globalen Lernen leisten, insbesondere, weil die Geschichte dieses Arbeitsfeldes, wie jüngst unterstrichen, weit zurück reicht in Debatten zur Dritte-Welt-Pädagogik und zur entwicklungspolitischen Bildung (Seitz, 2022). Beteiligte Schulen ragen mit ihrer Spendenakquise zugunsten der Partnerschule in die Entwicklungszusammenarbeit hinein, was in der folgenden Fallstudie bedeutet, paradigmatisch ein besonderes Augenmerk auf die Gemengelage zwischen Partnerschaft und Patenschaft im Nord-Süd-Kontext zu legen (Scheunpflug & Lang-Wojtasik, 2007). Hierbei signalisiert Partnerschaft symmetrische und reziproke Kommunikation auf Augenhöhe, während sich mit Patenschaft eher subsidiäre, paternalistische und einseitig abhängige Relationen zwischen den Beteiligten assoziieren. Sind also Patenschaften Teil einer Schulpartnerschaft, dann muss mit ihnen „die Erwartung und der Anspruch verbunden werden, dass hier Lernprozesse stattfinden, die den schulischen Ansprüchen an weltbürgerliche Bildung entsprechen“ (Wagener, 2018, S. 5).

Das gewählte Fallstudien Design

Bei dem hier vorgestellten Projekt handelt es sich um eine langjährige Schulpartnerschaft zwischen dem Marie-Curie-Gymnasium (MCG) in Recklinghausen und dem Cours Privé Maboutou Sow (CPMS) in Kaolack in Senegal, die bisher noch nirgendwo untersucht wurde, sodass grundlegende Feldforschung angesagt ist. Dies geschieht in Form von Analysen vorliegender Dokumente und Interviews mit Schlüsselpersonen der Schulpartnerschaft. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive wurden jüngst namentlich folgende Funktionen eines Falles im Forschungsprozess unterschieden und präzisiert: Illus-

tration, Inszenierung, Fiktion, Explikation, Rekonstruktion und Komparation (Schelle, 2021, Tab. 1, S. 130 und passim). Gemessen daran, versteht sich die folgende Fallstudie zu allererst als eine an Kriterien orientierte Rekonstruktion des Entstehungs- und Funktionszusammenhangs einer Schulpartnerschaft im Nord-Süd-Kontext.

Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext werden vielfach in ihren Besonderheiten hinsichtlich der unterschiedlichen materiellen Ressourcen der Partnerschulen, in Bezug auf bevormundende Attitüden der Partner aus dem Globalen Norden sowie hinsichtlich ihrer asymmetrischen Kommunikation, obliquen Erwartungshaltung von (potenziellen) Akteur/-innen oder ihres Exotismus in der Wahrnehmung der/die/des Anderen diskutiert. So analysiert Asbrand (2007, S. 9-11) Erfahrungen von vier Schülerinnen der 13. Jahrgangsstufe, die im Rahmen einer Schulpartnerschaft an einer Begegnungsreise nach Westafrika teilgenommen hatten und konstatiert bei diesen einen Hang zu bzw. die Gefahr der Dichotomisierung zwischen „hier“ und „dort“ und der Romantisierung der Armutverhältnisse in der sogenannten Dritten Welt. Ähnliches findet sich auch in einem mit „Arm aber gemütlich“ betitelten Aufsatz (Krogull, 2014), in dem das Afrikabild einer deutschen Jugendgruppe nach dreiwöchigem Aufenthalt in Ruanda, eineinhalb Jahre nach der Begegnungsreise, untersucht wurde. Eine andere Studie analysiert internationale Schulpartnerschaften mittels einer per Internet durchgeführten Umfrage bei den 183 in Deutschland anzutreffenden (von weltweit ca. 12.000) UNESCO-Projektschulen (Richter & Scheunpflug, 2021, S. 4). Deren Partnerschulen liegen zu über 60% in Europa, nur 12% in Afrika, davon vier in Senegal (ebd., S. 6ff.; S. 15).¹ Da grenzüberschreitende Arbeit zu den Grundpfeilern der UNESCO-Schulen gehört, verwundert es nicht, dass sie fast alle oft mehrere Partnerschaften mit einer Schule im Ausland haben, überwiegend mit Gymnasien und Sekundarschulen, weswegen sich die Befunde auch nicht ohne Weiteres auf internationale Schulpartnerschaften schlechthin generalisieren lassen. Das wohl komplexeste Projekt einer Schulkooperation im Nord-Süd-Kontext im deutschsprachigen Raum ist ein mehrjähriges Austausch- und Kooperationsprojekt in den 1990er-Jahren, bei dem zwei Schulen und zwei universitäre erziehungswissenschaftliche Abteilungen, jeweils in Deutschland und in Zimbabwe, miteinander forschend und lehrend kooperierten und in wechselseitigen Begegnungsreisen von- und miteinander lernten (Dauber, 1997). Die Beteiligten haben in einem Sammelband (Dauber et al., 1998) dokumentiert, wie man pädagogische Forschungsinteressen und interkulturelle Programmentwicklung im Nord-Süd-Kontext über mehrere Jahre hinweg verzahnen kann, ein komplexer Ansatz, der in der Forschungsliteratur eher selten vorkommt und (daher?) wenig Resonanz erzeugt hat.²

Die folgenden Recherchen bedienen einen institutionellen Blick auf die Schulpartnerschaft zwischen dem Cours Privé Maboutou Sow (CPMS) in Senegal und dem Marie-Curie-Gymnasium (MCG) in Deutschland. D.h. es wird nachgezeichnet, wie diese pädagogische Institution entstanden ist und sich entwickelt hat. Dies geschieht forschungsmethodisch auf der Basis einer dichten Beschreibung eines Phänomens im kulturwissenschaftlichen Sinne (Geertz, 1973). Dabei geht es nicht um die Prüfung vorliegender Hypothesen, sondern

darum, den betreffenden Fall in seinen Existenzbedingungen anhand von Kriterien, die erläutert werden, möglichst konzise zu beschreiben und verstehbar zu machen – im Unterschied zu erklärenden Absichten in hypothesenprüfenden Designs (Dammann, 1991).

Dokumentenanalysen der verfügbaren schriftlich niedergelegten Äußerungen, Berichte und Stellungnahmen in gedruckter oder digitaler Form liefern non-reaktiv für jeden nachlesbare Hintergrunddaten. Mit den Schlüsselpersonen geführte und aufgezeichnete schriftliche und mündliche Interviews stellen demgegenüber ein reaktives Forschungsverfahren dar, weil die Interviewten auf Leitfragen antworten, die sie sich ohne Forschung eventuell gar nicht gestellt hätten. Als Schlüsselpersonen, die über die Schulpartnerschaft Bescheid wissen, die sich eine eigene Meinung dazu gebildet haben und die diese auch an die Öffentlichkeit geben, wurden Walter Schorm (Initiator), Irma Loos (Lehrerin und Koordinatorin auf deutscher Seite), Mathias Bassama (Schulleiter und Koordinator auf senegalesischer Seite) und Ibrahim Thiam (stellvertretender Schulleiter in Kaloack) interviewt.³ Alle Befragten haben sich für die Nennung ihres Namens, d.h. für eine nicht anonymisierte empirische Forschung ausgesprochen. Schüler/-innen werden aber im Folgenden dennoch, auch wenn bekannt, nicht namentlich genannt und sind auch nicht interviewt worden.

Die Schulpartnerschaft zwischen dem Marie-Curie-Gymnasium (MCG) in Recklinghausen und dem Cours Privé Maboutou Sow (CPMS) in Kaolack

Zur Strukturierung der Recherchen dienen schulpolitische Empfehlungen, die modellhaft eine gute internationale Schulpartnerschaft im Nord-Süd-Kontext legitimieren sollen. Als einschlägig, wenn auch ausbaufähig (Lang-Wojtasik, 2010), kann in dieser Hinsicht eine „Orientierungshilfe“ des Landes Schleswig-Holstein zur Gestaltung speziell von Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext gelten (Schleswig-Holstein, 2007). Diese Broschüre enthält neben Planspiel-Vorlagen und Anschauungsmaterial sieben Bausteine zur Planung und Gestaltung einer Partnerschaft, die im Folgenden forschungsmethodisch als Leitfaden für die Analyse der vorhandenen Dokumente (Webseiten, Berichte, ggf. Veröffentlichungen) wie auch für die Interviews mit den institutionellen Schlüsselpersonen konstruktiv gewendet werden.

#1: Start, Partnersuche und Kontaktvermittlung

Ministerielle Orientierungshilfe – Persönliche Kontakte könnten den Anstoß zu einer dauerhafteren Partnerschaft geben, ggf. zunächst über einzelne Projekte. Es werden aber auch Organisationen wie Eine-Welt-Gruppen genannt, von denen Interessierte Informationen und Kontakte erhalten können. Leitfragen – Wie ist es zur Partnerschaft zwischen dem MCG und dem CPMS in gekommen? Wurden dabei andere Organisationen zu Rate gezogen?

In einem Pressebericht (Richter, 2016) heißt es, die Schulpartnerschaft gehe auf den inzwischen pensionierten Lehrer Schorm des MCG zurück, der auf seiner Westafrikareise 1992 in Kaolack die Schule Maboutou Sow und deren Schulleiter kennen gelernt hätte. Demnach wäre die Schulpartner-

schaft heute dreißig Jahre alt. Das aber stimmt so nicht. Denn für die Fallstudie nach dem Zeitpunkt befragt, ab dem sich – so das definierte Kriterium – beide Schulen in gegenseitiger Kenntnis explizit in ihrem Handeln aufeinander bezogen haben, nannte der als Initiator ausgemachte Schorm Erinnerungen an zehn Jahre später, 2001/2002: Er sei zu jener Zeit in Senegal mit einem deutschen Ehepaar in Kontakt gekommen, das damals für die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) arbeitete und dessen Kinder in eine senegalesische Privatschule in Kaolack gingen – just jene Schule, mit deren Schulleiter Bassama er dann bekannt gemacht worden sei. Daraus habe sich schnell mit einer Schüler-Lehrer-Bibliothek am CPMS mittels Ko-Finanzierung durch Spendenakquise auf Seiten des MCG ein erstes, gemeinsames Unterfangen entwickelt. Die Tatsache, dass der Erlös des Afrika-Kalenders für das Jahr 2002 zugunsten dieser Bibliothek geplant war, bestätigt, das Jahr 2001 als Beginn der Schulpartnerschaft anzusehen. Andere Organisationen wurden bei der Entstehung nicht zu Rate gezogen, wohl aber hat die von Schorm und Bassama erwähnte Mittelsperson aus der GTZ erkennbar eine Vermittlerrolle gespielt, wie der senegalesische Schulleiter (Bassama, 2016) bestätigt: Er habe seit 1994 mit dem GTZ-Experten Kontakt gehabt und über diesen Schorm vom MCG kennengelernt, woraus sich „eine schöne und fruchtbare Partnerschaft zwischen den beiden Schulen“ entwickelt und sich seit seiner ersten Begegnungsreise nach Recklinghausen im Jahre 2007 weiter verstärkt habe.

#2: Partnerschaftsvereinbarung

Ministerielle Orientierungshilfe – Eine Partnerschaftsvereinbarung ist eine Selbstverpflichtung und wird empfohlen, obwohl in Ländern des Südens schriftliche Vereinbarungen nicht überall verbreitet seien;⁴ jede Schule möge selbst entscheiden, wie sie vorgehen möchte. Leitfragen – Hat Ihre Schulpartnerschaft eine schriftliche Vereinbarung? Wenn ja, möchte ich sie einsehen. Wenn nein: Warum haben Sie keinen Partnerschaftsvertrag gemacht/erwogen?

Im Internetauftritt des MCG findet sich kein Hinweis auf eine Partnerschaftsvereinbarung. Und in den Interviews hieß es dazu: „Es gibt keine offizielle Partnerschaftsvereinbarung oder eine vertragliche Absprache zwischen den Schulen, dies wurde auch nicht in Erwägung gezogen“ (Loos). Es wird inzwischen allerdings überlegt, die Weiterführung der Schulpartnerschaft stärker zu formalisieren und an jüngere Teams zu übergeben, so der Initiator und Verbindungsmann Schorm. Die Festschrift (2016) zum hundertjährigen Bestehen des MCG erwähnt das Senegalprojekt der Schule kursorisch (S. 14, 72, 148), ferner unter „Engagement im Senegal“ auf mehreren Seiten (S. 152–157), die überwiegend Fotos enthalten, wobei der Textteil (S. 152) den Senegal-Kalendern entstammt und am Ende (S. 157) das Titelblatt des Kalenders des Jubiläumjahres 2016 abgedruckt ist. Das heißt, die Schulpartnerschaft ist erkennbar Teil der Schulgeschichte, auch wenn es (noch?) keinen formalen Vertrag gibt.

#3: Formale Verankerung in der Schule

Ministerielle Orientierungshilfe – Zur formalen Verankerung zählt die Bildung einer Arbeitsgemeinschaft und die Integration der Partnerschaft in die Aktivitätsstruktur der Schule. Leit-

fragen – Gibt es an der Schule eine Personengruppe, die sich um die Schulpartnerschaft kümmert? Ist die Gruppe formalisiert und im Kollegium und in der Elternschaft bekannt?

In Ermangelung einer Webseite der senegalesischen Partnerschule, mag der „Senegal“-Auftritt des MCG (<https://mcg-re.de/senegal>) als Visitenkarte des Senegalprojekts gelten, zumal diesem Text Fotos beigegeben sind, die Personengruppen zeigen, die sich begegnen und die offenbar aus beiden Schulen stammen. Die Verwobenheit zwischen den (eingangs unter der Frage Partner- und/oder Patenschaft? angesprochenen) Austausch- und Hilfe-Motiven im Nord-Süd-Kontext springt schon im Eingangsstatement ins Auge: „Wer möchte nicht einmal ein fremdes Land erleben und eine ganz andere Kultur kennenlernen und dabei noch ein sinnvolles Projekt unterstützen?“. Der Text erwähnt die Kalenderverkäufe und anderes zugunsten der Schule in Kaolack, „aber vor allem waren wir überwältigt und beeindruckt von den bunten und vielfältigen Eindrücken und der unglaublichen Gastfreundschaft unserer senegalesischen Partner. Schon seit Jahren besteht durch gegenseitige Besuche ein intensiver und sehr freundschaftlicher Kontakt zu unserer Partnerschule in Kaolack. Wir konnten uns persönlich davon überzeugen, wie sinnvoll und fruchttragend unsere Spenden in der senegalesischen Schule eingesetzt werden und wie erfolgreich diese Schule arbeitet.“ Interessenten sollten sich an die Senegal-Gruppe der Schule wenden. Der Link zur Arbeitsgruppe Senegal (<https://mcg-re.de/arbeitsgruppe-senegal/>) enthält als Überschrift ein Zitat von Nelson Mandela „Bildung ist die stärkste Waffe, mit der wir die Welt verändern können“. Genau in diesem Sinne unterstütze man die senegalesische Partnerschule. Bildung in beiderseitigem Interesse kann daher als Motto der Schulpartnerschaft hier wie dort gelten. Die Koordinatorin Loos nennt die Aktiven auf Recklinghäuser Seite „eine kleine Gruppe, die sich unregelmäßig trifft, um Aktionen, die die Partnerschule betreffen, zu planen“ und die sich inzwischen überwiegend aus dem Personenkreis der zwei Senegalreisen rekrutiert habe. Sie schreibt: „Das Projekt ist im Kollegium gut verankert und weckt immer einiges an Interesse. Das zeigte die Planung der Fahrt, die in den Herbstferien 2020 stattfinden sollte, aber leider wegen Corona abgesagt werden musste. An dieser Reise wollten komplett andere Kolleginnen als an den vorherigen Fahrten teilnehmen, was zeigt, dass sich der Unterstützerkreis im Kollegium erweitert hat.“ Loos erwähnt ferner: „Der Kontakt zu Eltern wird zum einen durch schriftliche Informationen über Spendenaktionen hergestellt und zum anderen durch Präsentationen des Senegalprojektes am Tag der offenen Tür“ oder mittels „einer informativen Stellwand mit Fotos von den Senegalaktionen an Elternsprechtagen“.

Das Förderprojekt der Schulpartnerschaft zugunsten senegalesischer Schulkinder wird im Flyer „Partnerschaftsprojekt Senegal“ beworben (<https://mcg-re.de/senegal>), auf dem das Portraitfoto eines afrikanischen Kindes dazu einlädt: „Werden Sie Schulpate für ein Kind im Senegal! Es lohnt sich!“. Als Ansprechpartner wird der Verein „Partnerschaft Sahelzone e.V. in Schalksmühle“ mitsamt Konto genannt. Der Initiator Schorm erläuterte dazu im Interview, das Senegalprojekt der Schule habe kein eigenes Konto, daher liefen die Spendenaktivitäten seit Beginn immer über diesen Verein, der dafür eigens ein Unterkonto zu Senegal unterhalte. Im Flyer erfährt man

ferner, die Partnerschule sei eine private Schule, die sich über Schulgebühren finanziere, für das Patenschaftsprojekt Senegal habe sie sich aber „wegen der hohen Qualifikation der Lehrer“ und der „nachweislich besseren Ergebnisse der Schulabgänger“ empfohlen. Die Erläuterung zum Status Privatschule in Kaolack signalisiert einen impliziten Vergleich zum eigenen kostenlosen öffentlichen Schulbesuch in Recklinghausen (was im Flyer nicht weiter, innerhalb der Senegal-Aktivisten aber vermutlich immer mal wieder reflektiert wird). Denn im Weiteren wird erläutert, die Patenschaften kämen „Kindern aus benachteiligten Familien“ zugute. Sie seien entsprechend den jährlichen Schulgebühren gestaffelt: Vorschule (1 Jahr): 250€; Primarschule (6 Jahre): 300€; Collège (4 Jahre): 350€; Lycée (3 Jahre): 420€. Man könne für ein namentlich genanntes Kind oder ohne persönliches Patenkind spenden. In den Interviews für diese Fallstudie erläuterte die senegalesische Schulleitung die stete Ausdehnung des schulischen Angebots von der Primarstufe bis zum Abitur plus berufsbildende, medizinisch ausgerichtete höhere Abschlüsse, genannt Maboutou Santé (Interviews mit Bassama & Thiam). Das Thema Patenschaften wird der Schulpartnerschaft also vermutlich als Thema erhalten bleiben.

#4: Integration in Unterrichtsgestaltung und Schulalltag/ Schulöffentlichkeit

Ministerielle Orientierung – Es geht um schulische Anknüpfungsmöglichkeiten im Fachunterricht oder außerfachlicher Art, wie z.B. die Gestaltung von schulischen Räumen, Kunstprojekten und Schulfesten oder die Einladung zu Vorträgen. Leitfragen – Wird die Schulpartnerschaft in den Unterricht (in welche Fächer?) und/oder in Aktivitäten der Schule (welche?) eingebunden? Gibt es Veranstaltungen, die speziell dem Anliegen der Schulpartnerschaft gewidmet sind?

Das neue Programmformat der Schule namens „Marie-Kultur“, bezogen auf die Namensgeberin der Schule, Marie Curie, widmete sich am 01.03.2018 dem Senegal, angekündigt als „Schülerberichte von einer aufregenden Reise in eine fremde Welt. Musik aus Afrika und Europa“. Es heißt dazu: „Im Mittelpunkt standen dabei Berichte von der Reise in den Senegal, die eine Delegation von Schülern und Lehrern im Oktober 2017 unternommen hatte. Dazu gab es Lieder zum Thema ‚Afrika‘ vom Schulchor. Mit dem Geld, (das) die Schüler durch den Verkauf von Souvenirs aus dem Senegal und der abschließenden Spende einnahmen, unterstützt das MCG die Partnerschule, das Collège Maboutou Sow in Kaolack.“ (<https://mcg-re.de/marie-kultur/>). Laut Loos wurden die Schülerberichte auf dieser Veranstaltung mündlich vorgetragen. D.h., es gibt keine schriftlichen Aufzeichnungen, die man auswerten könnte. In diesen Berichten „gaben die Schülerinnen mithilfe von Bildmaterial ihre ganz persönlichen Eindrücke zu der Fahrt wieder“. Die lokale Recklinghäuser Zeitung habe dazu mehrfach berichtet. Seit der ersten Besuchsreise aus Recklinghausen habe es, so Loos, verschiedene Aktivitäten gegeben, um das Senegalprojekt des MCG „in den Blickpunkt der Schulgemeinde zu rücken“, darunter z.B.: Vorstellen des Projekts bzw. der senegalesischen Partnerschule am Tag der Offenen Tür; Stellwände mit Bildern und Informationen in der Eingangshalle der Schule; Besuch einzelner Klassen mit dem Besuch aus Senegal; Kulturabende; Elternbriefe und Spenden-

auftrufe; Übernahme von Patenschaften; Sammelaktionen an Elternsprechtagen und bei Schulgottesdiensten und anderes mehr (Interview Loos).

#5: Kommunikation und Kontaktpflege

Ministerielle Orientierung – „Es müssen sich alle bewusst sein, dass Partnerschaft auf Gegenseitigkeit aufbaut und jeder Partner den jeweiligen Kulturkontext des anderen zu beachten hat. Fragen der Sprache, der Inhalte, der technischen und finanziellen Möglichkeiten (auch sinnvoller materieller Hilfe für die Partnerschule im Süden) sind zu klären“ (Schleswig-Holstein, 2007, S. 18). Leitfragen – Wie und wie oft stehen die beiden Schulen miteinander in Kontakt? Gibt es regelmäßige gegenseitige Besuche aus den Reihen der Lehrer- und Schülerschaft? Was wird besprochen? Tauchen dabei Probleme auf?

Die Koordinatorin Loos berichtet: „Kontakte zu den beiden senegalesischen Schulleitern bestehen, sind aber aufgrund nicht sehr guter Französischkenntnisse auf deutscher Seite nicht ganz so rege. Fotos wurden immer mal wieder hin und her geschickt. Die Kommunikation läuft über Walter Schorm, der uns regelmäßig Berichte aus dem Senegal über E-Mail zukommen lässt.“ Auf die Interviewfrage, ob etwas für die Nachwelt gesammelt werde, antwortete sie: „Es gibt kein offizielles Archiv, sondern nur ein Fotobuch des zweiten Aufenthalts, das dem senegalesischen Schulleiter als Geschenk überreicht wurde.“ Die Idee, vorliegendes Material der Schulpartnerschaft in das (2018 entstandene) digitale Archiv der Schule einzupflegen, wird jedoch bereits erwogen (Schorm).

Eine Schulpartnerschaft manifestiert sich nicht zuletzt insbesondere über Begegnungsreisen zwischen den beiden Schulen. Der Arbeitskreis Senegal (<https://mcg-re.de/arbeitsgruppe-senegal/>) vermeldet Besuche „zweimal in den letzten fünf Jahren zusammen mit Schülern“. Summarisch betrachtet kamen in den Jahren 2007, 2016 und 2018 Leitungspersonen des CPMS nach Recklinghausen. Und in den Herbstferien der Jahre 2013 und 2017 besuchten einige Lehrpersonen und Schüler/-innen des MCG ihre Partnerschule in Senegal. Eine ebensolche für 2020 geplante Reise kam wegen der Corona-Pandemie jedoch nicht zustande. „Die Reisen in den Senegal fanden als Unterrichtsfahrten in der unterrichtsfreien Zeit in den Herbstferien statt und wurden von den Mitreisenden selbst finanziert“ (Loos). Die private Finanzierung von Begegnungsreisen stellt für die senegalesische Partnerschule eine große Hürde dar. Hinzu kommt die Visa-Beschaffung für Deutschland, wohingegen die deutschen Reisegruppen kein Visum für Senegal benötigen, was erkläre, warum bisher nur einige Lehrpersonen, aber noch keine senegalesischen Jugendlichen zur Schule nach Recklinghausen gekommen seien (Schorm).

Begegnungsreisen können weitere Entwicklungen nach sich ziehen; hinsichtlich der Recklinghäuser Schule war dies etwa die Vermittlung eines Freiwilligen Sozialen Jahres in einem SOS Kinderdorf und eines Praktikums in einem Krankenhaus, beides in Kaolack. Ferner nahm ein ehemaliger Schüler des MCG, der in Senegal gewesen war, an der Jubiläumsveranstaltung des MCG teil, wo er dann „als Dolmetscher fungierte und auch das Programm für Herrn und Frau Bassama mitbegleitete“ (Interview Loos). Auch auf senegalesischer Seite gab es Auswirkungen: Ein während seiner Reise im Jahr 2007

nach Recklinghausen besuchtes Schulkonzert habe Bassama dazu veranlasst, in seiner Schule in Kaolack auch ein Schulorchester ins Leben zu rufen, dessen Instrumente die Recklinghäuser Partner finanziell unterstützt hätten (Richter, 2016). Ferner wurde, laut meinem Interview mit Bassama, am CPMS zu jener Zeit Deutsch als neues Unterrichtsfach eingeführt und über die Jahre immer weiter ausgebaut. Deutsch werde an seiner Schule inzwischen von drei bis vier staatlich bediensteten Lehrern des öffentlichen Gymnasiums in Kaolack unterrichtet, und der Deutschunterricht am CPMS gehe – dies sei ein einmaliger Fall in ganz Senegal – von der ersten Sekundarschulklasse (6ème) bis zum Abitur (terminale).⁵

Im Jahr 2016 war Bassama, wie Vertreter anderer Partnerschulen, Teil der Feierlichkeiten zum hundertjährigen Bestehen des Recklinghäuser Gymnasiums. Seine Rede (Original in Französisch) wurde von einem Deutschlehrer am CPMS ins Deutsche übersetzt (Bassama, 2016). In der lokalen Zeitung wurde berichtet, er habe zu diesen Feierlichkeiten „ein Tuch“ übergeben, das an seiner Schule speziell für die Recklinghäuser Partnerschule angefertigt worden war (Böckmann, 2016). Bei meinem Besuch des MCG stellte sich das sogenannte „Tuch“ allerdings als ein fein gewebter Wandteppich heraus, der sich auf das Schuljubiläum bezieht (stilisierter Umriss des MCG nebst Jahreszahlen 1916–2016) und der im zentralen Eingangsbereich der Schule dekorativ aufgehängt ist. Im Archiv auf der Webseite des MCG findet sich ein Bericht (Micus, 2018) zum Besuch des stellvertretenden Schulleiters aus Senegal: „Thiam besucht die Klassen – wie hier die 7b – und stellt das Collège Mboutouw Sow vor, das die Schulgemeinschaft des Marie-Curie-Gymnasiums seit mehr als 20 Jahren unterstützt. Er trifft die „Senegalfahrer“ wieder, die im vergangenen Jahr eine Reise ins westafrikanische Land unternommen haben, um unsere Partnerschule kennenzulernen“. Auch dies ist ein Hinweis auf die Weiterführung gegenseitiger Kontakte.

#6: Finanzierung

Ministerielle Orientierungshilfe – Es wird auf Besonderheiten von Nord-Süd-Kooperationen hingewiesen, bei denen materielle und finanzielle Hilfen im Spiel seien, die zu Problemen der wechselseitigen Wahrnehmung und Erwartungen führen könnten. „Die Schule sollte sich daher bewusst über den konkreten Sinn karitativer/finanzieller Hilfeleistungen werden und die viel zitierte Gebermentalität auf den Prüfstand stellen“ (Schleswig-Holstein, 2007, S. 19). Leitfragen – Wie finanziert sich die Schulpartnerschaft? Gibt es einen speziellen Förderverein? Zuwendungen von Dritten, z.B. Firmen? Welche Anliegen der Partnerschule wurden von der deutschen Seite finanziert?

Auf die Frage, woher das Geld für die Aktivitäten der beiden Schulen komme, gibt es eine eindeutige Antwort: „Staatliche oder sonstige Ko-Finanzierungen für die Projekte gibt es nicht.“ (Loos). Aus diesem Grunde werde bei den Reisen vielfach auf die private Organisation von Transport, Wohnen und Verpflegung zurückgegriffen. Auf meine Nachfrage, warum bisher nur wenige Personen aus Kaolack und vor allem noch keine senegalesischen Schüler/-innen nach Recklinghausen gekommen seien, wurde auf die begrenzten finanziellen Ressourcen der Lehrer- und Schülerschaft in Kaolack verwiesen. Die Besuche aus Senegal seien daher weitgehend durch private Spenden finanziert worden (Schorm). Umstände wie

diese fordern die genannten Prinzipien einer Partnerschaft, namentlich Kommunikation auf Augenhöhe, Reziprozität und Symmetrie, heraus und zeigen die Notwendigkeit, die realen Besonderheiten von Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext hinsichtlich vor allem ökonomischer Ungleichheiten mit zu reflektieren, in die wohl immer, mehr oder weniger unausweichlich, Aspekte von Patenschaft, d.h. asymmetrische Rollen von Geben und Nehmen, mit hineinspielen. Laut meiner Nachfrage fand eine Bewerbung z.B. für das staatlicherseits geförderte Programm ENSA – Entwicklungspolitischer Schulaustausch, in dem solche Aktivitäten finanziell gefördert werden, (bisher?) nicht statt (zu Erfahrungen mit ENSA vgl. Schilling, 2017).

Im Internet (<https://mcg-re.de/arbeitsgruppe-senegal/>) wird auf die Patenschaften und die Spendenakquise hingewiesen, „denn so können wir den Kindern nachhaltig zu einer guten Schulbildung und qualifizierter Arbeit verhelfen.“ Um Spenden zu sammeln, die die Reisegruppen aus Recklinghausen mitnehmen könnten, wurden am MCG vor Abreise Sponsorenläufe organisiert „zur Unterstützung unserer Partnerschule im Senegal“. Das Geld wurde dann „von Schülern und Lehrern persönlich unseren Partnern im Senegal übergeben“ (<https://mcg-re.de/sponsorenlauf/>). Laut Pressebericht (Seimetz, 2013) wurde der Erlös für die Anschaffung von Computern und Kopiergerät verwendet. Der Artikel verweist ebenfalls auf den regelmäßig erscheinenden „Afrika-Kalender“ von Schorm, der im MCG und anderswo verkauft werde. Allerdings ist im Jahr 2020 der letzte dieser Kalender erschienen. Produktion und Verkauf wurden eingestellt, weil, so der interviewte Kalendergestalter Schorm, „der Erlös zu gering in Relation zu Kosten und Aufwand“ war.

#7: Öffentlichkeitsarbeit

Ministerielle Orientierung – Hier werden die Integration der Schule in die Kommune sowie die Einbindung der Lokalpresse bei besonderen Veranstaltungen zur Schulpartnerschaft genannt. Leitfragen – Erfährt die Öffentlichkeit von der Schulpartnerschaft? Ist sie in der betreffenden Kommune bekannt? Wird über sie und ihre Projekte in der Presse berichtet?

Die Selbstdarstellung des MCG (vgl. oben #3) ist im Internet barrierefrei, d.h. für alle Interessierte zugänglich. Die Öffentlichkeitsarbeit und die Betreuung der Homepage werden in Recklinghausen aus dem Kreis des Kollegiums übernommen (Loos). – Im Unterschied dazu hat die senegalesische Partnerschule, wie gesagt, bisher keine Webseite.

Über die Besuchsreisen der Schulpartnerschaft wird in Recklinghausen regelmäßig in der lokalen Presse berichtet, oft unter namentlicher Nennung und mit Fotos der Beteiligten. Aussagefähig sind Berichte über Reisegruppen des MCG nach Senegal in den Herbstferien 2013 (Seimetz, 2013) und 2017 (Schönert, 2017a, b) sowie des senegalesischen Schulleiters Bassama anlässlich der Hundertjahrfeier des MCG (Böckmann, 2016; Richter, 2016). Der Kontakt zur lokalen Presse wird offenbar pro-aktiv von Akteuren der Schulpartnerschaft betrieben: „Wir haben vor der zweiten Reise mit den Schülerinnen die Zeitungsredaktion in Marl besucht und wurden vorher und hinterher zu der Fahrt interviewt“ (Loos). Auf Presseberichte aus Kaolack kann die Dokumentenanalyse dagegen nicht zurückgreifen, da diese – anders als in Deutschland – von

den Auftraggebern, also aus dem Schulbudget, bezahlt werden müssten (Bassama). Somit verweist auch die ungleiche Datenlage – in Gelsenkirchen gibt es mehrere Webseitenlinks, eine Jubiläumsschrift und diverse Presse-Erzeugnisse, in Senegal fehlt solches – wiederum auf ungleiche Ressourcen der jeweiligen Schulkontexte. Keinesfalls kann daraus jedoch geschlossen werden, dass die Schulpartnerschaft an dem einen Ort präsenter ist oder besser funktioniert als an dem anderen.

Ausblick: Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext – cui bono?

Da Schulpartnerschaften nicht zum Pflichtprogramm des Schulbesuchs zählen und somit das Engagement für alle Involvierten freiwillig ist, soll abschließend die Frage aufgeworfen werden, welchen Nutzen Personen aus diesen Aktivitäten ziehen, zumal dieser Fragenbereich in den oben abgearbeiteten Bausteinen der ministeriellen Orientierungshilfe als eigener Topos fehlt, was viel Raum für nachfolgende Untersuchungen lässt.

Einen Anstoß für solche Diskussionen kann ein Presseartikel über die Erfahrungen der Recklinghäuser Reisegruppe 2017 liefern, bestehend aus fünf Lehrerinnen und neun Schülerinnen des MCG (Schönert, 2017b), die als Praxisbeteiligte namentlich und jeweils mit Foto als authentisch markierte Aussagen kenntlich gemacht sind. Ein entsprechender Abgleich zwischen der so gespiegelten Realität (vgl. Tab. 1) mit der normativen Programmatik (Postulate des Globalen Lernens) und der wissenschaftlichen Kritik (Paternalismus, Otherring) bietet sich z.B. in Kontexten wie der Lehramtsausbildung an, was aber im Rahmen dieses Aufsatzes nicht weiter ausgeführt werden kann.

- Es ist unglaublich, wie freundlich die Menschen bei aller Armut noch sind.
- Die Offenheit der Menschen ist toll. Sie begrüßen Neues, sind aber auch traditionsbewusst.
- Beim Landeanflug auf Dakar sah man auf der einen Seite die Hotels, auf der anderen die Slums. Das war schon krass.
- Beeindruckend waren die Farben – bei der Kleidung, auf den Straßen. Alles ist bunt, lebendig.
- Die Menschen haben ein anderes Verhältnis zur Zeit: Wenn um ein Uhr gegessen werden soll, wird es drei Uhr.
- Die verschiedenen Landschaften waren beeindruckend – und auf dem Land der schwarze Himmel mit den Sternen.
- Die Menschen sind sehr positiv. Sie haben viel von ihren Hoffnungen und vom Glauben geredet.

Abb. 1.: Stimmen von deutschen Schülerinnen zu ihren Erfahrungen anlässlich einer Begegnungsreise zur Partnerschule in Senegal,

Quelle: eigene Darstellung, Originalzitate aus: Schönert, 2017b

Die Koordinatorin der Senegalkreises am MCG sagt im besagten Presseartikel (Schönert, 2017b): Sie (Irma Loos) engagiere sich, weil sie so den Mitreisenden „andere, unbekannte Welten“ eröffnen könne. „Man zehrt danach davon, diese an-

dere Welt gesehen zu haben, man wird offener“. Auf die Frage nach möglichen Veränderungen für die Menschen in Senegal erzählt sie von einer Schülerin, der von Senegalesen gesagt worden sei, man habe bisher geglaubt, „alle Weißen seien Rassisten“, sowie von der „Hilfe zur Selbsthilfe“, die die Schulpartnerschaft für die senegalesische Schule bedeute. Warum sei eine solche Reise für ihre Schülerinnen wichtig? Antwort: „Sie lernen etwas ganz Neues kennen, werden dadurch offener für anderen Welten, verurteilen diese nicht. So rücken wir auf dieser Welt näher zusammen. Die Schülerinnen bekommen hier auch das Gefühl, selbst etwas verändern zu können. Und die Reise ist ein Beitrag zur politischen Bildung – ich bin mir sicher, diese Schülerinnen werden keine Opfer für die politische Rechte“. – Eine bessere pädagogische Legitimation für die geschilderte Schulpartnerschaft als die „politische Bildung“ kann es wohl kaum geben. Damit wird zugleich der in dieser Schulpartnerschaft, wie vermutlich in den meisten anderen Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext, deutlich erkennbare Faktor Spenden und Patenschaft letztlich dem Bildungsauftrag der Schule untergeordnet, wie es für schulische Veranstaltungen in einer öffentlichen Schule jedweder Art unabweislich ist.

Anmerkungen

- 1 Eine dieser UNESCO-Projektschulen, das Tilman-Riemenschneider-Gymnasium in Osterode am Harz, ist ebenfalls mit dem CPMS in Kaolack liiert, was den Akteuren am MCG bekannt ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive könnte dies z.B. für Vergleiche genutzt werden; Aufruf am 20.08.2022 /<https://trg-osterode.de/auslandskontakte/kaolack-senegal/unsere-partnerschulen-in-kaolack/>
- 2 Auf Nachfrage bestätigte mir Heinrich Dauber diese meine Wahrnehmung; ihm seien aber keine handfesten Gründe dafür bekannt (Telefongespräch am 15.06.2022).
- 3 Mein Kontakt zu dieser Schulpartnerschaft entstand vor Jahren durch Exkursionen von Jens Naumann (2013 verstorben) und mir mit Studierenden unserer beiden Universitäten Münster und Bochum nach Senegal und den Kauf der Senegal-Kalender von Walter Schorm. Ihm verdanke ich die Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen, die – Mathias Bassama in Kaolack, Jörg Biewald in Recklinghausen – dankenswerterweise ihre Zustimmung zu dieser Fallstudie gegeben haben. Bei Irma Loos bedanke ich mich für ihre geduldigen Antworten auf meine schriftlichen und mündlichen Anfragen und für Materialien (z.B. Presseberichte, Flyer) zur Auswertung. Dank gebührt ebenso Mathias Bassama und Ibrahima Abdulaye Thaim für die Video-Telefon-Interviews, die ich mit ihnen führen durfte. Die Recherchen zu dieser Fallstudie fanden zwischen April und September 2022 statt. Als Nebeneffekt dieses Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis zeichnet sich ab, dass die Beteiligten, wie mir im Nachgang zu den Interviews gesagt wurde, selbst an der weiteren Aufarbeitung ihrer Schulpartnerschaft in eigener Regie, z.B. für das Schularchiv oder eine Broschüre, interessiert sind.
- 4 Bei dem „Muster“ eines solchen Partnerschaftsvertrages in der Broschüre handelt es sich um eine deutsch-senegalesische Kooperation zwischen dem Gymnasium Cheikh Omar Tall in Saint-Louis und der Kooperativen Gesamtschule Elmshorn vom 30.10.2001. Auch dieser Spur könnte für vergleichende Anschlussforschungen nachgegangen werden.
- 5 Senegal hat aus der französischen Kolonialzeit herrührend ein stark französisch geprägtes formales Schulsystem, aber zugleich auch eine lange Geschichte islamischer Bildung, die lange unverbunden nebeneinanderstanden. Es gibt aber inzwischen Entwicklungen, islamische Bildungsstätten, teils in reformierter Form, in das nationale Bildungswesen zu integrieren (vgl. Adick, 2013).
- 6 Eingesehen in den Monaten Juni bis einschließlich August 2022.

Literatur

- Adick, C. (2013). Die Bildungssystemfrage in Senegal: westlich und/oder islamisch? In: Schelle, C. (Hrsg.), *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas* (S. 31–44). Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3), 8–14.

- Dammann, R. (1991). *Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung*. Frankfurt: Campus.
- Dauber, H. (1997). "kids are kids, wherever they are". Nord-Süd-Dialog: Die Zukunft der Einen Welt aus zwei Perspektiven. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 20(1), 27–36.
- Dauber, H. et al. (Hrsg.) (1998). *Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe*. Frankfurt: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In Ders.: *The interpretation of cultures; selected essays* (S. 3–30). New York: Basic Books.
- Lang-Wojtasik, G. (2010). Rezension: Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume des Landes Schleswig-Holstein/Diakonisches Werk Schleswig-Holstein (Hrsg.), Nord-Süd-Schulpartnerschaft – Wie geht das? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 33(1), 43.
- Krogull, S. (2014). Arm aber gemütlich. Afrikabilder deutscher Jugendlicher. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(4), 15–19.
- Richter, S., & Scheunpflug, A. (2021). *Internationale Schulpartnerschaften. Ergebnisse einer empirischen Studie zu den internationalen Aktivitäten deutscher UNESCO-Projektschulen*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Schelle, C. (2021). Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnis und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In D. Witteck et al. (Hrsg.), *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 127–150). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-07>
- Scheunpflug, A., & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2007). Partnerschaft und Patenschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3).
- Schilling, C. (2017). Partnerschaftlichkeit in internationalen Schulpartnerschaften? Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem ENSA-Programm. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 38–39). Münster: Comenius-Institut.
- Schleswig-Holstein – Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume (Hrsg.) (2007). *Nord-Süd-Schulpartnerschaft – Wie geht das? Eine Orientierungshilfe*. Kiel.
- Seitz, K. (2022). Herkunft und Zukunft des Globalen Lernens. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 33–45). Münster: Waxmann.
- Wagener, M. (2018). Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 4–9.
- Primärquellen⁶**
- Arbeitsgruppe Senegal <https://mcg-re.de/arbeitsgruppe-senegal/>.
- Bassama, M. (2016). Discours au Centenaire du Marie-Curie-Gymnasium, frz. Original/dt. Übersetzung von Adama Faye, Deutschlehrer am CPMS. Privatarchiv Mathias Bassama.
- Böckmann, H. (2016). Vielfältig und bunt. Marie-Curie-Gymnasium feiert sein 100-jähriges Jubiläum. Recklinghäuser Zeitung 06.06.2016;
- Festschrift (2016). 1916–2016. 100 Jahre Marie-Curie-Gymnasium. Recklinghausen: Marie-Curie-Gymnasium.
- Marie macht Kultur <https://mcg-re.de/marie-kultur/>.
- MCG – Marie-Curie-Gymnasium. Schulbroschüre aus 2019. <https://mcg-re.de/wp-content/uploads/2020/11/MCG-Broschuere-2019-NEU-1.pdf>.
- Micus, T. (11.09.2018). Ein guter Freund ist da! – Wir haben Besuch aus dem Senegal <https://mcg-re.de/2018/09/>.
- Patenschaftsprojekt Senegal, Flyer des Vereins Partnerschaft Sahelzone e.V. Schalksmühle, Ansprechpartner Rainer Haag.
- Richter, M. (2016). Schüler stützen Schüler. Recklinghäuser Zeitung 08.06.2016.
- Schönert, T. (2017a). „Hotel kann doch jeder“. Jugendliche aus RE besuchen Partnerschule in Senegal – und das Projekt unserer Spendenaktion. Recklinghäuser Zeitung 03.10.2017.
- Schönert, T. (2017b). „Wie in einer komplett anderen Welt“. Fröhlichkeit, Armut, Hilfe: Die Gruppe aus RE berichtet von der Situation im Senegal, von ihrer Partnerschule und dem Projekt unserer Spendenaktion. Recklinghäuser Zeitung 28.11.2017.
- Seimetz, S. (2013). In einer anderen Welt. MCG-Gruppe bringt Schülern im Senegal den Erlös des Sponsorenlaufs. Recklinghäuser Zeitung 25.11.2013.
- Senegal <https://mcg-re.de/senegal/>.
- Sponsorenlauf <https://mcg-re.de/sponsorenlauf/>.
- Wallkötter, M. (2013). Enge, Armut, Müll – und der Beginn neuer Strukturen. Recklinghäuser besuchen Projekt unserer Spendenaktion. Recklinghäuser Zeitung 25.10.2013.
- Prof. Dr. Christel Adick**
- Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum von 1993 bis zur Pensionierung 2013. Dr. phil. Universität Hannover, Habilitation an der Universität Siegen. Berufenes Mitglied im Beirat der International Review of Education beim UNESCO Institut in Hamburg (2000-2010). Hauptarbeitsgebiete: Bildung im modernen Weltsystem, Bildung und Kolonialismus (bes. in Afrika und der Karibik), Methodologie der internationalen Bildungsforschung, Internationale Bildungspolitik, Globales Lernen, internationaler Bildungstransfer.

David gegen Goliath – seit 40 Jahren bietet die BUKO Pharma- Kampagne Big Pharma die Stirn und engagiert sich für das Menschenrecht auf Gesundheit

Beim vierten Bundeskongress (BUKO) im Oktober 1980 beschließen die versammelten Aktionsgruppen eine „Kampagne gegen die Praktiken der Pharmaindustrie in der Dritten Welt“. Damals ahnte niemand, dass die BUKO Pharma-Kampagne, die im Januar 1981 ihre Geschäftsräume im Welthaus Bielefeld bezog, zu einem Selbstläufer werden würde. Bis heute bietet sie Big Pharma die Stirn und hat über die Jahre hinweg viel bewegt. Schon im April 1981 erscheint die erste Ausgabe des Pharma-Briefs. Nur wenige Monate später wird die Kampagne beim Gesundheitstag in Hamburg vorgestellt. Bei den Pharmaherstellern stößt die Neugründung indes auf wenig Gegenliebe: Der Verband der Pharmazeutischen Industrie (BPI) betitelt sie als „BUKO-Kampagne im Sinne der Ostblock-Strategie gegen Multis in der Dritten Welt“. Schon ihre erste Aktionswoche 1982 hat es in sich: „Kein Geschäft mit Menschenblut“, so der Titel. Der Import von Blutplasma aus der Dritten Welt und aus den Armutszonen der USA soll gestoppt werden. Wären die BUKO-Forderungen seinerzeit durchgedrungen, wären viele Bluterkrankte nicht mit HIV infiziert worden.

Schon in frühen Jahren wird die Stimme der Kampagne durchaus gehört – u.a. bei den Aktionärsversammlungen der großen Firmen. Immer wieder müssen die Hersteller falsche Indikationen streichen, unethische Werbung stoppen oder gefährliche Präparate vom Markt nehmen. Etwa das Schmerzmittel Dolviran®, welches in Afrika das nierenschädigende Phenacetin enthielt, oder das clioquinolhaltige Durchfallmittel Oletron®, das in Indonesien verkauft wurde. Markenzeichen der Kampagne sind bis heute eine hervorragende internationale Vernetzung, stichhaltige wissenschaftliche Publikationen, aber auch Straßentheater und andere kreative Aktionen, die für öffentlichen Druck sorgen. So macht sie sich 1984 für ein Exportverbot von in Deutschland nicht zugelassenen Arzneimitteln stark und verschickt ein Medikamentenfläschchen mit der Aufschrift „Heilosan“ an alle Bundestagsabgeordneten. Das BUKO-Wundermittel nimmt die Phantasieindikationen und die Verharmlosung von Nebenwirkungen auf die Schippe. Die Wellen schlagen hoch, aber es dauert trotzdem noch fast sechs Jahre bis die Forderung umgesetzt wird. 1986 macht die Kampagne eine Dampferfahrt auf dem Main, um die Chefs von Hoechst zur Diskussion einzuladen, doch stattdessen wartet ein Großaufgebot der Polizei am Kai.

Immer wieder wird das Arzneimittelangebot deutscher Firmen in armen Ländern unter die Lupe genommen. 1990 werden zwei Drittel des Angebots als irrational bewertet und BUKO Pharma titelt: „Die Apotheke der Welt – Ein Ramsch-

laden“. Andere wichtige Themen sind nichtakzeptable Verhütungsmethoden (damals etwa eine Impfung gegen Schwangerschaft), unethische Arzneimittelforschung, Forschungslücken bei Tropen- und Armutskrankheiten sowie Zugangsprobleme bei Arzneimitteln. Über Nacht berühmt wird die Kampagne im März 2001 mit dem Erscheinen des Romans „Der ewige Gärtner“ von John le Carré. Denn ein Kapitel spielt bei der Pharma-Kampagne alias „Hippo“. Das Buch und dessen Verfilmung machten die Bielefelder Pharma-Kritiker zu Medienstars. Damals sind es noch unbezahlbare HIV-Therapien, die Menschen in armen Ländern vorenthalten werden, heute dagegen teure Krebsmittel oder Covid-19-Impfungen.

Mit ihrem aktuellen Projekt „Folgen der Pandemie“ stellt die BUKO Pharma-Kampagne die globale Gesundheitsversorgung in Corona-Zeiten auf den Prüfstand und macht sich für resilientere Gesundheitssysteme und eine universelle Gesundheitsversorgung stark. Das ist bitter nötig, denn Covid-19 hat die ohnehin schon bestehenden Versorgungslücken in vielen Ländern weiter vergrößert: etwa bei HIV/Aids und Tuberkulose, bei nicht übertragbaren Krankheiten wie Krebs und Diabetes oder auch bei der Mutter-Kind-Gesundheit. Die Störungen im Gesundheitswesen könnten Jahrzehnte des Fortschritts zunichtemachen, so die Prognose der Weltgesundheitsorganisation WHO.

Exemplarisch hat die BUKO Pharma-Kampagne die Lage in Ghana, Südafrika und Peru untersucht. Gemeinsam mit Partnerorganisationen vor Ort wurden Daten zusammengetragen und zahlreiche Interviews geführt. Die Länderstudie „Globale Gesundheit in der Krise“ präsentiert die Ergebnisse, benennt grundlegende Versorgungsprobleme und zeigt auch Lösungsansätze für resilientere Gesundheitssysteme auf. Begleitend zur Broschüre sind mehrere Filme und Podcasts entstanden, in denen verschiedenste Akteure aus dem globalen Süden zu Wort kommen. Im kommenden Frühjahr wird es zur Thematik eine einwöchige Vortragsreise mit den Partnern aus Peru, Ghana und Südafrika geben. Eine abschließende Fachkonferenz findet vom 28.-29. April 2023 statt. Entwicklungspolitische Akteur/-innen sind dann nach Bielefeld geladen, um zukunftsweisende Ideen und Konzepte zu diskutieren – für eine Gesundheitsversorgung, die hier bei uns und anderswo niemanden zurücklässt.

Claudia Jenkes

doi.org/10.31244/zep.2023.01.11

Bericht über die Kampagne Global Education Week vom 14. bis 20.11.2022: „Wasser ist Leben – Global lernen!“

Vom 14. bis 20.11.2022 hat die Kampagne „Global Education Week“ europaweit stattgefunden. In Deutschland lautete das Motto „Wasser ist Leben – Global lernen!“. Die Global Education Week widmet sich den 17 Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (SDGs) und hat zum Ziel, Themen des Globalen Lernens einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln. Sie ist zudem ein Aufruf, unsere Lebens- und Konsumgewohnheiten zu überdenken. Die Global Education Week findet jährlich in der dritten Novemberwoche statt und wird europaweit vom Nord-Süd-Zentrum des Europarats ausgerichtet und in Deutschland von der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim World University Service (WUS) organisiert. Die durchführenden Organisationen in den jeweiligen europäischen Ländern gehören zum Global Education Network des Nord-Süd-Zentrums. Vertreten sind zivilgesellschaftliche Organisationen aus Ländern wie z.B. Kroatien, Estland, Dänemark, Österreich oder Zypern.

Im Juni 2022 kündigte die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd das Motto der Kampagne für Deutschland an und rief zur Teilnahme auf. Die Einladung erreichte zahlreiche Bildungseinrichtungen in der formalen und non-formalen Bildung, Nichtregierungsorganisationen und Bildungs- und Umweltministerien bundesweit. Das offene Format der Global Education Week sieht Workshops, Konferenzen, Vortragsreihen, Ausstellungen, Video-Materialien, Aktionen etc. vor, die von den teilnehmenden Organisationen eigenverantwortlich im Rahmen der Woche angeboten bzw. durchgeführt werden. So entstand 2022 ein vielfältiges Programm, das Wasser und somit die Nachhaltigkeitsziele 6 „Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen“, 14 „Leben unter Wasser“, 4 „Hochwertige Bildung“ sowie 3 „Gesundheit und Wohlergehen“ der Agenda 2030 in den Mittelpunkt stellte. Das Herzstück der Kampagne in Deutschland ist die Website (www.globaleducationweek.de), die die vielfältigen Angebote der teilnehmenden Organisationen bündelt, Interessierte informiert und zu eigenen Aktivitäten inspiriert.

An der Global Education Week 2022 nahmen in Deutschland insgesamt 27 Organisationen mit 45 Angeboten teil, welche ebenso großes Engagement wie Kreativität verrieten: So lud etwa die Hochschule Heidelberg zum gemeinsamen Müllsammeln an Gewässern und die Umweltstiftung Michael Otto zur Fortbildung „Aqua-Agenten“ ein. Die German Toilet Organization organisierte einen Schüler/-innen-Kongress „No toilets, no water, no future! Was hat der Klimawandel mit Toiletten zu tun?“. Das Eine Welt Netz NRW beteiligte sich mit einem 40-minütigen Videointerview, in dem sich Neven Subotić, ehemaliger Fußballspieler und Stiftungsgründer, und Serge Palasie, Fachpromotor für entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Fokus Afrika, über die zentrale Bedeutung von sauberem Wasser und sanitären Anlagen für Hygiene und

Gesundheit austauschen. Der Verein Cradle to Cradle zeigt in einem Video, wie wir unseren Ressourcen- und Wasserverbrauch positiv umgestalten können. In Kooperation mit dem WUS-Projekt „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ fanden mehrere Lehrkooperationen mit Berufsschulen statt. Misereor, Weltfriedensdienst und das hessische Umweltministerium machten auf Bildungsmaterialien und weitere buchbare Angebote im Rahmen der Woche aufmerksam.

Neben der Sichtbarkeit der eigenen Arbeit bietet die Kampagne den teilnehmenden Organisationen Raum, sich zu vernetzen und voneinander zu lernen – eine Gelegenheit, die einige Organisationen bereits seit mehreren Jahren aktiv wahrnehmen. Die Global Education Week erreicht die breite Öffentlichkeit und stärkt Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung europaweit. So würdigt die Global Education Week jedes Jahr die Arbeit von zahlreichen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Praktikerinnen und Praktikern, die sich ganzjährig für das Globale Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung einsetzen. Sie trägt dazu bei, der Verwirklichung der Agenda 2030 und ihrem Nachhaltigkeitsziel 4 „hochwertige Bildung“ näherzukommen.

Dieses Jahr findet die Global Education Week vom 20. bis 26.11.2023 erneut statt. Die Ankündigung des Mottos für Deutschland erfolgt im Juni 2023. Anfragen zu Teilnahme-möglichkeiten können direkt an die Infostelle Bildungsauftrag Nord-Süd unter globaleducation@wusgermany.de gesendet werden. Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme!

Weitere Informationen

www.globaleducationweek.de, www.wusgermany.de, www.coe.int/en/web/north-south-centre

Carlos dos Santos

doi.org/10.31244/zep.2023.01.12

The European Congress on Global Education to 2050

Am 3. bis 4.11.2022 fand in Dublin der Europäische Kongress Globales Lernen statt, der – einberufen vom Global Education Network of Europe (GENE) – von der irischen Regierung ausgerichtet und von der luxemburgischen Regierung mitveranstaltet wurde. Vertreter/-innen aus der Politik 33 europäischer Staaten und vieler internationaler Organisationen nahmen teil, angesichts einer Weltlage, die mehr denn je ein „need for united effort“ mit sich bringt. Im Zentrum stand die Verabschiedung der *European Declaration on Global Education to 2050*.¹

Die Erklärung wurde in zwei Jahre Vorbereitung entwickelt und in zehn Runden aus einem ersten Entwurf erarbeitet. Es war ein Prozess der politischen Verpartnerung für Globales Lernen über ganz Europa, 20 Jahre nach der Maastricht-Erklärung. Das Spektrum der Involvierten hat sich erheblich erweitert und eine Vielzahl von Staaten sind als Beteiligte hinzugekommen, wodurch der Prozess von Maastricht nach Dublin in seiner Bedeutung sichtbar geworden ist: In der Runde der Statements der Einzelstaaten war unübersehbar, dass es sich mit der Förderung von Global Education nicht um ein marginales Politikfeld, sondern um eines des innereuropäischen Wettbewerbs handelt – der Stolz, dabei zu sein, und etwas berichten zu können, war offensichtlich.

Veränderungen der Dublin-Erklärung gegenüber der Maastricht-Erklärung:

- Umfangreicher hinsichtlich der Bestimmung Globalen Lernens und
- der Aufgliederung in eine Weltanalyse und dem daraus abgeleiteten Handlungsimperativ, in Visionen, Ziele und pädagogische Perspektiven, in Strategien und Ansatzpunkte der Realisierung;
- eine Reklamation eines Menschenrechts auf Bildung, mit der ein Anspruch auf Zugang zu Globalem Lernen erhoben wird;
- die Relationierung zu globalen policy (SDG), bei gleichzeitiger eigenständiger Profilierung ihnen gegenüber;
- die explizite Bezugnahme auf die Welt als Denk- und Handlungshorizont;
- eine detailliertere Ausarbeitung von policy-Entwicklungen und staatlichen Verpflichtungen zur Unterstützung.

Das Kongressprogramm war im höchsten Maß durchkomponiert. In ihm kam ein breites Spektrum von Positionen zu Wort. Nach Grußworten der Veranstalter und Ausrichter hielt Leonardo Garnier aus Costa Rica eine erste Keynote „Global Education and Transformation“. Der Sonderberater António Guterres für den *Transforming Education Summit 2022* sprach als wichtige Punkte zur Änderung für Schule und Bildung weltweit an, dass Schulen sichere Lernorte der Integration werden müssten und Lehrkräfte als change agents in ihren eigenen Wandlungsprozessen mehr Unterstützung erhalten müssten. Mit Bezug auf Delors (2001) betonte er die Perspektive des *Lern to Be*, die den

Umgang mit Dilemmata einschließe. Globales Lernen sei kein Luxus, es sei vielmehr eine Notwendigkeit, und zwar für alle.

Ein erstes Panel versammelte Stimmen unter der Frage, wie Globales Lernen in Bildungssysteme integriert und gleichzeitig Engagement in Außenpolitik und Entwicklungszusammenarbeit gefördert werden könne. Interessant war hierbei, dass gleich drei unterschiedliche Vertreterinnen aus der Politik bzw. politischer Agenturen (Luca Maestriperi, Direktor der italienischen Behörde für Entwicklungszusammenarbeit, Peter Butchkow, der bulgarische stellvertretende Minister für Jugend und Sport, und John Concannon, Generaldirektor von *Global Ireland*, eine Organisation des irischen Außenministeriums) die Bedeutung sektorenübergreifender Prozesse herausgestrichen haben, sei es zwischen Politik und NGOs, zwischen verschiedenen Stakeholder-Gruppen für die Lehrplanentwicklung oder zwischen verschiedenen Politikbereichen, um kohärent in vielen Feldern *citizenship education* zu fördern. Arjen Wals, Professor für transformatives Lernen und sozioökologische Nachhaltigkeit in den Niederlanden wirbelte diesen Gleichklang etwas auf und fragte, ob Globales Lernen wirklich ein Wundermittel zur Weltrettung wäre. Er formulierte pointierte Überlegungen dazu, dass wir von einer Rationalität als ausschließendem Prinzip zur einer einsichtigen Praxis der Interdependenzen und Gemeinsamkeiten kommen müssten – wir seien zu gut darin, Unterschiede zu machen. Schulen müssten in ihrer Praxis zu Mikrokosmen der Kreativität des Denkens und des Perspektivenwechsels umgestaltet werden. Sein kurzer Beitrag kulminierte in dem Votum dafür, im Umgang mit der Arbeit von Lehrkräften weniger auf Rechenschaft, Kontrolle und Berichte zu setzen, sondern mehr auf Vertrauen in ihre Entscheidungen darüber, was und wie gelernt werde.

Mit dem zweiten Panel wurde die Perspektivenvielfalt im Konsultationsprozess, der der Dublin-Erklärung vorausging, repliziert, und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen kamen Vertreter/-innen der Stakeholder-Gruppen und damit verschiedene Zugänge zu Wort. Zugleich ging es um die Frage, wie es gelingen kann, die auch konzeptionell unterschiedlichen Herangehensweisen zu verbinden und Strategien für Globales Lernen in Europa und darüber hinaus abzustimmen. Rilli Lappalainen, Präsident der Europäischen Föderation der NGOs im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und nachhaltiger Entwicklung, belebte die Runde durch seinen Einwurf, dass alle Versammelten nicht nur Funktionsträger/-innen, sondern auch Bürger/-innen seien, und es damit mehrere Ansatzpunkte des Handelns gäbe. Oscar Jara, Direktor des costa-ricanischen Zentrums für Volksbildung und Lebenslanges Lernen, stimmte dem durch sein Votum dafür zu, sich als Subjekte der Geschichte zu verstehen. Ausbildung alleine ändere die Welt nicht. Angesichts seines explizierten Verständnisses von transformativer Bildung für global citizenship – sie ziele auf demokratische Kulturen weltweit ab, zentriere das Verständnis wechselseitiger Abhängigkeiten, sei eine kritische Pädagogik, die alle Lebensbereiche erfasse, sei an Bildungsgerechtigkeit geknüpft – begrüßte er ausdrücklich die Reichweite der in der *GE 2050 Agenda* angeschlagenen Herausforderungen und Perspektiven: Sie würden das instrumentelle Bildungsverständnis, das mit dem Education

for All-Prozess einhergegangen sei, wieder aufweiten. Dies wurde sehr eindrücklich durch Mary Hanafin illustriert, die in Irland als Lokalpolitikerin Programme der lokalen Förderung zur Wahlbeteiligung und aus ihrer Integrationspolitik sichtbar machte: Gerade die alltäglichen Erlebnisse des Zusammenlebens im gleichen Raum machten die Qualität aus, weniger das exotische Feiern in wenigen Momenten. Zudem entgegenete sie den vielen versammelten Vertreter/-innen nationaler und internationaler Politik, dass es die lokalen Regierungen seien, die sich um die Ausgestaltung und damit die spezifische Qualität des staatlichen Angebots kümmern. Kohärenz über alle Ebenen hinweg wurden von Lydia Rupprecht, Leiterin der Abteilung Global Citizenship Education bei der UNESCO, reklamiert, die Verbindungen zu einer Erklärung der Menschenrechtsbildung (UNESCO) und zu den SDG herstellte.

Deutlich stärker in den Kongress einbezogen wurden die über 300 Teilnehmenden in zwei Runden mit parallelen Sessions, die jeweils verschiedene Akteursgruppen zusammenbrachten, nämlich NGOs, Forschung, lokale und regionale Politikvertreter/-innen, Entscheidungsträger/-innen aus Ministerien, dann aber auch Jugendliche, formale Bildung, Erwachsenen- und Volksbildung sowie die global critical friends. In diesen Runden ging es vornehmlich darum, zu überlegen, welche Anstöße von der *GE 2050 Agenda* für das jeweilige Handlungsfeld ausgehen können und wie Implementierungsprozesse aussehen sollten. Dafür war es auch förderlich, sich zu vergegenwärtigen, welche Schritte in den letzten Jahren gegangen wurden, für den akademischen Bereich beispielsweise die Gründung des AN-GEL-Netzwerkes. Mit dem Präsidenten der europäischen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (EERA) Joe O'Hara wurde die Frage diskutiert, durch welche Ausrichtung von Aktivitäten eine größere Nachhaltigkeit erreicht werden könne, ob durch die Gründung einer eigenen Subdivision innerhalb der EERA, oder durch die Infiltration aller Bereiche.

Ein weiteres Panel war an der Frage ausgerichtet, wie Globales Lernen auf hohem Niveau für alle Menschen in Europa verwirklicht werden kann, vor allem mit einem Fokus auf grenzüberschreitende Netzwerke und Partnerschaften. Es kam der Council of Europa of Municipalities and Regions ins Spiel, der sich per se als Partnerschaftsagentur in grenzüberschreitenden local – regional Netzwerken versteht, erneut der Präsident der EERA, einer der Politikberater der ONE campaign gegen Armut, schließlich Libby Giles vom Centres of Asia-Pacific Excellence an der University of Waikato/Neuseeland: Sie alle sind professionelle Netzwerker/-innen mit viel Erfahrungen im Steuern von Innovationen und der Ausdehnung von Aktivitätsbereichen, die nun in Richtung auf ein gemeinsames Lernen in unterschiedlichen Settings und Lerngruppen gewendet wurden.

Ein zweiter Tag war der Politik im engeren gewidmet – alle beteiligten Regierungsvertreter/-innen gaben ein Statement zu Erfolgen, Sichtweisen und Perspektiven Globalen Lernens in ihrem Verantwortungsbereich ab. Dem war klugerweise vorangestellt, dass die im Entscheidungsprozess involvierten Stakeholdergruppen ihre Statements präsentierten, die teils prägnanter und zugespitzter waren, auch, weil bei aller Wertschätzung für die stattgefundenen Debatten die wechselseitige Verpflichtung, die mit der Erklärung eingegangen wurde, pointierte artikuliert wurde.

Die Bedeutung des Kongresses liegt in meinen Augen darin, ...

- dass er in dieser Breite und mit diesem hohen Commitment stattgefunden hat, nicht nur in der Vorbereitung, sondern auch auf dem Kongress selber: Die verschiedenen Gruppen kamen mit ihren eigenen Interessen und Voten umfangreich zu Wort. Unmut kam allenfalls darüber zum Ausdruck, dass sie nicht schon vor zwanzig Jahren für die Maastricht Erklärung involviert waren.
- dass die Erklärung mit der intensiven Vorbereitung und unter Beteiligung so verschiedener ein für viele konsensfähiges Papier darstellt. Es schien sich jedenfalls nicht um eine Verdünnungsmatrix zu handeln.
- dass an ihm sichtbar wird, wie Beharrlichkeit in Prozessen, in diesem Fall in der Arbeit mit der Maastrichterklärung bis zur Dublinerklärung, den Papieren eine größere Durchschlagkraft verhelfen kann: Es sind ja nicht die Dokumente an sich, sondern das, was dann mit ihnen und aufgrund ihrer passiert: Insofern wird erst in Zukunft über die Bedeutung der Dublin-Erklärung entschieden werden können.

Ein langer Prozess schafft Erwartungen – wie diese im Einzelnen erfüllt wurden, lässt sich sicherlich noch nicht sagen, manches wurde auf dem Kongress selber sichtbar. Auch wird die Dublin-Erklärung in zweierlei Perspektive genauer zu untersuchen sein: Hinsichtlich ihrer Inhaltlichkeit und ihrer Effekte. Es wird schließlich die Zeit zeigen, ob es ein Kongress wohlfeiler Worte, oder ein nachhaltiger Impuls für die politische Selbstverpflichtung zum Globalen Lernen in Europa war.

Anmerkungen

1 <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2023.01.13



Abb.: Prof. Dr. Annette Scheunpflug, GENE Chair
Quelle: © Martin Affolderbach

Prof. Dr. Volker Lenhart

Am 14.01.2023 verstarb Volker Lenhart im Alter von 83 Jahren. Er war ein früher Mentor der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Forscher, Beobachter und Autor der „Pädagogik der Menschenrechte“. Bereits in ihrer Gründungsphase mit Karl-Heinz Flechsig und Dietrich Goldschmidt vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung war er einflussreiches Mitglied der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Von März 1988 bis März 1990 war Volker Lenhart Vorsitzender der DGfE. Aufgrund seiner Verdienste um das Fach Erziehungswissenschaft und der internationalen Vernetzung der Fachgesellschaft wurde ihm die Ehrenmitgliedschaft der DGfE beim Mainzer Kongress 2010 verliehen.

Volker Lenhart wurde am 14.12.1939 in Berlin geboren. Er studierte von 1959 bis 1964 Latein, Evangelische Theologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten in Heidelberg und Bonn und schloss sein Studium mit dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien ab. Von 1964 bis 1971 war er wissenschaftlicher Assistent und Akademischer Rat am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg. Er wurde 1968 in Heidelberg promoviert und hat sich dort 1972 mit einer Studie zur Universitätsgeschichte habilitiert. Nach einer Tätigkeit als Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde er 1973 auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg berufen. Seine Stellenausrichtung wurde aufgrund seiner Publikationen und wissenschaftlichen Leistungen 1983 auf Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft erweitert. Zudem hat Volker Lenhart von 1983 bis 2008 die in den 1960er-Jahren von Hermann Röhrs gegründete Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg geleitet. Das mit Hermann Röhrs herausgegebene Handbuch *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten* spiegelt die internationalen und die an Bildungsreformen interessierten Forschungsschwerpunkte von Volker Lenhart in dieser Zeit. Von 1994 bis zu seinem Tod war er auch Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin. Gleichzeitig war Volker Lenhart über Jahrzehnte durch sein kommunalpolitisches Engagement an seinem Wohnort in Lobbach geerdet.

Volker Lenharts wissenschaftliches Wirken ist u.a. auf die theoretische und empirische Forschung zur Bildung in Entwicklungsländern, zur Alphabetisierung, zur Friedenspädagogik und zu Menschenrechten gerichtet. Abgeschlossene Projekte, z.B. zu „Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten“, seine kritischen Arbeiten zur „Bildungskrise in Ländern der Dritten Welt“ oder sein Lehrbuch zur *Pädagogik der Menschenrechte* sind bis heute aktuell und haben zahlreiche Nachwuchswissenschaftler/-innen inspiriert, sich der Internationalen Erziehungswissenschaft in Forschung und Praxis zu widmen. Seine pädagogische und bildungspolitische Botschaft richtete sich auf eine auf Verständigung und Frieden aufbauende Lösung von Problemen. Realistisch hat er die Spannungen unterschied-

licher nationaler, ethnischer und kultureller Gruppierungen analysiert und aufgezeigt wie sich diese Probleme auch im Erziehungs- und Bildungsbereich manifestieren. Bei der theoretischen, empirischen und praktischen Bearbeitung entsprechender wissenschaftlicher Themen setzte er als Vorsitzender der DGfE und einschlägiger Kommissionen der DFG und der DGfE wie auch in seiner Arbeit als Professor in Heidelberg und in Berlin auf eine verbesserte Vernetzung mit internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften und auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit Institutionen der internationalen Bildungsentwicklung. Zurecht wird ihm eine wichtige Rolle als Wegbereiter der in den 1990er-Jahren dichter werdenden internationalen Kooperationen der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften zugesprochen (so in der „Kleinen Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“). Es ging Volker Lenhart darum, informelle Kontakte zu einem tragfähigen Forschungsverbund europäischer erziehungswissenschaftlicher Wissens- und Informationssysteme auszubauen – und hierbei war seine internationale Reputation als Vergleichender Erziehungswissenschaftler äußerst hilfreich. Ein besonderes Kapitel der Internationalisierungsgeschichte der DGfE war die Aufnahme von Kontakten zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der Deutschen Demokratischen Republik, die vom DGfE-Vorstand unter dem Vorsitz Lenharts im Dezember 1988 beschlossen und dann vorangetrieben wurde. Nach dem Fall der Berliner Mauer am 9.11.1989 war es wiederum Volker Lenharts Initiative zu verdanken, dass die Gestaltung der Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen in den neuen Bundesländern in tragfähige Bahnen gelenkt werden konnten. Auch in diesen bewegten Zeiten blieb Volker Lenhart immer rational und solidarisch.

Aber Volker Lenhart war auch ein herausragender akademischer Lehrer. Viele seiner Mitarbeitenden, Studierenden und Doktoranden sind über den persönlichen und wissenschaftlichen Kontakt mit Volker Lenhart bis heute dankbar, denn er war in den formativen Jahren ihrer wissenschaftlichen Entwicklung sehr prägend. Sein wertschätzender und angenehmer Umgang, sein breites Wissen und seine Fähigkeit dieses rhetorisch und diskursiv brillant zu vermitteln, waren beispielgebend. Seine Zusammenarbeit mit Kollegen/-innen in Entwicklungs- und Schwellenländern, seine Gedanken zur Friedenspädagogik und zu Menschenrechten, sein internationales Engagement und der damit verbundene Weitblick Pädagogik und Politik klug aufeinander zu beziehen, waren und sind für Nachwuchswissenschaftler/-innen herausfordernd und vorbildlich.

Die Erziehungswissenschaft hat einen international renommierten, historisch und international differenziert analysierenden und äußerst klugen Kollegen verloren, im engeren Kreis war er auch wegen seines wunderbaren Humors und seiner Fähigkeit, sich auf die Gedanken des jeweils anderen respektvoll zu beziehen, hochgeschätzt. Wir werden ihn vermissen und ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Rudolf Tippelt

doi.org/10.31244/zep.2023.01.14

Gemeinsam Zukunft Gestalten – Ergebnisse der VENRO-Strategiekonferenz für Bildungs- und Engagementarbeit in globalen Zusammenhängen

Ökologische, ökonomische und soziale Krisen gefährden die Lebensgrundlage und das zukünftige Zusammenleben auf unserem Planeten. Die multiplen Krisen verschärfen die Gräben in den Gesellschaften, fördern globale Ungerechtigkeiten und verstärken sich gegenseitig. Angesichts der Klimakrise, der Biodiversitätskrise, extremer Armut und Hunger, Menschenrechtsverletzungen und Kriegen sowie der Covid-19-Pandemie wird deutlicher denn je, wie notwendig eine fundamentale sozial-ökologische und ökonomische Transformation ist. Eine gesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen und global gerechten Zukunft betrifft alle Lebensbereiche und erfordert ein politisches Umdenken insbesondere im Globalen Norden. Akteur/-innen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Engagementarbeit nehmen für die Transformation der Gesellschaft eine Schlüsselrolle und Vermittlungsfunktion ein. Sie informieren und sensibilisieren Menschen für globale Krisen und Zusammenhänge, befähigen sie, informierte Entscheidungen zu treffen und zeigen ihnen Möglichkeiten und Räume auf, wie sie selbst zu einer nachhaltigen Welt beitragen können. Aktive in der Bildungs- und Engagementarbeit in globalen Zusammenhängen werden hier zu Agents of Change, zu Akteur/-innen des Wandels. Ihnen geht es vor allem um ein Empowerment, um politische Prozesse aktiv und kritisch mitzugestalten. Nur so können die notwendigen strukturellen und systemischen Veränderungen angestoßen und nicht nachhaltige Strukturen abgebaut werden. Ein großes Problem ist, dass Diskurse über nachhaltige Lebensweisen und politische Gestaltungsprozesse innerhalb bestimmter Blasen stattfinden. Viele Menschen grenzen sich bewusst davon ab, ob aus Resignation angesichts der Größe der globalen Krisen und der Geringschätzung der eigenen Handlungsmacht, oder aus politisch-ideologischen Differenzen. Andere arbeiten zwar am selben Thema, engagieren sich aber nicht in etablierten politischen oder zivilgesellschaftlichen Strukturen und Organisationen, sondern schaffen sich eigene, alternative Aktionsräume. Das kann daran liegen, dass sie in etablierten Strukturen nicht gesehen und gehört werden oder weil eigene Aktionsräume ihnen mehr Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten außerhalb fester Hierarchien bieten.

Am 18. und 19.11.2022 veranstaltete VENRO eine Konferenz in Fulda, um der Frage auf den Grund zu gehen, wie mehr Menschen am Transformationsprozess beteiligt und mitgenommen werden können. 100 Akteur/-innen der Bildungs- und Engagementarbeit diskutierten, wie Bildungsangebote und Engagementräume gestaltet sein müssen, um möglichst viele Menschen am sozial-ökologischen und ökonomischen Transformationsprozess zu beteiligen und politische Partizipation zu fördern und welche Gruppen bisher ausgeschlossen oder nicht erreicht werden. Im Mittelpunkt der Debatte stand auch die Frage, wie sich zivilgesellschaftliche Organisationen verändern müssen, um das zu ändern. Die Konferenz wurde mit einem Impulsvortrag der Aktivistin Ele-

na Tzara eröffnet, der sich der Frage widmete: *Wie kann Transformation alle mitnehmen?* Anschließend gab es für die Teilnehmenden Gelegenheit, die mitgebrachten Fragen und Themen im Open Space und einer anschließenden Fishbowl-Diskussion zu besprechen. Am zweiten Tag wurden verschiedene Themen in neun Workshops tiefgreifender behandelt. Abgeschlossen wurde der thematische Rahmen von zwei weiteren Inputgeber/-innen. Der Politikwissenschaftler und Journalist Alexander Behr brachte Impulse aus seinem Buch *Globale Solidarität – Wie wir die imperiale Lebensweise überwinden und die sozial-ökologische Transformation umsetzen* mit und Elena Artiles Leyes von Futures Probes stellte den Teilnehmenden in ihrem Vortrag *Was können wir aus der Zukunftsforschung lernen? Tools für die Gestaltung von Zukünften!* Instrumente für die kreative Gestaltung von Zukünften vor. Die Konferenz zeigte, um viele Menschen auf dem Weg zu einer fundamentalen gesellschaftlichen Transformation hin zu einer nachhaltigen und global gerechteren Zukunft mitzunehmen, braucht es Bewegungsmöglichkeiten und Beziehungsarbeit. Es braucht Räume, in denen sich verschiedene Menschen miteinander austauschen können, sich dabei sicher fühlen und Zeit haben, ihre Handlungsmacht zu reflektieren. Es braucht breite Bündnisse und Solidarität der verschiedenen Gruppen, die sich für die sozial-ökologische und ökonomische Transformation einsetzen. Mehr Menschen mitzunehmen, bedeutet Macht zu teilen und sich in Kooperationen zu begeben. Gesellschaftlicher Wandel muss generationen- und sektorübergreifend verschränkt stattfinden. Die Konferenz zeigte dabei durchaus eindrucklich, dass junge und ältere Engagierte aus verschiedenen Sektoren leicht eine gemeinsame Sprache für ihre Anliegen finden können. Tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel braucht Veränderungen der individuellen, der kollektiven und der systemischen Handlungsräume des Lebens. Dafür braucht es neue Bilder von möglichen Zukünften des Zusammenlebens. Denn Bilder haben die Kraft den Verlauf zukünftiger Entwicklungen zu beeinflussen, indem sie alternative Zukünfte vorstellbar machen und Menschen anfangen können, sie mitzugestalten, sagte Elena Artiles Leyes zum Abschluss der Konferenz. Gesellschaften zu transformieren kann gelingen, aber nur gemeinsam, solidarisch und in allen Lebens- und Arbeitsbereichen.

VENRO setzt sich auch in Zukunft dafür ein, dass Multiplikator/-innen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Engagementarbeit die notwendigen Ressourcen, Austauschformate und Reflexionsräume haben, um gesellschaftliche Transformationsprozesse voranzubringen. Die auf der Konferenz angesprochenen Herausforderungen werden wir im Rahmen des Projekts „Entwicklungspolitische Inlandsarbeit als Schlüssel für eine nachhaltige Zukunft stärken“ weiterführen und vertiefen.

Karla-Felicitas Braun und Lara Fedorchenko
doi.org/10.31244/zep.2023.01.15

Rezensionen

Blum, J., Fritz, M., Taigel, J., Singer-Brodowski, M., Schmitt, M., & Wanner, M. (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. o.O.: Umweltbundesamt. Kostenlos verfügbar.

Das Handbuch soll als „Leitfaden, Inspirationsquelle und Legitimationshilfe“ (S. 8) dienen, um die Implementation von Lernwerkstätten im Bereich von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu unterstützen und anzuregen. Eine Lernwerkstatt ist in diesem Fall eine Lernumgebung, die im Format des Service Learnings konzipiert wird: Kinder und Jugendliche engagieren sich für ein Nachhaltigkeitsthema, lernen tiefgründig zu diesem Themenfeld (z.B. Ernährung, Ressourcenschutz) und reflektieren anschließend ihr Engagement. Die Lernwerkstätten werden partizipativ mit den jungen Lernenden entwickelt und entstehen in der multiprofessionellen Kooperation von Schulen und außerschulischen Partner/-innen. Die Publikation richtet sich sowohl an Lehrkräfte und pädagogisch Tätige in außerschulischen Bildungseinrichtungen als auch an Akteur/-innen, die sich für die UN-Nachhaltigkeitsziele und Menschenrechte einsetzen und damit Möglichkeiten des Engagements bieten. Für diese Gruppen formuliert das Handbuch Empfehlungen für die Einrichtung von Lernwerkstätten und liefert hierzu praktische Tipps, Methoden und Materialien sowie auch Hintergrundwissen.

Sieben Kapitel strukturieren das Handbuch. Nach einer Einleitung werden das Forschungsprojekt, aus dem die Publikation entstanden ist, sowie zugrundeliegende Lerntheorien und -formen erläutert. Es folgen die Empfehlungen für die an den Lernwerkstätten beteiligten Kooperationspartner/-innen. Am Ende befinden sich, neben einem Ausblick und dem Hinweis auf Anlagen, auch die Literaturnachweise. Das Handbuch bietet durch Exkurse und Querverweise vielzählige Möglichkeiten, einzelne Begriffe, spezifische Themen oder auch methodische Herangehensweisen zu vertiefen. Erfahrungsberichte veranschaulichen die Bandbreite der Lernwerkstätten.

Hinsichtlich der Inhalte ist hervorzuheben, dass BNE, transformatives Lernen und Service Learning als die drei (lerntheoretischen) Grundlagen der Lernwerkstätten erläutert werden. Die Autor/-innen verorten sich in einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von BNE. Dabei wird das Ziel betont, die Reflexionsfähigkeit der Lernenden zu stärken. Die Verbindung dieser drei Lerntheorien bzw. -ansätze wird darin gesehen, dass Lernende an echten Problematiken erfahrungsorientiert lernen, dabei Handlungsperspektiven kennenlernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können. Außerdem sei der Wechsel zwischen Aktion im Engagement und dessen Reflexion wichtig für das „Suchen, Erproben und Verfestigen neuer Bedeutungsperspektiven“ (S. 20) und damit auch für transformatives Lernen.

In den Empfehlungen zur Einrichtung von Lernwerkstätten wird zuerst der Aufbau einer Lernwerkstatt dargestellt: die Planung und Vorbereitung, die Aktivitäten in der Schule (Reflexion, inhaltliche Rückbindung) und im außerschulischen

Bereich (praktisches Engagement) sowie der Abschluss. Im Fokus steht die Einrichtung einer Lernwerkstatt über ein (Schul-) Jahr, wobei auch auf verkürzte Varianten eingegangen wird. Vertiefend werden Themen wie beispielsweise Zeitplanung, Zielsetzung, Kommunikation, Finanzierung, Öffentlichkeitsarbeit sowie die Verbindung von Aktion und Reflexion behandelt. Zudem wird auf Themenbereiche hingewiesen, die Schulen bzw. spezifisch auch außerschulische Akteur/-innen betreffen, wie z.B. der Umgang mit Leistungsbewertung.

Das Handbuch erfüllt den eigenen Anspruch, ein Leitfaden und eine Hilfe für die Implementation von Lernwerkstätten zu sein. Die lerntheoretischen Hintergründe sind sowohl knapp als auch klar erläutert und die Empfehlungen für die Kooperationspartner/-innen sehr detailliert dargestellt. Dies spiegelt nicht nur die Komplexität des Vorhabens wider, den Aufwand vorab einzuschätzen, sondern liefert neben einigem hilfreichen Wissen auch Tipps und einen umfassenden Einblick, was bei der Einrichtung einer Lernwerkstatt konkret zu tun ist. Es ist gut les- und nachvollziehbar geschrieben und erleichtert mit den Materialien (z.B. Muster einer Kooperationsvereinbarung, Methodenbeschreibungen) vermutlich die praktische Umsetzung einer Lernwerkstatt. Die Nähe der Publikation zur Wissenschaft spiegelt sich in den Exkursen zu verschiedenen Themen, in der Anreicherung mit Modellen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen (z.B. zu Lernen und Emotionen) sowie in den reflektierten Ausführungen (z.B. zu BNE) wider. Weiterhin geht das Handbuch auf die Problematik der Instrumentalisierung von Lernenden durch die Förderung von (politischem) Engagement im schulischen Rahmen ein. Da bei der Kooperation von Schulen und zivilgesellschaftlichen Partner/-innen die Spannung zwischen der Freiwilligkeit zivilgesellschaftlichen Engagements und der Schulpflicht immanent ist, wäre eine zentralere Darstellung dieser Problematik im Kapitel der Empfehlungen wünschenswert.

Insgesamt ist das Handbuch eine empfehlenswerte Lektüre für alle, die an der Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteur/-innen und dem Lernformat der Lernwerkstätten interessiert sind und sich dafür begeistern lassen wollen – auch für Themenfelder, die über BNE hinausgehen.

Lena Eich

doi.org/10.31244/zep.2023.01.16

Pluckrose, H., & Lindsay, J. (2022). *Zynische Theorien. Wie aktivistische Wissenschaft Race, Gender und Identität über alles stellt – und warum das niemandem nützt*. Beck: München. 22,00 €

Je rigoroser die sozialen Aktivist/-innengruppen bei der Überwachung von Politik der Rassen, Geschlechter und Identität werden, desto schwieriger wird es, einen wissenschaftlichen Diskurs offen und unvoreingenommen durchzuführen. Auch im Alltag wird es zunehmend ungemütlich. Eine Musikerin durfte in Hannover nicht auftreten, weil sie als Weiße Dreadlocks trägt. Diese Frisur sei bei Weißen eine Form der kulturellen Aneignung. Der Ravensburger Verlag hat zwei Begleitbücher zu Winnetou zurückgezogen. Ebenso wollen die

öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten – ARD und ZDF – keine Winnetou-Filme mehr ausstrahlen (vgl. Piper, N. (2022). Ach, Winnetou, In *Süddeutsche Zeitung*, 3./4., S. 45). All dies geschieht aus Angst vor Aktivist/-innengruppen. So ist aus dem Versuch, durch die Sprachsensibilisierung auf die Unterdrückung und Diskriminierung von Menschen aufmerksam zu machen, eine rigorose Überwachungsgesellschaft entstanden – siehe Beispiel oben. Diese Art von Maßregeln bezeichnet der österreichische Philosoph Robert Pfaller (2022) ein soziales Regulierungssystem (In *Süddeutsche Zeitung*, 18./19.). Dies verleiht zwar ein kulturelles Überlegenheitsgefühl, macht aber die Kultur der liberalen und offenen Diskussion kaputt. Wie es zu dieser Entwicklung der social-justice-Bewegung kam, erforschen Pluckrose und Lindsay. Den Autoren nach gab es drei Phasen bis zu diesem autoritären Stand der Gegenwart.

Die erste Phase geht von französischen Philosophen wie Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-Francois Lyotard u.a. aus. Sie gaben das Suchen nach einer objektiven Wahrheit zugunsten der Individuums- und Gruppenidentitäten auf und beschäftigten sich – Pluckrose und Lindsay zufolge – obsessiv mit der Sprache. In der zweiten Phase, die in den 1980er-Jahren begann, wurde das Prinzip nicht mehr auf Literatur eingeschränkt, sondern auf zwischenmenschliches Verhalten und Machtverhältnisse ausgeweitet und auf den Alltag angewendet. Daraus entstanden postkoloniale Theorie, Gender- und Disability-Studies sowie das Konzept der Intersektionalität. Verhängnisvoll wurde in dieser Phase mit dem Anspruch auf Decolonizing Dialectic der Versuch, das rationale und aufklärerische Wissen mit dem mystischen Wissen als besonders ursprünglich gleichzusetzen. Dazu kamen die Theorien zu Geschlecht und Sexualität. Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit wurden als diskursives Zwangskorsett erklärt. Die Queer-Theorie wird als die einzig Wahre akzeptiert. Zur Dekolonisierung gehört im Bereich der Sexualität auch der Versuch, Gewissheiten zu erschüttern und Grenzen zu verwischen. Die dritte Phase beginnt nach Pluckrose und Lindsay um das Jahr 2010. In dieser gehen die social-justice-Aktivist/-innen gegen alle Personen oder Institutionen vor, die – ihrer Meinung nach – Ansichten vertreten, die sie als transphob, sexistisch oder rassistisch bewerten. Sie dulden keinen Widerspruch.

Die abweichenden Meinungen von Personen oder Institutionen werden in den sozialen Medien mit Shitstorms attackiert. In diesem zunehmend aggressiven, autoritären Verhalten ähneln die social-justice-Aktivistengruppen immer mehr reaktionären, rechtsradikalen Gruppen – siehe Beispiele oben. Als Gegenentwurf schlagen die Autoren eine Rückkehr zum Liberalismus ohne Identitätspolitik, zur wissenschaftlichen Aufklärung, zu einer Gesellschaft, in der diskursiver Austausch von Argumenten wieder möglich wird und eine Wiedereinführung der Prinzipien der Vernunft vor. Der entscheidende Satz steht schon in der Einführung: Wir sind grundsätzlich für soziale Gerechtigkeit, aber gegen social-justice. Ein sehr lesenswertes, anregendes, diskussionswürdiges und empfehlenswertes Buch.

Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Budrich UniPress Verlag: Opladen u.a. 34,00 €

Basierend auf seiner Dissertationsschrift, publiziert der Autor Michael Stralla 2019 die Ergebnisse einer empirischen Studie: „Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu den Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen“. In der qualitativ-rekonstruktiven Studie nimmt er dabei die berichtete Handlungspraxis von Lehrpersonen als Change Agents in den Blick und arbeitet ihre handlungsleitenden Orientierungen in der Umsetzung eines von außen angeregten Innovationsprozesses heraus. Die Monographie gliedert sich, in Anlehnung an den üblichen Aufbau wissenschaftlicher Publikationen eines solchen Studienformates, in sieben Kapitel. Neben der Einleitung wird eine theoretische Kontextualisierung der Arbeit vorgenommen, zum einen im Diskurs der Schulentwicklung und zum anderen – und das sehr umfangreich – in Diskurssträngen zu Change Agents. Ebenfalls vorgestellt wird das Projekt „Clever Lernen“, in welchem die Erhebung der Studie stattfand und welches die Etablierung von Lernstrategien bei Schüler/-innen zu selbstgesteuertem und kompetenzorientiertem Lernen zum Ziel hatte. Es folgt ein Kapitel zum methodischen Vorgehen, die Ergebnisdarstellung sowie deren abschließende Zusammenfassung und Diskussion. Die Studie bearbeitet ein sehr aktuelles und an viele inhaltliche Bereiche anschlussfähiges Thema. So liegen für den deutschsprachigen Raum kaum empirische Befunde zu Change Agents im Schulkontext vor bzw. nehmen bisherige Studien überwiegend Steuerungsgruppen in den Blick. Die empirische Studie von Stralla fokussiert dagegen Lehrpersonen als individuelle Handlungsakteur/-innen. Der Auswertung von Stralla nach, verweist die sinngenetische Verdichtung der einzelfallbezogenen Orientierungen auf zwei „gegenläufige Orientierungsmuster“ (S. 242), in denen sich Lehrkräfte entweder stärker an der Aufrechterhaltung eines Status-Quo-Zustandes oder veränderungsoffen in der Begleitung von Innovationsprozessen orientieren. Zugespißt wurde die Beschreibung der Orientierungsmuster anhand von drei Vergleichshorizonten: 1) die Darstellung des Projektes durch die befragten Lehrkräfte, 2) die Positionierung und Zusammenarbeit der Befragten mit dem Kollegium und 3) das Verständnis der Befragten von Innovationsprozessen. Detailliert gibt Stralla in seiner einzelfallbezogenen Ergebnisdarstellung Aufschluss über die Orientierungen der einzelnen Lehrkräfte. Eher knapp beschrieben bleibt die davon ausgehende Abstraktion der Ergebnisse und die durch den Autor vorgenommene Herausarbeitung des Potenzials dieser für weiterführende Diskussionen zum Verständnis der Handlungspraxis von Lehrkräften als Change Agents. Anregungsmöglichkeiten bieten die Ergebnisse beispielsweise in der Diskussion um Transformationsbemühungen im Kontext von BNE, in welcher Lehrkräften eine große Bedeutung als Gestaltende von Transformationsprozessen zugeschrieben wird. Die in den Orientierungen sichtbar werdenden Herausforderungen, ließen sich auch für Fragen hinsichtlich der Gestaltung von Transformationsprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit bzw. für die Lehrkräfteprofessionalisierung reflektieren.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2023.01.17

Dorothea Taube

doi.org/10.31244/zep.2023.01.18

Schlaglichter

Mach's klar! Nachhaltigkeit & Greenwashing – alles im grünen Bereich? (red.): Die neue Ausgabe von „Mach's klar!“ erläutert, warum Nachhaltigkeit wichtig ist und was der CO₂-Fußabdruck genau bedeutet. Sie stellt das „Drei-Säulen-Modell“ vor, das mit den Bereichen Umwelt, Wirtschaft und Soziales die Sektoren nennt, die im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gleichermaßen zu beachten sind und bietet anschaulich gestaltete Zuordnungsaufgaben, die aktuelle Probleme und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Weitere Informationen: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Nachhaltigkeit-Greenwashing_A4.pdf

Förderung von Projekten zur Ernährungssicherheit und medizinischer Versorgung (red.): Im Rahmen des Bayerischen Afrikapaketes finanziert Bayern zwei Projekte der Stiftung „Menschen für Menschen – Karl Heinz Böhm's Äthiopienhilfe“ mit knapp 1,4 Millionen Euro. Ziel ist es, die Ernährungssituation und die medizinische Versorgung vor Ort nachhaltig zu verbessern. Das Projekt leistet zudem einen Beitrag zum Schutz der Böden und zur besseren Wasserspeicherung, wozu 500 Hektar Land zu einem Weideschutzgebiet erklärt wurden. Weitere Informationen: <https://www.bayern.de/bayern-unterstuetzt-projekte-der-stiftung-menschen-fuer-menschen-in-aethiopien-mit-knapp-14-millionen-euro-bayerns-ministerin-fuer-internationales-verbessern-ernaehrungs/>

Kurzgeschichten zum inklusiven Lernen – Sichtweisen (red.): Elf junge Autor/-innen und Schreibende haben Kurzgeschichten zum Thema Diversität für „Sichtweisen“ verfasst. Mit diesen Geschichten, ausgewählten Unterrichtsimpulsen und digitalen Werkzeugen sollen Lehrkräfte dabei unterstützt werden, ihren Unterricht inklusiv zu gestalten, Gesprächsanlässe zum Thema Diversität zu schaffen und Inklusion in der Klasse positiv erlebbar zu machen. Jede Kurzgeschichte steht als PDF und Word-Datei sowie als Audio zur Verfügung. Außerdem gibt es zu jeder Geschichte didaktische Hinweise für Lehrkräfte. Weitere Informationen: <https://geschichten-vielfalt.cbm.de/>

Bildungsposter „Fleischverzicht schützt den Regenwald“ (red.): Die Agrar Koordination hat im Rahmen des Bildungsprojektes BIOPOLI ein neues Poster entwickelt, welches sich primär an Jugendliche richtet. Dieses klärt anschaulich über die Zusammenhänge zwischen dem Fleischkonsum in Deutschland und den negativen Folgen des Sojaanbaus in Brasilien auf. Außerdem gibt das Poster Tipps, worauf es beim Einkauf zu achten gilt, um die Situation zu verbessern. Weitere Informationen: https://www.agrarkoordination.de/informieren/publikationen-details/?tt_products%5Bcat%5D=2&tt_products%5Bproduct%5D=1400&cHash=2d401bf51e4a1cab1a73f0c2cc2bc14

Meinungsmonitor Entwicklungspolitik 2022 (red.): Unter dem Titel „Entwicklungspolitisches Engagement in Zeiten globaler Krisen und Herausforderungen“ veröffentlichte das Deutsche Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval) den Meinungsmonitor Entwicklungspolitik 2022.

Während im ersten Themenblock zentrale Einstellungen der Bevölkerung zu Entwicklungspolitik untersucht werden, fokussiert sich der zweite Themenblock eher auf das entwicklungspolitische Engagement. Ergebnisse und weitere Informationen: <https://www.deval.org/de/evaluierungen/laufen-de-und-abgeschlossene-evaluierungen/der-deval-meinungsmonitor-entwicklungspolitik/der-deval-meinungsmonitor-entwicklungspolitik-2022>

Einweihung des Gesundheitszentrums in Malawi (red.): Mit dem Ziel, den steigenden Krankheits- und Sterbefällen durch nicht übertragbare Krankheiten – wie beispielsweise Asthma oder angeborene Erkrankungen – bei Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken, kam es im August 2022 zur Einweihung des Zentrums „Umoyo wa Ana Athu“ (dt.: „Die Gesundheit unserer Kinder“) in Blantyre. Das Zentrum wird evidenzbasierte und lokal relevante Non-communicable diseases (NCD)-Leitlinien entwickeln und das Gesundheitspersonal entsprechend ausbilden. Weitere Informationen: <https://www.uni-wh.de/detailseiten/news/gesundheitssystem-in-malawi-nachhaltig-staerken-und-kinder-schuetzen-9566/>

Digitale internationale Jugendkonferenz zu Ziel 13 – Klimaschutz und Anpassung (red.): Im Oktober 2022 tauschten sich Schüler/-innen aus Niedersachsen mit Schüler/-innen aus Polen, Japan, Argentinien, Südafrika und Tansania per Videokonferenz zum Klimawandel aus. In fünf Workshops konnten sie über eigene Erfahrungen bezüglich des Klimawandels sprechen und über Möglichkeiten für das Erreichen der Nachhaltigkeitsziele diskutieren. Schließlich wurde die „Hanover Declaration“ verabschiedet, in der die Schüler/-innen mehr Aufklärung über den Klimawandel fordern. Weitere Informationen: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/globales-lernen-welt-bund-und-laende-12/niedersachsen-digitale-internationale-jugendkonferenz-zu-ziel-13-klimaschutz-und-anpassung>

Comics Movements and Moments – Feministische Geschichten des Globalen Südens (red.): Das Projekt „Movements and Moments“ thematisiert Feminismus des Globalen Südens in Form von Comics. Die Autor/-innen und Künstler/-innen erzählen wichtige Geschichten über ökologischen Aktivismus, LGBTQA+ Menschen oder über den Kampf für Bildung. Weitere Informationen: <https://www.goethe.de/ins/id/en/kul/kue/mmo.html>

Digitale Lernwelt „Nachhaltigkeit & Ernährung“ für Klimabildung in der Grundschule (red.): Die digitale Lernwelt bietet Anregungen für die Behandlung des Themas Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schüler/-innen erfahren die Bedeutung der Ernährung für den Klimaschutz und liefern Vorschläge für eine klimafreundliche Ernährung. Dafür gibt es eine ausführliche Handreichung mit didaktischen Hinweisen für Lehrkräfte sowie vielfältige Unterrichtseinheiten, die ein faktenbasiertes Lernen ermöglichen. Weitere Informationen: <https://www.onilo.de/nachhaltigkeit-ernaehrung>