

## Friedenspädagogik in globaler Perspektive



### Aus dem Inhalt:

- Erziehung zu globaler Verantwortung
- Demokratisierung durch Konflikt
- Qualifizierung von Friedensfachkräften
- Historische Perspektiven
- Medienpädagogik

## EDITORIAL

Vor gut einem Jahr war nach langer Zeit wieder Krieg in Europa. Die NATO hatte sich entschlossen, ohne UN-Mandat einen Krieg gegen die Bundesrepublik Jugoslawien zu führen. Damit wollte sie Mord und Vertreibung im Kosovo Einhalt gebieten und universale Menschenrechte mit Waffengewalt durchsetzen. Viele der seinerzeit formulierten Kriegsziele sind nicht erreicht worden. Während ich dies schreibe, findet in Tschetschenien ein weiterer Krieg statt.

Nach dem Ende des 'Kalten Krieges' und der mit ihm verbundenen Blockkonfrontation ist die Einschätzung militärischer Einsätze noch schwieriger geworden. Das wurde und wird gerade in Hinblick auf die öffentliche Diskussion um den NATO-Krieg gegen Jugoslawien deutlich.

Dieser Herausforderung von Unübersichtlichkeit angesichts der paradoxen Durchsetzung von Menschenrechten durch militärische Interven-

tionen muss sich auch die Friedenspädagogik stellen. Sie ist herausgefordert, die mit dem neuen Jahrhundert begonnene UN-Dekade 'für eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit' mit Leben zu füllen und in der aktuellen politischen Situation zu orientieren. Dieses ZEP-Heft ist solchen konzeptionellen Problemen einer Friedenspädagogik in globalen Zusammenhängen gewidmet. Uli Jäger denkt über Friedenspädagogik im Kontext des Globalen Lernens am Beginn des neuen Jahrtausends nach. Werner Wintersteiner plädiert gegen die Harmonisierung und für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten als Beitrag der Friedenspädagogik zum Globalen Lernen. Petra Haumersen und Frank Liebe setzen sich mit innergesellschaftlichen Umsetzungsmöglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösungen (z.B. Mediation) auf dem Hintergrund von Jugendgewalt im interkulturellen Kontext auseinander. Hagen Berndt diskutiert die Schu-

lung von Friedensfachkräften und Qualitätsstandards für internationale, gewaltfreie Krisenpräventionsarbeit. Ulrich Klemm erinnert an einen für den friedenspädagogischen Diskurs fast unbekannt gebliebenen, gleichwohl bedeutsamen Wegbereiter – den Antimilitaristen und Pazifisten Ernst Friedrich. Asit Datta formuliert Thesen über den Zusammenhang von Krieg und Medien. Gisela Führung berichtet über ein Anti-Diskriminierungs-Programm in Südafrika im Hinblick auf Versöhnung und eine demokratische Gesellschaft. Matthias Wesseler und Nelli Lamm ermöglichen einen kurzen Einblick in das UNESCO-Projekt LINGUA-PAX, das von Friedensförderung durch kulturelle und sprachliche Vielfalt ausgeht. Neben dem Beitrag von Anke Poenicke über afrikanische Reiseführer finden Sie in dieser Ausgabe – wie gewohnt – Rezensionen und Informationen.

Hannover, 7.5.2000  
Gregor Lang-Wojtasik

### IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt

Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575

e-mail Verlag: [ikoverlag@t-online.de](mailto:ikoverlag@t-online.de) · e-mail Auslieferung: [iko@springer.de](mailto:iko@springer.de)

Internet: [www.iko-verlag.de](http://www.iko-verlag.de)

1/2000  
**FRAUEN  
IN DER  
EINEN  
WELT**

Zeitschrift für interkulturelle  
Frauenalltagsforschung

Frauen und Gesundheit



#### FRAUEN IN DER EINEN WELT

Zeitschrift für interkulturelle Frauenalltagsforschung

Herausgegeben von "Frauen in der Einen Welt" e.V. –  
Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und  
internationalen Austausch, Nürnberg

Erscheinungsweise: zwei Hefte pro Jahr

Umfang: jeweils ca. 120 Seiten

Preis des Einzelheftes: DM 21,00 zzgl. Versand

Jahresabonnement: DM 36,00 zzgl. Versand

Redaktionsadresse: Frauen in der Einen Welt e.V.

Postfach 21 04 21, 90122 Nürnberg

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.  
Gern senden wir Ihnen unsere Abonnementsunterlagen zu.**

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang

Juni

2

2000

ISSN 1434-4688D

- |                                |    |  |
|--------------------------------|----|--|
| Uli Jäger                      | 2  | Friedenspädagogik im neuen Jahrtausend: Erwartungen, Ansätze, Erfahrungen  |
| Werner Wintersteiner           | 6  | Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik?  |
| Frank Liebe / Petra Haumersen  | 11 | Demokratisierung durch Konflikt. Transformative Konfliktbearbeitung als partizipatives Modell  |
| Hagen Berndt                   | 18 | Qualifizierung von Friedensfachkräften für Einsätze in politischen und gesellschaftlichen Konflikten                                       |
| Ulrich Klemm                   | 24 | 'Kämpft gegen den Kapitalismus und ihr kämpft gegen jeden Krieg'. Die internationale und antimilitaristische Jugendarbeit Ernst Friedrichs |
| Asit Datta                     | 28 | Thesen zu Medien und Krieg   |
| Gisela Führung                 | 30 | Der Anti-Bias-Ansatz für den Aufbau eines demokratischen Südafrika   |
| Nelli Lamm / Matthias Wesseler | 32 | LINGUAPAX: Ein UNESCO-Projekt zur Förderung der Sprachenvielfalt   |
| Anke Poenicke                  | 33 | Vorbereitung für Verständigung? Deutsche Reiseführer zu Ländern Afrikas auf dem Prüfstand  |
| BDW                            | 39 | Jahrestagung der Sektion / Protokoll / Call for Papers / Islamischer Religionsunterricht in Deutschland                                    |
| VENRO                          | 47 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe "Entwicklungspolitische Bildung"   |
|                                | 48 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien   |
|                                | 52 | Informationen  |

## Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 2

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Redaktion:** Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görrens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. In diesem Heft v.a. Fotos aus gewaltfreien Trainings und Einsatzfeldern von Friedensfachkräften (Kurve Wustrow).

**Titelbild:** Freundlich überlassen von Manfred Bofinger.

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

*Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Uli Jäger

## Friedenspädagogik im neuen Jahrtausend:

Erwartungen, Ansätze, Erfahrungen

*Zusammenfassung: Am Beginn des neuen Jahrtausends, das nach Auffassung der Vereinten Nationen mit einer Dekade der Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit beginnen soll, erinnert der Autor an friedenspädagogische Prämissen zur Überwindung von Gewalt. Dies geschieht vor dem Hintergrund der vermeintlichen 'Kosovo-Logik' und dem Dilemma 'humanitärer Interventionen'. Im Kontext Globalen Lernens plädiert er für die Förderung und Stärkung ziviler Konfliktbearbeitung.*

'Give peace a chance' – Wann, wenn nicht am Beginn des neuen Jahrtausends ist der geeignete Zeitpunkt, um der alten Forderung endlich Gültigkeit zu verschaffen. Dies mögen sich auch die Verantwortlichen zweier einflussreicher Organisationen der internationalen Staaten- und Gesellschaftswelt gedacht haben. Denn nach Beschlüssen der UNO-Generalversammlung soll das Jahr 2000 weltweit als 'Internationales Jahr für eine Kultur des Friedens' begangen werden. 'Peace in our hands' lautet die Losung und dem bereits angelaufenen Friedensjahr wird sich nach dem Wunsch der Weltorganisation im Zeitraum 2001 bis 2010 eine 'Internationale UN-Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit für die Kinder dieser Welt' anschließen. Für den gleichen Zeitraum ruft auch der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) seine Mitgliedskirchen zu einer 'Dekade zur Überwindung von Gewalt' auf und fordert eine Absage an Geist, Logik und Ausübung von Gewalt. Angestrebt werden die „Gewinnung eines neuen Verständnisses von Sicherheit im Sinne von Zusammenarbeit und Gemeinschaft statt Herrschaft und Konkurrenz“, das „Lernen von der Spiritualität Andersgläubiger und ihren Möglichkeiten, Frieden zu schaffen“ und der „Protest gegen die zunehmende Militarisierung unserer Welt“ (Ökumenischer Rat der Kirchen 1999, S. 6).

Diese Auseinandersetzung ist – auch – unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten dringend erforderlich. Nicht erst seit dem Krieg im Kosovo sind viele Fragen offen und Kontroversen nicht ausgeglichen, wenn es um glaubwürdige und

friedenspolitisch sinnvolle Perspektiven bei der 'Überwindung von Gewalt' geht. Von welcher Gewalt reden wir und von welchem Frieden? Welches sind die geeigneten Mittel, um Gewalt zu überwinden und Frieden zu gestalten? Wer sind die Akteure und über welches Wissen und Fähigkeiten müssen sie verfügen, um im lokalen und globalen Raum für Frieden, Gerechtigkeit und Entwicklung handlungsfähig zu sein? Über diese Fragen lassen sich selbst im innergesellschaftlichen Bereich kaum noch verlässliche Grundpositionen finden, von einem umfassenden (Minimal-)Konsens ganz zu schweigen. In Zeiten der Globalisierung aber multiplizieren sich unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen, verlieren Begriffe ihre gewohnten Bedeutungen, verlagern sich die Prioritäten bei der Wahrnehmung und Identifikation von Problemstellungen. Vor diesem Hintergrund sind international angelegte Friedenskampagnen und -dekaden von unschätzbarem Wert. Wie aber müssen (globale) Lernprozesse initiiert und angelegt werden, damit das Verstehen und Begreifen, wie andere Frieden sehen und ihn schaffen wollen, nicht bloße Rhetorik bleibt?

### Die Friedensdekaden und die Bedeutung der Friedenspädagogik

In den Konzeptionen der beiden genannten Dekaden spielt die Bildung im allgemeinen und die Friedenserziehung im besonderen eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung der angepeilten Ziele. Die UN-Deklaration vom 13. September 1999 definiert eine 'Kultur des Friedens' als „eine Vielzahl von Werten, Einstellungen, Traditionen, Verhaltensweisen und Lebensformen“, die sich u.a. auf die Achtung der Menschenrechte und die Prinzipien der Gewaltlosigkeit und Toleranz gründen. Sie sollen durch die Förderung der Informationsvielfalt, der Meinungs- und Pressefreiheit und durch andere politische Maßnahmen, vor allem aber durch Bildung vermittelt werden: „Kinder vom frühen Alter an sollen teilhaben an einer erzieherischen Vermittlung von Werten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Lebensstilen, die geeignet sind, ihnen die Fähigkeit zur friedlichen Streitbeilegung zu vermitteln im Geist der Achtung der Menschenwürde, der Toleranz und der Nicht-Diskriminierung“ (UN-Deklaration 1999, S. 60). Auch im Rahmenkonzept der ÖRK-Dekade wird dazu aufgefordert, sinnvolle pädagogische Anstrengungen zu verstärken, um der Überwindung von Gewalt eine Chance zu geben. Es gelte, Modelle und Lehrpläne zur Friedenserziehung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu erstellen und zu verbreiten. Die Vernetzung von in der Friedenserziehung Tätigen und Sachverständigen sowie theologischen Institutionen, die sich im Bereich von Konfliktlösung, Konfliktumwandlung und Vermittlung engagiert haben, soll gefördert werden. Schließlich wird dazu aufgefordert, Bildungssysteme und Medien ihrerseits infrage zu stellen, die Konkurrenzdenken, aggressiven Individualismus und Gewalt vor allem unter Kindern verfestigen.

Damit wird in wenigen Stichworten nahezu das gesamte Spektrum friedenspolitischer und -pädagogischer Zielsetzungen aufgerufen und ein beachtlicher Erwartungshorizont aufgebaut. Doch Bescheidenheit ist angesagt, wenn es um die Einflussmöglichkeiten direkter pädagogischer Maßnahmen auf die Herausbildung von Friedens- und Konfliktfähigkeit

einzelner Menschen, gesellschaftlicher Gruppen oder gar Staaten geht.<sup>1</sup> Friedens- und Konfliktfähigkeit bedeutet, mit individuellen, gesellschaftlichen und internationalen Konflikten so umgehen zu können, dass eine gewaltsame Konflikteskalation vermieden werden kann. Individuelle Friedensfähigkeit beginnt bei der Entwicklung von Ichstärke und Selbstbewusstsein – nicht um andere zu bevormunden, sondern um relativ 'störungsfrei' kommunizieren zu können, um eigene Vorurteile zu erkennen und zu bearbeiten, aber auch um am politischen Geschehen so teilhaben zu können, dass ein Engagement in Richtung Gewaltminimierung und Partizipation möglich wird. Es ist offensichtlich, dass eine in diesem Sinne verstandene Gewaltprävention auf erhebliche restriktive Rahmenbedingungen im gesellschaftlichen, nationalen und internationalen Raum trifft. Politische Entscheidungen zugunsten eines Primats des Militärischen, strukturelle Missstände wie Armut, ökonomische Ungerechtigkeiten oder soziale Tabus, Gewöhnungen und Apathie sind nur einige Stichworte. Hinzu kommt: Je unübersichtlicher und undurchschaubarer die Rahmenbedingungen für die eigene Lebensplanung werden, desto notwendiger wird Konfliktfähigkeit. Gleichzeitig aber gewinnen 'Überlebensstrategien' mit wachsender Gewaltbereitschaft an Bedeutung. Dies trifft um so mehr in Gesellschaften zu, in denen ganze Bevölkerungsgruppen sich in ihrer Identität bedroht fühlen.

### **Friedenspädagogik und Überwindung von Gewalt in der Gesellschaft**

Die Sensibilisierung für unterschiedliche Gewaltformen und -erfahrungen ist eine zentrale Voraussetzung für eine konstruktive Auseinandersetzung mit Gewalt und mit Fragen der Überwindung von Gewalt. Nur wer sich um Klärungen über eigene Gewaltpotentiale und -erfahrungen bemüht und auch die eigene Haltung zu (militärischen) Gewaltanwendungen außerhalb des persönlichen Nahbereiches überdenkt, kann sich glaubwürdig für die Überwindung von Gewalt einsetzen. Dies setzt aber die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, sich mit einem brisanten, in den persönlichen Bereich eindringenden Thema zu beschäftigen.

Zur Sensibilisierung über Gewalt gehört es auch, neue Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Formen von Gewalt zu gewinnen. Wiederum in Anlehnung an Johan Galtung ist es hilfreich, in Form eines 'Gewaldreiecks' zwischen direkter, struktureller und kultureller Gewalt zu unterscheiden (vgl. Galtung 1998). Die strukturelle Gewalt verletzt Bedürfnisse, aber niemand ist direkt Täter und in diesem Sinne verantwortlich. Die kulturelle Gewalt ist die Legitimierung von struktureller oder direkter Gewalt durch die Kultur. Diese neue Galtung'sche Gewaltdefinition ist unter analytischen Aspekten nicht unumstritten und hat beachtliche Resonanz ausgelöst (vgl. z.B. Schmidt 1999; Wintersteiner 1999). Sie eröffnet unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten die Möglichkeit für eine konstruktive Auseinandersetzung mit Gewalt, weil sie den Blick für die unterschiedlichsten Facetten von Gewalt öffnet, damit eindimensionale Ursachenzuschreibungen verhindert und sowohl direkte wie auch indirekte Zusammenhänge sichtbar gemacht werden können. Galtung weist zum Beispiel nachdrücklich darauf hin, dass in jeder Ecke seines 'Gewaldreiecks' Gewaltausbrüche be-

ginnen und in den anderen Ecken weitere Verschärfungen auslösen können. Dies gilt aber auch umgekehrt: Wenn die kulturelle Legitimation von Gewalt abnimmt, kann dies zur Eindämmung struktureller und direkter Gewalt führen!<sup>2</sup>

Zur Sensibilisierung gehört die Frage nach der Vermittlung realistischer Perspektiven. Die 'Überwindung von Gewalt', wie sie in der ÖRK-Dekade als übergeordnete Zielsetzung proklamiert wird, ist in konkreten Situationen sicherlich möglich und darüber hinaus als umfassende Zielsetzung unverzichtbar. Gleichwohl sollte gleichzeitig der Blick geöffnet werden für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Denn vielen Gewaltsituationen geht eine Konflikteskalation voraus. Glücklicherweise gibt es einen wachsenden wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Erfahrungsschatz im konstruktiven Umgang mit Konflikten (vgl. aus der Vielzahl der aktuellen Literatur Müller-Fohrbrodt 1999). Dazu gehört die Erkenntnis, dass unterschiedliche Konflikttypen differenzierte Herangehensweisen und einen Blick für das Leistbare verlangen. Tief liegende und verfahrenere Konflikte sind zum Beispiel nur schwer zu lösen. Bei ihnen kommt es auf die Fähigkeit und die Bereitschaft an, sie in eine Form zu transformieren, in der sie überhaupt zu bearbeiten sind. Alle Verfahren der Vermittlung in Konfliktsituationen, der Streitschlichtung oder der Mediation, wie sie im Augenblick vielfach diskutiert und erprobt werden, erfordern von den beteiligten Personen ein hohes Maß an Wissen und sozialen Fähigkeiten. Doch man kann lernen, für Konflikte und Gewalt sensibel zu werden und man kann auch lernen, mit Konflikt- und mit Gewaltsituationen konstruktiv im Sinne einer Deeskalation und Transformation umzugehen (vgl. zum Beispiel Maringer / Steinweg 1997). Doch auch hier ist Vorsicht geboten: Nichts wäre verhängnisvoller, als die Ausbildung für konstruktiven Konfliktaustrag und die Chancen auf Konfliktbearbeitung zu überschätzen. Es wird immer Konflikte geben, die nicht bearbeitbar sind, weil die Konfliktparteien es zum Beispiel nicht wollen und es wird immer die ungezielte, sinnlose zerstörerische Gewalt geben. Und nicht alle Menschen bringen die Fähigkeiten mit, sich auf den langen, zähen Prozess der Konfliktauseinandersetzung einzulassen. Und doch wachsen die Chancen auf 'Überwindung von Gewalt', wenn Menschen zumindest Kenntnisse über die vorhandenen Handwerkszeuge erhalten. Darauf haben sie einen Anspruch.

### **'Kosovo-Krieg' und Schlüsselthemen für die friedenspädagogische Auseinandersetzung**

Wer über die Überwindung von Gewalt und die Etablierung einer Kultur des Friedens reden will, muss auch im Jahr 2000 über Krieg reden. Die systematische Vertreibung und Tötung der Menschen im Kosovo durch die Soldaten und Banden Milosevics und der Krieg der NATO mit deutscher Beteiligung gegen Serbien bleiben eine Herausforderung für diejenige, die sich seit vielen Jahren für eine Erziehung zum Frieden und für die Etablierung ziviler Formen der Konfliktbearbeitung eingesetzt haben. Denn Krieg, in welcher Form er auch auftritt bzw. herrscht, ist ein Zeichen für die Schwächen der Zivilgesellschaft und für das Versagen der Politik – auch in den gefestigten Demokratien. Auch haben wir gesehen, wie die Medienberichterstattung die Haltung der Be-

völkerung zu militärischen Gewalteinsätzen massiv beeinflussen kann. Eine bewusste und gründliche Auseinandersetzung mit dem 'Kosovo-Krieg' ist bislang leider ausgeblieben – zumindest was eine größere Öffentlichkeit betrifft. Diese Auseinandersetzung erfordert Friedenskompetenz im Sinne von Sachkompetenz – neben der Vermittlung von Friedens- und Konfliktfähigkeit eine der Kernelemente der Friedenserziehung (vgl. Gugel / Jäger 1996). Kritische Analysen aus unterschiedlichen Blickwinkeln liegen zwischenzeitlich ebenso vor (vgl. z.B. Albrecht / Schäfer 1999) wie Materialien für die Bildungsarbeit (Graß 2000). Auch der Verein für Friedenspädagogik hat noch während des Krieges in einer Empfehlung an Lehrerinnen und Lehrer an einige bedeutsame Schlüsselthemen erinnert (vgl. Verein für Friedenspädagogik 1999). Dazu gehört die Frage nach den Ursachen von Kriegen, den Begründungen und Rechtfertigungen, den möglichen Alternativen und nach der Rolle der Medien. Sie sind deshalb von Bedeutung, weil die Intensität ihrer Bearbeitung darüber mitbestimmt, wie zukünftig mit der Frage militärischer Interventionen umgegangen werden wird.

### **Friedenspädagogik und die Bereitschaft zu 'humanitären Interventionen'**

Die deutsche Beteiligung am NATO-Einsatz im Kosovo hat der alten Frage nach dem 'gerechten Krieg' eine neue, dramatische Brisanz verliehen. Viele Menschen, auch Sprecher und Anhänger der Friedensbewegungen und -organisationen fühlten sich innerlich zerrissen. Angesichts der Repressions- und Vertreibungsstrategien der serbischen Führung wurde schließlich das militärische Eingreifen der NATO von vielen als letzte, wenn nicht gar als einzige Möglichkeit befürwortet, um eine humanitäre Katastrophe zu verhindern. Unter friedensethischen und -pädagogischen Gesichtspunkten besonders dramatisch ist darüber hinaus die mangelnde Bereitschaft nach dem Krieg, diese Zustimmung zu reflektieren oder die Tendenz, nicht einmal mehr die Kontroversen sichtbar zu machen. Was muss getan werden, damit die Kontroverse eine konstruktive Fortsetzung findet? Ihrem Selbstverständnis gemäß weist Friedenspädagogik darauf hin, dass Adressaten von Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen nicht indoktriniert oder für politische Interessen und persönliche Betroffenheiten instrumentalisiert werden dürfen. Ziel ist die Sensibilisierung gegen Ungerechtigkeiten und Menschenrechtsverletzungen und die Förderung der Auseinandersetzung mit und das Ringen um Meinungen und Standpunkte. Pädagogik darf sich dabei nicht scheuen, deutlich und klar 'Nein' zu jeder Art von Gewalt und vor allem auch zur Kriegsgewalt zu sagen. Thematisiert werden müssen jedoch auch Zweifel und die Problematik von Dilemma-Situationen, aus denen es keine Auswege gibt, ohne sich mit Schuld zu beladen. Gerade für diese Situationen, die immer wieder eintreten werden und vor denen sich niemand schützen kann, sind friedensethische, friedenspolitische und völkerrechtliche Grundpositionen als Bewertungsmaßstäbe wichtig. Auf sie hinzuweisen, ist eine Aufgabe der Friedenspädagogik.

Das notwendige Engagement für eine zivile Konfliktbearbeitung als Alternative zum militärischen Gewalteinsatz darf die Augen nicht davor verschließen, wie in Politik und Ge-

sellschaft die Voraussetzungen für eine Zustimmung zu 'Gewaltlösungen' geschaffen werden. Die Rolle der Medien wurde bereits angesprochen. Auf ein weiteres Mosaikteil sei unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten hingewiesen, nämlich auf die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen. So besteht zum Beispiel zwischen den zentralen Botschaften der 'Gewaltspielzeugwelt' und den Umgangsformen in Gesellschaft und Politik mit Konflikten und Gewalt eine zumindest indirekte Verbindung. Dieser Sachverhalt ist aber ein außerordentlich wichtiger, weil häufig vernachlässigter Faktor. 'May the force be with you' – so lautet die zentrale Botschaft des im Sommer 1999 in den Kinos angelaufenen Debutfilms der neuen Star-Wars-Trilogie, gerade zu dem Zeitpunkt, als im Kosovo gekämpft wurde. Millionen Menschen lassen sich seitdem weltweit vom Show-Down zwischen dem 'Guten' in Gestalt der Yedi-Ritter und den 'Bösen' faszinieren. Doch die zumeist jugendlichen ZuschauerInnen brauchen auch außerhalb des Kinosaals nicht auf die Star-Wars-Abenteuer zu verzichten. Ein riesiges Angebot von Computerspielen, Spielfiguren und anderen Utensilien sorgt dafür, daß es nur schwer möglich ist, den neuen Science-Fiction-Adventures zu entkommen und dass die Botschaft von der 'Macht als oberste Maxime' Einzug in die Köpfe und Herzen hält. Nicht zufällig lautete der Code-Name für eine mögliche Bodeninvasion der NATO im Krieg um das Kosovo treffend 'Invasion der Yedi-Ritter'. 'Krieg und Frieden' ist nicht an erster Stelle ein Bildungsthema, sondern ein Thema, das existentielle Fragen des Lebens aufwirft. Die Eindrücke und Erfahrungen angesichts eines Krieges können für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen Anlass sein, unreflektiert die 'Macht-Botschaft' zu übernehmen oder aber über das Miteinander und das Für-einander in dieser 'Einen Welt' nachzudenken.

### **Zivile Konfliktbearbeitung und Globales Handeln**

Langfristig kann es nur darum gehen, die vielfältigen Möglichkeiten ziviler Konfliktbearbeitung bekannter zu machen und in den politischen Alltag zu integrieren. Nur so können zwischenmenschliche, innergesellschaftliche und internationale Konflikte vor einer zerstörerischen Eskalation bewahrt werden oder wenigstens deren Folgen abgemildert werden. Zu unterstützen sind alle Formen der *Gewaltprävention* (Aufbau von Frühwarnsystemen, Verstärkung der präventiven Diplomatie, Verstärkung der Entwicklungszusammenarbeit, Hilfe beim Aufbau demokratischer und rechtsstaatlicher Strukturen, Förderung der Zivilgesellschaft), der *Konfliktbearbeitung und -schlichtung* (Friedensdienste und -missionen, Vermittlung zwischen Konfliktparteien, Unterwerfung unter eine schiedsgerichtliche Regelung, Verhängung von Sanktionen, Schaffung internationaler Öffentlichkeit, Öffnung der Grenzen für Flüchtlinge und Deserteure, Humanitäre Hilfe) und der *Konfliktnachsorge* (Beseitigung von Kriegsfolgen, Überwindung von Feindbildern, Friedenserziehung, Verständigungs- und Versöhnungsarbeit). Mehr als jemals zuvor ist für die Förderung und Ausgestaltung ziviler Konfliktbearbeitung globales Handeln notwendig (vgl. Gugel / Jäger 1999). Freiwilligendienste in Form von Friedens- und Entwicklungsdiensten im Ausland gibt es seit vielen Jahren auch in Deutschland. Der Krieg im ehemali-

gen Jugoslawien hat zuletzt vielen Friedensorganisationen deutlich gemacht, dass die Förderung von Friedensprozessen und -projekten in Krisen- und Kriegsregionen 'mit Helfern von außen' ein friedenspolitisch sinnvolles und notwendiges, aber auch ein äußerst schwieriges Unterfangen ist. Trotzdem scheint die Bereitschaft für ein friedens- und entwicklungsorientiertes Engagement im Ausland ungebrochen und die Anstrengungen nehmen zu, die Professionalität der Auslandseinsätze zu erhöhen. Dies ist dringend erforderlich, weil gezieltes Friedenshandeln in den häufig komplexen Konfliktsituationen im Ausland ein hohes Maß an Qualifikation, Kompetenz und an Persönlichkeit verlangt. Das Engagement für Frieden und Entwicklung im Ausland kann als Kernbereich eines neuen Handlungsansatzes verstanden und mit dem Begriff des 'Globalen Handelns' umschrieben werden. Im Zeitalter der Globalisierung verändern sich auch die Ziele und Ansätze der Arbeit am Frieden. Angesichts globaler Herausforderungen in ökologischen, entwicklungspolitischen oder friedenspolitischen Bereichen gewinnen transnationale, länderübergreifende Initiativen für die Problembearbeitung an Bedeutung. Der Protest gegen Kriege und die Solidarität mit unterdrückten, verfolgten oder benachteiligten Menschen kann nicht mehr nur im eigenen Lande stattfinden. Der Slogan 'Global denken, lokal handeln' hat zwar nichts an seiner Gültigkeit verloren, weil weiterhin politische, soziale und ökologische Veränderungen vor Ort notwendig sind – als Voraussetzung für eine weltweite, 'zukunfts-fähige' Entwicklung. Doch 'global denken, lokal handeln' reicht als Prinzip für die Arbeit am Frieden nicht mehr aus, sondern muss durch den Aspekt 'global Handeln' erweitert werden. Globales Handeln ist ein Zukunftsprojekt, weil neue Formen transnationaler Kommunikation, Kooperation und Aktion erst durch eine Reihe von Entwicklungen ermöglicht wurden bzw. heute im Entstehen sind. Zu diesen Entwicklungen gehört erstens die grundlegende Bereitschaft, Probleme in größeren Zusammenhängen zu sehen. Es hat zum Beispiel lange gedauert, bis die Verantwortlichen in Politik und Gesellschaft das Spartendenken in Entwicklungszusammenarbeit hier und Friedenspolitik zumindest in Ansätzen überwunden haben. Heute sieht man im Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit ein, dass in Krisen- und Kriegsregionen zivile Maßnahmen der Gewaltprävention und / oder der Konfliktnachsorge wichtige Voraussetzungen für die langfristige Wirksamkeit von Entwicklungsmaßnahmen sind. Dazu gehört zweitens der Bedeutungszuwachs der Nichtregierungsorganisationen (NROs) insbesondere für die Bearbeitung von Konflikten auf lokaler Ebene. Drittens ist die Verfügbarkeit elektronischer Medien für die weltweite Kommunikation von großer Bedeutung für globales Handeln. Die wissenschaftliche Reflexion über Voraussetzungen und Bedingungen für das Gelingen solcher Handlungsansätze steht jedoch erst am Anfang. Doch auch hier gilt: Globales Handeln kann nur im Dialog mit den Menschen in jenen Ländern entwickelt werden, die zum Ziel der 'erwünschten Einmischung' ausgewählt wurden. Dieser Dialog muss im friedenspädagogischen Sinne offen gestaltet sein. Er kann zum Ergebnis haben, dass globales Handeln in der beschriebenen Form möglicherweise teilweise oder sogar als gesamter Ansatz friedenspolitisch kontraproduktiv ist.

### Anmerkungen:

1 Bescheidenheit ist übrigens auch angesagt angesichts der knappen Ressourcen, die für Friedenspädagogik in Deutschland zur Verfügung stehen. Noch immer gibt es kaum Forschungs- und Ausbildungskapazitäten. Auch fehlt gänzlich ein fester Haushaltsposten in einem Bundesministerium, der Mittel für friedenspädagogische Forschungs- und Projektfinanzierung bereit hält. Auch in der neu gegründeten Bundesstiftung für Friedensforschung ist die Friedenspädagogik nicht verankert.

2 Ein friedenspädagogisch interessantes Beispiel für diese Zusammenhänge ist die aktuelle Diskussion über die vorgesehene Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechtes und über den in diesem Kontext diskutierten gesellschaftlichen Stellenwert von gewaltfreier Erziehung.

### Literatur:

**Albrecht, Ulrich / Schäfer, Paul (Hg.):** Der Kosovo-Krieg. Fakten, Hintergründe, Alternativen. Köln 1999.

**Erler, Gernot:** Vom Sieg, der kein Modell sein kann. Der Kosovo-Krieg und die Folgen. In: Frankfurter Rundschau vom 9. September 1999.

**Galtung, Johan:** Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen 1998.

**Galtung, Johan:** Gewalt, Frieden und Friedensforschung. Reinbek 1980.

**Graß, Hans Peter:** Reden wir über den Krieg... Diskussionsmethoden für Schule und Jugendarbeit am Beispiel des Kosovo-Krieges. Friedenserziehung konkret. Salzburg 2000 (Bd. 6).

**Gugel, Günther / Jäger, Uli:** Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen 1996.

**Gugel, Günther / Uli Jäger:** Global Handeln für Frieden und Entwicklung. Tübingen 1999.

**Kock, Manfred:** Bericht des Ratsvorsitzenden der EKD, Manfred Kock vor der EKD-Synode. November 1999.

**Maringer, Eva / Steinweg, Reiner:** Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionellen Konflikten. Erfahrungen, Begriffe, Fähigkeiten. Berlin, Berghof Report 3 (1997).

**Müller-Fohrbrod, Gisela:** Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Zielsetzungen und Methodenvorschläge. Opladen 1999.

**Ökumenischer Rat der Kirchen:** Dekade zur Überwindung von Gewalt. September 1999 (Rundbrief).

**Schmidt, Hajo:** "Primat der Kultur" – bei der Suche nach Frieden? Zu Johan Galtungs erweiterter Friedenstheorie. In: Vogt, Wolfgang a.a.O. 1999, S. 36 – 51.

**Senghaas, Dieter (Hg.):** Frieden machen. Frankfurt/M. 1997.

**UN-Deklaration** und Aktionsprogramm für eine Kultur des Friedens. In: UNESCO heute (1999) 4, S. 58 – 62.

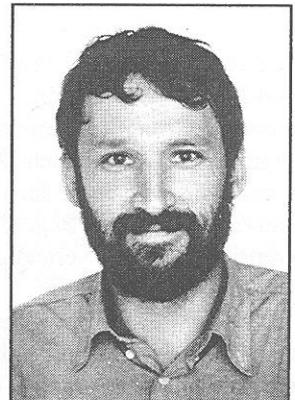
**Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.:** Krieg im Unterricht. Zum Umgang mit dem "Balkan-Krieg" in Schule und Unterricht. Faltblatt. Tübingen 1999.

**Vogt, Wolfgang R. (Hg.):** Friedenskultur statt Kulturkampf. Strategien kultureller Zivilisierung und nachhaltiger Friedensstiftung. Baden-Baden 1999.

**Wehner, Burkhard:** Prämierung des Friedens. Alternativen zum "humanitären" Krieg. Opladen 1999.

**Wintersteiner, Werner:** Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster 1999.

Uli Jäger, geboren 1958, M.A.; Studium der Politikwissenschaften, Soziologie und Pädagogik; Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Geschäftsführer beim Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.; Mitarbeiter der von Brot für die Welt geförderten Schulprojektstelle Globales Lernen; Veröffentlichungen zu Friedenspädagogik, ziviler Konfliktbearbeitung und globalem Lernen.



Werner Wintersteiner

## Erziehung zu globaler Verantwortung.

Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik?

*Zusammenfassung: Der Autor setzt sich kritisch mit Globalisierung und Globalem Lernen auseinander. Als Gegenpol zur Suggestion von 'Einer Welt' im Sinne einer Einheit der Erde, der Vereinheitlichung von Werten und Denkweisen oder von Harmonisierung, spürt er den Wurzeln des Globalen Lernens in der Friedenspädagogik nach. Er plädiert für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten als Herausforderung von Globalisierung und verdeutlicht dies an zwei Beispielen aus dem schulischen Kontext.*

### Globales Lernen – eine Marke für höchst unterschiedliche Produkte

Offensichtlich ist das heutige 'Globale Lernen' aus zwei Quellen entstanden: Einerseits können wir es als die logische Folge der friedenspädagogischen wie der entwicklungspädagogischen Theoriearbeit, als ihren gemeinsamen Fluchtpunkt betrachten. Entwicklungspolitische Bildung wollte sich nicht länger auf die 'Dritte Welt' fixieren lassen und wollte wohl auch dem 'Helfer-Syndrom' entgegenwirken. Sie suchte nach einer weiter gefassten Perspektive, während die Friedenspädagogik sich zunehmend nicht nur mit globalen Fragen, sondern mit der Frage der Globalität selbst befasste. 'Erziehung zur globalen Verantwortung' ist vielleicht die kürzeste Formel für dieses pädagogische Programm.

Andererseits wird 'Globales Lernen' unter dem Einfluss der 'business globalization' formuliert und stellt in dieser Version eine Mischung aus globalem Bewusstsein, intensivem Englischunterricht, der Sprache der globalen Sieger und Informationstechnologie dar. Natürlich lassen sich diese beiden Tendenzen in der Praxis nicht so sauberlich auseinanderhalten.<sup>1</sup> Und es kann auch kein Zweifel bestehen, dass diese 'Pädagogik der business globalization' über hohes Prestige und wesentlich mehr Ressourcen verfügt. Umso mehr muss es darum gehen, auch theoretische Anstrengungen zu unternehmen, einen Begriff von Globalem Lernen zu konkretisieren und zu verteidigen, der friedenspädagogischen Kriterien entspricht.

Um den Begriff 'Globales Lernen' für die Friedenspädagogik schärfer zu fassen, ist es nötig, einige Erwartungen und Vorstellungen, die mit diesem Begriff verbunden wer-

den, einer genaueren Prüfung auszusetzen. Anschließend werden wir uns wieder der Frage zuwenden, was die *differentia specifica* einer friedenspädagogischen globalen Bildung ausmacht.

### Mythen von der 'Einen Welt'

Meine These ist, dass die Globalisierung den vielgestaltigen *Mythos von der 'Einen Welt'* nährt und selbst von ihm lebt. Gerade die Konzepte vom Globalen Lernen sind stark von diesem Mythos geprägt. Diese Idee vom 'Heimatland Erde' (Edgar Morin) ist eine ambivalente Denkfigur: Einerseits ermöglicht sie, die Einheit der Menschheit und damit weltweite soziale Gerechtigkeit und den Weltfrieden als Aufgabe zu stellen. Dies kann dazu führen, dass man auch die Hindernisse genauer untersucht, die diesem Ziel im Wege stehen. Andererseits befördert sie stark die Tendenz, diese Einheit als bereits gegeben zu betrachten, die bestehenden Widersprüche zu leugnen und damit die Aufgabe, an der es zu arbeiten gilt, erst wieder zu verdunkeln. Dies kann so weit gehen, dass der Skandal der Ausbeutung der großen Masse der Weltbevölkerung durch eine kleine Minderheit völlig aus dem Blickwinkel verschwindet.

Ich will diese Ambivalenz an zwei der beliebtesten Metaphern von der Einheit der Welt darstellen, deren Bilderwelt freilich nicht verschiedener sein könnte – am *Globalen Dorf* und am *Raumschiff Erde*.<sup>2</sup>

Das *global village* ist nach seinem 'Erfinder' Marshall McLuhan das Resultat der Beschleunigung der heutigen 'elektrischen' Welt. Der distanzierten, mechanisierten und atomisierten Zivilisation der Schriftkultur werde durch die elektronischen Medien die Basis entzogen. Die ungeheure Beschleunigung reduziere jede Entfernung tendenziell auf null und lasse die Welt zu einem einzigen Dorf schrumpfen, in dem sozusagen jeder mit jedem kommuniziere. McLuhan stellt bewusst das Dorf, als Ausdruck einer ursprünglichen Einheit, der Stadt, als Verkörperung einer komplizierten Arbeitsteilung, gegenüber. McLuhans Prophezeiung hat sich nicht erfüllt, aber seine, durch die 'elektrischen' Medien bestimmte Parole hat tatsächlich die Menschen elektrisiert.

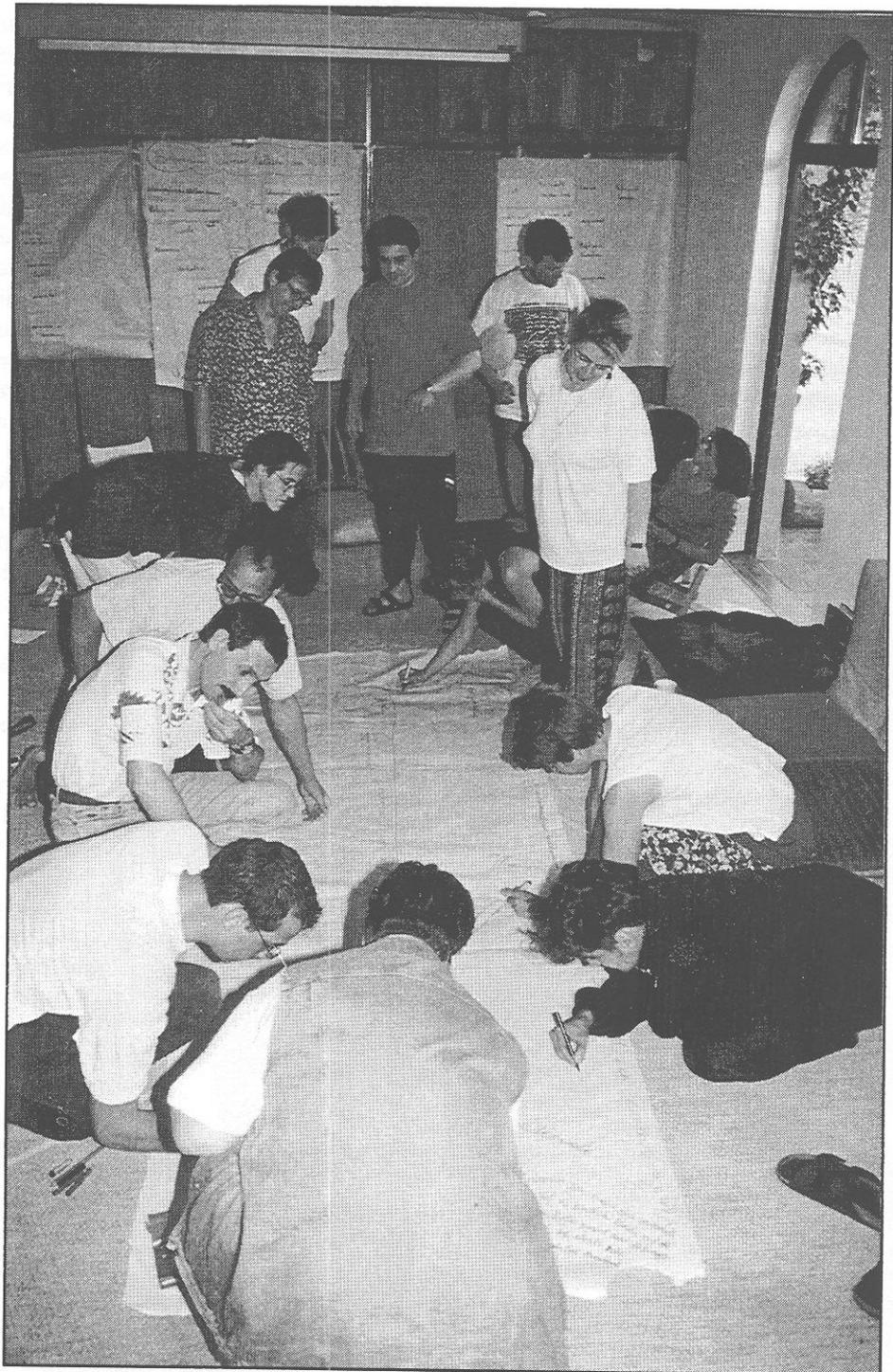
Ein ganz anderes Bild zeichnet die von Kenneth Boulding geprägte Formel vom *Raumschiff Erde*. Diese in Zeiten der beginnenden Raumfahrt entstandene Metapher nimmt einen bemerkenswerten Rollentausch zwischen Mensch und Natur vor. Erst seit wir die Erde vom Raumschiff aus betrachten können, sind wir imstande, sie selbst als Raumschiff zu imaginieren. Dieses Bild, das natürlichste Lebensgrundlagen und modernste Technologie zu einer einzigen Formel zusammenballt, ist äußerst populär geworden und hat auch in die Pädagogik Eingang gefunden (z.B. Postman 1995, S.86).

Doch trägt das Bild vom 'Raumschiff Erde' zweifelsohne auch idyllisierende Züge. Es erinnert an die Redeweise vom 'gemeinsamen Boot': Die Besatzung eines Raumschiffes ist eine Mannschaft, die vielleicht hierarchisch strukturiert, aber auf jeden Fall auf einander eingestimmt ist. Wie selbstverständlich geben die Kommandanten nicht nur Befehle an alle Mitglieder der Besatzung aus, sie nehmen auch Rücksicht auf diese. Denn alle haben dasselbe Ziel, und offensichtlich käme niemand auf die Idee, Sonderinteressen auf

Kosten des Kurses des Raumschiffs zu vertreten. In einer so prekären Situation, wie sie ein Weltraumflug darstellt, wäre das einfach absurd. Das 'Raumschiff Erde' erweist sich somit als ein Wunschbild, es nimmt die Einheit der Welt, zu der es mobilisieren will, bereits vorweg.

Es gibt noch eine weitere Variante der Weltraumbilder, in der allerdings das Raumschiff die neue Heimat, die 'Erde' der Menschheit geworden ist. Es handelt sich um ein in vielen Science Fiction Filmen anzutreffendes Szenario, das ich als *Captain Future Mythos* bezeichnen möchte: Menschen kämpfen, meist in fernen künstlichen Welten, gegen extraterrestrische Ungeheuer, die mit modernsten technologischen Waffen oder übersinnlichen Gaben ausgestattet sind, und besiegen sie mithilfe menschlicher Intelligenz und menschlicher Gefühle. Man mag diese Wertschätzung des Humanen sympathisch finden. Der Kern jedoch ist ein anderer: Immer treffen wir hier auf eine Menschheit, die ihre Zersplitterung nur dadurch überwunden hat, dass sie ihre gebündelten Kräfte auf den gemeinsamen Außenfeind konzentriert. Die Einigung der Menschheit ist bloß auf eine einzige Weise vorstellbar: als Zusammenschluss gegen einen Feind, der von außen kommt. Die *Idee des Feindes* hält eine Gruppe von Menschen gegen eine andere zusammen, und sie erscheint auch für die Einigung *aller* Menschen als unverzichtbar.

Gerade das letzte Beispiel zeigt, dass es unmöglich ist, sich an der Frage der *Vereinigung* vorbeizuschwindeln, wenn es um die *Einheit* der Menschheit geht. Es gibt keine globale 'Schicksalsgemeinschaft' der Menschheit, jedenfalls nicht in einem politischen Sinn, und weder einen positiven noch einen negativen *deus ex machina*, der uns die Aufgabe erspart, an der Vereinigung zu *arbeiten*. Wir müssen deshalb Modelle der Einigung finden, die von der unvermeidlichen und unüberwindbaren Existenz der Widersprüche und Interessenskonflikte ausgehen und es ermöglichen, damit friedlich und zivilisiert umzugehen. Nur so werden wir das Antagonismus-Modell überwinden, das Feindschaft durch Feindschaft in größerem Maßstab beseitigen zu können glaubt. Die politische Form, in



Gruppenübung im Modellvorhaben: Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung (Foto: S. Stange)

der diese *Einheit im Widerspruch* realisiert wird, in der Kampf und Kooperation, Konflikt und Konflikttransformation in gewaltloser Weise stattfinden können, nennen wir Demokratie. Das Problem ist, dass die Demokratie seit ihrer Entstehung ein nationales Projekt ist, dass wir aber übernationale Formen brauchen, um die heutigen übernationalen und globalen Fragen zu lösen. „Die Demokratie des 21. Jahrhunderts wird transnational sein oder sie wird nicht sein“, bringt es der österreichische Politologe Anton Pelinka in einem OE-1-Radio-Essay im Januar 2000 auf den Punkt.

Die Arbeit an der 'Einen Welt' ist also eine komplexe *politische* Aufgabe, und der Widerstand gegen eine ungerechte Weltwirtschaftsordnung ist kein schlechter Ausgangspunkt,

um sie in Angriff zu nehmen. Die *pädagogische* Aufgabe in diesem Zusammenhang besteht darin, dieses Ziel zu benennen, zu begründen und die Jugendlichen so weit wie möglich dafür zu qualifizieren, nicht aber, es durch illusorische Vorstellungen vom Bestehen der 'Einen Welt' zu verdunkeln.

### **Führt die Globalisierung zum Entstehen einer globalen Weltkultur?**

Ist aber nicht die Vereinheitlichung der Denk- und Lebensweisen, die Schaffung einer gemeinsamen Weltkultur, längst im Gange? Entwickeln wir uns nicht tatsächlich auf eine globale Kultur zu? Das ist eine weit verbreitete Vorstellung, die seltsamerweise von ihren Gegnern wie ihren Befürwortern geteilt wird: Was die einen als Triumph von Humanität, Toleranz und Marktfreiheit feiern, denunzieren die

anderen als Coca-Cola und Big-Mac Kultur, als Mc Donaldisierung der Erde.

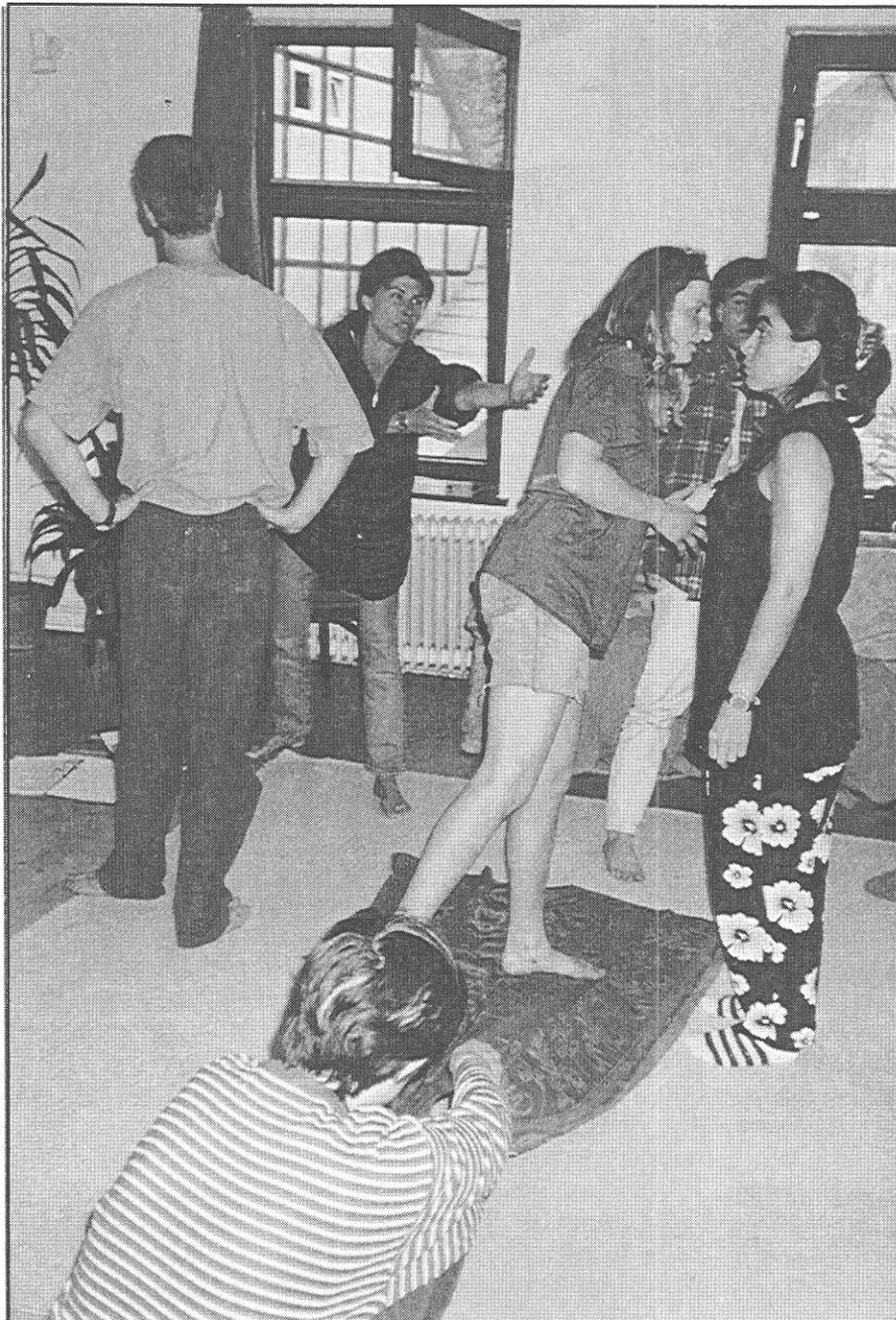
Der englische Kulturwissenschaftler John Tomlinson (1999) hat als einer der ersten versucht, den kulturellen Aspekt der Globalisierung systematisch zu untersuchen. Er streicht „complex connectivity“ (etwa: „komplexe Verbundenheit“) als eigentliches Charakteristikum der Globalisierung heraus:<sup>3</sup> „Damit meine ich, dass die Globalisierung auf das sich schnell entwickelnde und verdichtende Netzwerk von Verknüpfungen und gegenseitigen Abhängigkeiten verweist, die das moderne soziale Leben ausmachen“ (S.2). Diese Vernetzung schaffe zwar eine gewisse kulturelle Annäherung, die aber auf funktionale Gesichtspunkte beschränkt bleibt: „Vom instrumentellen Standpunkt des Kapitalismus führt Verbundenheit zu einer erhöhten funktionalen Nähe. Sie macht nicht alle Orte gleich, doch sie schafft globalisierte Räume und Verbindungsgänge, die den Kapitalfluss (was auch dessen Waren und Personal einschließt) dadurch erleichtern, dass sie die erhöhte Zeit- und Raum-Verbindung durch einen entsprechenden Grad an 'kulturellem Zusammenrücken' ergänzen“ (S.7).

Die Vereinheitlichung, die vor sich geht, ist also eine Vereinheitlichung von Rahmenbedingungen, die unterschiedliche (kulturelle) Konzepte erst mit einander konfrontieren, nicht aber eine Vereinheitlichung dieser Konzepte selbst. Tomlinson führt weiter aus: „Globale Einheitlichkeit bedeutet nicht eine simple Uniformität – so etwas wie eine 'world culture'. Es ist eher eine komplexe soziale und phänomenologische Situation – die 'globale menschliche Situation' – in der unterschiedliche menschliche Lebensformen miteinander in Kontakt gebracht werden“ (S.11).

Die Untersuchung der faktischen Globalisierung zeigt, dass wir uns eher auf die Zunahme von Konflikten statt auf ihr Verschwinden gefasst machen müssen. Die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei und zivilisiert auszutragen, wird somit immer wichtiger. Diese Fähigkeiten zu vermitteln, ist ein wesentliches Programm der Friedenspädagogik.

### **Globales Lernen als Beitrag zur 'anderen Globalisierung'**

Friedenspädagogik lehrt nicht, wie der Frieden in einer friedlichen Welt aussieht, also Harmonie und Einheit, sondern wie man möglichst Frieden in eine unfriedliche Welt bringen kann, also Umgang mit Pluralismus, Gegensätzen, Konflikt und Gewalt. Friedenspädagogik charakterisiert sich, allgemein gesprochen, nicht einfach durch die Thematisierung von



Statuentheater im Training für Gewaltfreiheit (Foto: Alexandra Ostrawska)

Gewalt. Entscheidend ist nicht ihre *Themendifferenz*. Sondern sie charakterisiert sich durch die spezielle Art, wie sie Krieg und Gewalt behandelt. Ihr Spezifikum ist die Arbeit für einen gelassenen und 'freundlichen' und deshalb möglichst gewaltfreien Umgang mit dem Anderen.<sup>4</sup> Entscheidend ist also die *Wertedifferenz*. Diese Werteorientierung ist es auch, die Friedenspädagogik in die Debatte um 'Globales Lernen' einzubringen hat. Denn, wie eingangs erwähnt, 'Globales Lernen' ist zunächst ein 'neutraler', bzw. ein vielfältig besetzter Begriff, der keineswegs selbstverständlich friedenspädagogisch verstanden wird.

Wenn wir uns ansehen, welche Aufgaben 'Globalen Lernens' üblicherweise genannt werden, so lassen sich die Antworten etwa so zusammenfassen:

1. *Wissen und Kenntnisse:*

- Wahrnehmung der globalen Dimension von Problemen, Phänomenen, Entwicklungen

- Beschäftigung mit globalen Schlüsselfragen

2. *Fähigkeiten und Fertigkeiten:*

- Beherrschung des Englischen als der Sprache der global players

- Vertrautheit mit Informationstechnologie, auf der globale Kommunikation aufbaut

- Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation

Dieser Aufzählung werden sowohl Anhänger einer Ausbildung künftiger global players als auch friedens- und entwicklungspädagogisch Engagierte zustimmen können. Die friedenspädagogische Intention geht allerdings weiter und bezieht sich vor allem auf die Ebene der *Einstellungen*, der für jede politische Bildung unverzichtbaren dritten Dimension neben der Ausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Vgl. Politische Bildung 1978). Es geht aus friedenspädagogischer Sicht um die Ausbildung der Bereitschaft zum gewaltfreien Umgang mit der Vielfalt und zur Suche nach kreativen Möglichkeiten für den Umgang mit Konflikten. Dies ist freilich kein Aspekt, der sich einfach zu den vorher genannten addieren ließe. Es ist vielmehr eine übergeordnete Werteorientierung, die jeden einzelnen Punkt beeinflusst und ihm erst die entsprechende Ausrichtung gibt. Wir können somit *Erziehung zur globalen Verantwortlichkeit für eine friedliche Welt* als das eigentliche Spezifikum einer friedenspädagogisch orientierten globalen Bildung bezeichnen.

Globales Lernen geht von der optimistischen Einstellung aus (und Optimismus ist ja die Voraussetzung jeder Pädagogik), dass eine 'Andere Globalisierung' möglich ist, dass wir, mit den Worten von Johan Galtung, die 'Globalisierung nicht als Schicksal, sondern als Projekt' betrachten sollen. Bei der Analyse der Praxis Globalen Lernens bemerken wir jedoch das Vorherrschen einer Konstellation, die sich nicht auf die Ausbildung von Einstellungen konzentriert, sondern auf die Verbreitung von Kenntnissen – wohl entsprechend der Dominanz des Wissensaspektes in den höheren Schulen.

Eine Durchsicht vorhandener Unterrichtsmaterialien (zumindest aus Österreich) zum Globalen Lernen zeigt, dass diese sich hauptsächlich mit dem kognitiven Aspekt, den *Kenntnissen*, beschäftigen, und versuchen, über diesen Weg auch die Einstellungen zu beeinflussen.

Es werden Informationen über die Lebensweise, die

Alltagskultur, literarische und künstlerische Zeugnisse oder die Musik der Völker in der 'Dritten Welt' geboten. Es werden die ökonomischen, ökologischen und politischen Zusammenhänge im globalen Maßstab erläutert. Die didaktischen Erneuerungen, die in den letzten Jahren erreicht wurden, bestehen hauptsächlich in Verfeinerungen dieser Methoden: Einerseits wird, nach dem Modell des Kaffee-Parcours, ein sinnlicheres und ganzheitlicheres Verständnis der komplexen (wirtschaftlichen) Beziehungen zwischen Nord und Süd angestrebt, andererseits wird, durch digitale Lernmittel, eine größere Individualisierung des Lernens ermöglicht. Die *Globalisierung in der eigenen Lebenswelt* kann zweifelsohne auf diese Weise besser verständlich gemacht werden.

Es bleibt jedoch ein scheinbar unlösbarer (und häufig gar nicht thematisierter) Widerspruch bestehen: 'Globales Lernen' ist häufig wie Trockenschwimmen. Es zielt auf die Qualifizierung zu weltweitem solidarischen Zusammenleben ab, doch es findet im 'Medium' eines Nationalstaates statt. Auch die Veranstaltung interkultureller Feste und die Einbeziehung von SchülerInnen, die aus anderen Kulturkreisen stammen, kann an dieser Tatsache nichts ändern. Und auch die Gefahr, immer wieder in eine caritative Einstellung zu verfallen, ja diese als heimlichen Lehrplan zu vermitteln, ist bei allen Aktionen sehr groß, bei denen SchülerInnen in Europa Geld für Projekte in 'Entwicklungsländern' sammeln.

Um hier eine neue Qualität zu erreichen, ist es nötig, 'Globales Lernen' als globales Projekt anzugehen. Voraussetzung dafür ist es, die Menschen im Süden als Partner zu betrachten und die Bedingungen zu schaffen, dass diese auch als solche erlebt werden können. Nur eine gleichberechtigte und demokratische Bildungskoooperation kann Globales Lernen zu einem positiven Programm machen. Auf wissenschaftlichem Gebiet gibt es seit einigen Jahren Ansätze zu einem die Kontinente umspannenden Dialog.<sup>5</sup> Dass diese Zusammenarbeit inzwischen auch auf der Ebene der Lehrkräfte und SchülerInnen begonnen hat, sollen die zwei abschließenden Beispiele zeigen.

### 'Peace and Conflict Resolution' und 'Human Rights Network'

Das erste Beispiel ist das 'International School Network Peace Education & Conflict Resolution'. Dieses vom österreichischen Unterrichtsministerium finanzierte und vom 'Interkulturellen Zentrum', Wien, organisierte Projekt konnte Lehrkräfte und ihre Klassen aus allen Kontinenten – Afrika, Asien, Lateinamerika, den USA und verschiedenen europäischen Staaten, später auch aus Australien – zu einer dreijährigen Zusammenarbeit (1995-1997) vereinigen. Jede teilnehmende Klasse musste in ihrer eigenen Schule Konfliktforschung betreiben und Lösungsansätze ausprobieren. Diese kulturspezifisch und individuell sehr unterschiedlichen Erfahrungen wurden immer wieder miteinander verglichen. Sie bildeten das inhaltliche Rückgrat des internationalen Netzwerks, das durch diese Kooperation entstand und weit mehr Schulen als die fünfzehn Kerngruppen umfasste. In drei einwöchigen Seminaren in Österreich konnten sich die LehrerInnen und einzelne RepräsentantInnen der SchülerInnen persönlich gut kennenlernen. In einigen Schulen konnte, ange-

regt durch die Arbeit des Netzwerks, Friedenserziehung und Konfliktlösung als neues Unterrichtsfach verankert werden. Darüber hinaus war das gemeinsame, transkontinentale Arbeiten selbst ein so einschneidendes Erlebnis, dass auch nach dem offiziellen Ende des Projekts die Kontakte nicht abrisen, sondern in einer lockeren Form fortgeführt wurden. Der professionelle Basisdialog von Lehrkräften wie auch die direkten und teilweise persönlichen Verbindungen der SchülerInnen stellen eine Intensität Globalen Lernens dar, wie sie leider nur sehr selten möglich ist. Die themenzentrierte Zusammenarbeit für den Frieden erlaubt einen selbstverständlichen und alltagsnahen Vergleich von Denkschemata, Zugangsweisen und Lebensgewohnheiten, die das Eigene sehr schnell relativieren.<sup>6</sup>

Das zweite Projekt, ebenfalls vom 'Interkulturellen Zentrum' konzipiert und organisiert, baut auf den Erfahrungen von 'Peace and Conflict Resolution' auf, geht aber in mancher Hinsicht darüber hinaus. Vor allem ist es, meiner Beobachtung nach, konsequenter in der Einbeziehung von ExpertInnen aus dem Süden bei der Gesamtleitung des Projekts. Das internationale Schulpartnerschaftsprojekt Menschenrechte ('School Network Human Rights') wurde im Frühjahr / Sommer 1999 etabliert und ist noch im Gange. Das Netzwerk umfasst derzeit 42 Schulen aus beinahe allen Kontinenten: Argentinien, Bosnien-Herzegowina, Brasilien, Chile, Kamerun, Irland, Italien, Indien, Mexiko, Österreich, Palästina, Rußland, Schweden, Uganda, Ukraine, Uruguay. Ziel ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Menschenrechten aus ihrer eigenen Perspektive und in ihrem jeweiligen Umfeld auseinandersetzen. Sie konzentrieren sich auf ein Schwerpunktthema, das in Form von Projektunterricht bearbeitet wird. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus den verschiedenen Schulen werden analysiert, in internationalen Projektgruppen ausgetauscht und zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Bezug gesetzt. Ein Team internationaler ExpertInnen begleitet den Entwicklungsprozess und berät LehrerInnen und SchülerInnen aus aller Welt.

Weitere Schulen werden von regionalen Koordinatorinnen in Lateinamerika (Ciudades Educadoras, Rosario, Argentinien) und Kamerun (Department of Women and Gender Studies, University of Buea) betreut. Dies ermöglicht nicht nur eine größere Anzahl involvierter Schulen, sondern stellt auch auf der Ebene der Projektleitung eine Aufwertung der außereuropäischen ExpertInnen dar. In einer weiteren Phase sollen SchülerInnen aus Netzwerkschulen im Süden im Rahmen der Tournee 'Human Rights in One World' nach Österreich eingeladen werden. Die Tournee dient der Präsentation und dem Vergleich der bisherigen Ergebnisse. Die direkte Begegnung von SchülerInnen aus dem Süden mit österreichischen Jugendlichen wird als wesentlicher Beitrag zum Globalen Lernen empfunden.<sup>7</sup>

Zweifelsohne sind diese Projekte nur erste Ansätze. Man mag einwenden, dass sie immer noch stark westlich (oder 'nördlich') orientiert sind. Die Initiative geht von Europa aus, der Großteil der Leitung sind EuropäerInnen, alle Treffen finden auf unserem Kontinent statt. Die Verwendung des Englischen als globaler lingua franca ist unvermeidlich, wenn auch nicht unproblematisch. Und natürlich sind nur einzelne Schulen in der Lage, sich an solchen Projekten zu betei-

gen. Auch die direkte Einbeziehung der SchülerInnen könnte, wenn die finanziellen Mittel gegeben wären, wesentlich intensiviert werden. Doch wurde durch die persönlichen Treffen, die professionelle Zusammenarbeit und die Kommunikation im Alltag eine neue Qualitätsstufe im globalen pädagogischen Austausch erreicht, die standardbildend sein könnte. Wenn globale Bildung mehr als ein Schlagwort sein soll, dürfen derartige Erfahrungen nicht Randerscheinungen bleiben, sondern es müssen institutionalisierte Formen geschaffen werden, die ganzen Generationen von Jugendlichen ähnliche Erlebnisse und Erkenntnisse vermitteln. Die Dekade der 'Kultur des Friedens' wäre ein guter Rahmen, entsprechende Weichen zu stellen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Dies wird zum Beispiel deutlich am Programm des Kongresses 'Global Learning in the 21st Century' (Oktober 1998 in Kopenhagen / Dänemark); vgl. <http://www.globallearning.org>

<sup>2</sup> Ich lehne mich dabei an meine Ausführungen in Wintersteiner 1999, 320 ff. an.

<sup>3</sup> Bei den Zitaten handelt es sich um eigene Übersetzungen aus dem Englischen.

<sup>4</sup> In der französischen pädagogischen Diskussion wird als Gegensatz zu 'violence' nicht mehr 'non-violence' definiert, sondern 'sérénité', was etwa 'Gelassenheit' und 'Freundlichkeit' entspricht.

<sup>5</sup> Vgl. dazu etwa: Globales Lernen. Die Welt im Klassenzimmer. In: Mosquito. Die entwicklungspolitische Zeitschrift der Schweiz, Nr. 3, Mai 1998.

<sup>6</sup> Das Projekt ist durch die Projektzeitschrift 'round about' und durch andere Publikationen dokumentiert. Siehe vor allem 'round about 1997', herausgegeben vom Interkulturellen Zentrum, das eine Zusammenfassung und einen Rückblick auf jede einzelne Phase des Projekts bietet.

<sup>7</sup> Kontakt: Barbara Helm, Interkulturelles Zentrum, Kettenbrückengasse 23, A-1050 Wien; Tel. / Fax: -43-1-5867544; email: barbara.helm@iz.or.at.

#### Literatur:

**Morin, Edgar / Kern, Anne Brigitte:** Heimatland Erde. Wien: Pro-media 1999.

**Politische Bildung.** Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Wien 1978.

**Postman, Neil:** Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin. Berlin-Verlag, 1995.

**Ramonet, Ignacio:** L'an 2000. In: Le Monde diplomatique, 12 (1999), 1.

**Tomlinson, John:** Globalization and Culture. Cambridge: Polity Press 1999.

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

Dr. Werner Wintersteiner, geboren 1951; Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Herausgeber der Zeitschrift und Buchreihe 'Informationen zur deutschdidaktik' (*ide*). Obmann des Vereins 'Alpen-Adria-Alternativ', der das friedenspädagogische Projekt 'Europäische Jugendakademie' durchführt. Zahlreiche friedenspädagogische Veröffentlichungen. Zuletzt: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda 1999. Kontakt: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at



*Zusammenfassung: Die Autor/innen fragen, ob und unter welchen Bedingungen ein Verfahren der konstruktiven Konfliktbearbeitung wie jenes der Mediation einen Beitrag zur Demokratisierung einer multikulturellen Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland leisten kann. Dies verdeutlichen sie an drei Fallbeispielen.*

„Junge Migranten [...] haben gewissermaßen subjektiv berechnete 'deutsche Ansprüche' entwickelt, denen keine 'deutschen Chancen' gegenüberstehen. Dieser Befund impliziert zugleich die Feststellung einer Aufgabe wie auch einer Gefahr: Sofern die Eingliederung neu zuwandernder Jugendlicher misslingt, entsteht ein Gefahrenpotential“ (Pfeiffer / Wetzels 1999, S. 9).

Die Forderung der Friedenspädagogik, dass 'Frieden' mehr sein soll als die Abwesenheit von Krieg, eröffnet den Blick auch auf die nicht militärisch ausgetragenen Konflikte, wie sie sich aus den innergesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Zuwanderung von Arbeitsimmigrant/innen, Aussiedler/innen, Flüchtlingen und Asylsuchenden ergeben (haben). In diesem Zusammenhang verbindet sich die allgemeine Herausforderung von Friedenspädagogik mit einer speziellen: Die Mobilisierung der Gesellschaftswelt für eine konstruktive Konfliktkultur erscheint dabei als eine der zentralen Aufgaben (vgl. Francis / Ropers 1999, S. 528).

Es mag ungewöhnlich klingen, dieses Ziel für hiesige Verhältnisse zu formulieren. Wir leben schließlich – wenigstens im Vergleich zu anderen Ländern und auch zur eigenen Geschichte – in einer gefestigten Demokratie. Eine der aktuellen Problemstellungen innerhalb der Diskussion unter westlichen Sozialwissenschaftlern lässt sich so formulieren: "Es geht darum, die fortschreitende Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaften zu bändigen und zumindest insoweit in den Griff zu bekommen, dass diese Ausdifferenzierung nicht völlig in Desintegration umschlägt, mithin die Zukunft der Gesellschaft gefährdet wäre" (Bukow / Ottersbach 1999, S. 14). So unterschiedlich die Analysen und die daraus abgeleiteten Vorschläge von so verschiedenen Wissenschaftlern wie Bourdieu (1997), Giddens (1997), Beck (1997) oder Etzioni (1999), um nur einige zu nennen, auch ausfallen, gemeinsam ist ihnen die Sorge um die Demokratie und die Suche nach Wegen, die Demokratie zu demokratisieren. Dabei geht es auch immer darum, mit Konflikten nicht umstandslos die Suche nach Lösungen zu verbinden, sondern Konflikte im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu denken. Dies ist zum einen nur dann möglich, wenn Gesellschaften und ihre Institutionen sich als veränderungswillig und -fähig erweisen. Zum anderen muss es zunehmend darum gehen, das Konzept von Partizipation plausibel umzusetzen.

Was bedeutet diese allgemeine Einführung für die Konfliktbearbeitung in der interkulturellen Jugendarbeit in Deutschland?

Frank Liebe / Petra Haumersen

## Demokratisierung durch Konflikt.

### Transformative Konfliktbearbeitung als partizipatives Modell

#### Problembeschreibung

##### *Multikulturelle Demokratie*

Jene Konflikte, die mit dem Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen innerhalb einer Gesellschaft in Verbindung gebracht werden, beziehen wir in diesem Aufsatz auf Defizite unserer, also der deutschen Zivilgesellschaft. Es geht somit nicht darum, den 'Kampf der Kulturen' zu rekonstruieren, sondern es dreht sich um die Frage, wie wir zusammenleben können oder leben wollen. Diese Perspektive versucht, der politischen und ideologischen Instrumentalisierung von kulturellen Unterschieden und damit einer Ethnisierung sozialer Konflikte zu widersprechen. Dies kann nur dann überzeugend gelingen, wenn gleichzeitig ein *möglichst* unverzerrter Blick auf unsere gesellschaftliche Realität – und damit auf die gegebene Konfliktlage, die sich *auch* aus dem Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen innerhalb einer Gesellschaft ergeben – zugelassen wird.

Dies klingt 'eigentlich' selbstverständlich. Mit Blick auf die deutsche, interkulturelle Problematik stellen wir jedoch fest, dass es bislang keine breite innergesellschaftliche Debatte um die Frage gibt, wie eine multikulturelle Demokratie aussehen könnte. Dementsprechend werden wenig Antworten auf die recht pragmatische Frage formuliert, wie man hierzulande mit den Problemen umgehen will, die sich in unzähligen Alltagssituationen aus dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunftskulturen ergeben.

Bei der Suche nach Ursachen für diesen Mangel an konstruktiver Auseinandersetzung stoßen wir sehr bald auf den Begriff der Zivilgesellschaft (vgl. Bukow / Ottersbach 1999, S. 11). Innerhalb des politischen Diskurses in Deutschland überlagert nach wie vor die Emotionen weckende und ideologiegefährdete Frage: 'Wer gehört zu uns?' die lebensweltlich wesentlich bedeutendere 'Wie wollen wir zusammenleben?'. Je länger sich die Debatte darum bewegt, wer dazu gehört und wer nicht, desto größer wird die Distanz zur objektiven wie subjektiven gesellschaftlichen Erfahrung der Akteure. Der Fokus auf die Frage von Zugehörigkeit verzerrt die Wahrnehmung auf das existierende Miteinander einer

gegebenen Pluralität von Gesellschaft. Befürworter der Pluralität verharmlosen oder tabuisieren die gegebenen Konflikte, um mögliche Ausschlusskriterien zu verhindern. Gegner der Pluralität betonen die Konflikte, um Kriterien zu formulieren, die dem Anschein nach die Möglichkeit bieten, einen längst etablierten Prozess umkehren zu können.

Dieser Gegensatz polarisiert und erschwert den Blick und das Verstehen der bestehenden Probleme. In dieser Atmosphäre entsteht folgendes Dilemma: Es gibt eine (leider keineswegs unberechtigte!) Angst davor, zum Kronzeugen der 'Ausländer-raus!'-Fraktion und ihrer klammheimlichen Gefolgschaft gemacht zu werden, wenn man innergesellschaftliche Probleme und ethnische Zugehörigkeiten in einen Zusammenhang stellt. Verzichtet man aber aufgrund dieser Befürchtung auf die Benennung der entstandenen Probleme, hat das leider zur Folge, dass man dann auch darauf verzichten muss, die realen Missstände aufzudecken, denen die Zuwanderer in der Bundesrepublik – zu einem inzwischen nicht geringen Prozentsatz von Kindesbeinen an – ausgesetzt waren.

#### *Jugendgewalt im interkulturellen Kontext*

Wir sind der Auffassung, dass Probleme interkulturellen Zusammenlebens ungeschönt dargestellt werden sollten, ohne einseitig einem der von ihnen betroffenen Akteure die Schuld am Gesamtproblem zuzuschieben. Hierzu knüpfen wir an Ergebnisse einer Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen in Hannover mit dem Titel 'Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland' (Pfeiffer / Wetzels 1999)<sup>1</sup> an.

Demnach ergibt sich der statistisch belegbare Anstieg von Jugendgewaltdelikten wenigstens zu einem Teil aus einer erhöhten Anzeigebereitschaft gegenüber jugendlichen Straftätern, die dadurch gefördert wird, dass seit Anfang der 90er Jahre Täter und Opfer zunehmend und inzwischen mehrheitlich verschiedenen Ethnien angehören. Der Anstieg der Jugendgewalt ist nach den Erkenntnissen der Studie „überwiegend jenen jungen Migranten zuzurechnen, die sozial nicht integriert werden konnten. Eine besondere Problemgruppe sind solche jungen Zuwanderer, die seit längerem in Deutschland unter Bedingungen sozialer Benachteiligungen aufwachsen“ (S. 6, Hervorhebung d. Verf.).

Junge Zuwanderer sind im Vergleich zu einheimisch-deutschen Altersgenossen überdurchschnittlich oft betroffen von der Erfahrung familiärer Gewalt, gravierender sozialer Benachteiligung und der Aussicht auf schlechte Zukunftsperspektiven. Die in dieser Kombination begründete Unterprivilegierung<sup>2</sup> ist nach Ansicht von Pfeiffer und Wetzels ein Indiz dafür, dass die bundesdeutsche Gesellschaft „immer mehr zu einer Winner-Loser-Kultur wird“ (S. 5). Insbesondere die jungen Männer unter den Migrant/innen antworten mit dem Zusammenschluss in sogenannten 'devianzgeneigten' Jugendliquen, wodurch die von den familiären Erfahrungen geprägte Affinität zu gewaltbefürwortendem Verhalten gesteigert wird. Die Konsequenz ist ein schwer zu durchbrechender Kreislauf von Gewalt-, Ausgrenzungserfahrungen und Delinquenz.

Dem setzen die Forscher als Folgerung ihrer Studie die Forderung nach Integration anstelle von Repression entgegen.

Wie lässt sich diese in der deutschen Zivilgesellschaft realisieren?

#### **Theoretische Möglichkeiten transformativer Konfliktbearbeitungsverfahren**

*Die zentrale Bedeutung von Jugendarbeit für die zukünftige Gestalt der Zivilgesellschaft*

Jugendarbeit befindet sich an der Schnittstelle zwischen Familie und Staat. Sie stellt eine Verbindung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit dar. Ihr Ziel ist zivilgesellschaftliche Partizipation (Roth 1999, S. 308). Insbesondere die Ethnopsychanalyse hat auf den Zusammenhang zwischen der Dynamik der Adoleszenz und dem Wandel von Kultur hingewiesen (vgl. Erdheim 1988, S. 196f). Im möglichen Scheitern dieses Prozesses bzw. im Misslingen dieses pädagogischen Auftrags – und nicht im Auftreten von Problemen oder Konflikten – ist das Potential der Gefährdung für die Zivilgesellschaft zu sehen. Konflikte bedeuten auch keineswegs immer oder gar automatisch Gewalt. Wenn wir in Deutschland aber tatsächlich in einer *Winner-Loser-Kultur* (Pfeiffer / Wetzels) leben, dann erscheint die für die Gruppe der jugendlichen 'Loser'<sup>3</sup> beschriebene Gewalt als beinahe folgerichtig. Sie stellt für die Täter den letztmöglichen Weg dar, dieser Gesellschaft all das abzutrotzen, was sie ihnen ansonsten vorenthält. Dies umfasst nicht nur materielle Güter. Dauerhaft enttäuschte Hoffnungen auf gleichberechtigte Anerkennung und Partizipationsmöglichkeiten entfernen die 'Loser' zunehmend vom 'gesellschaftlichen Grundkonsens' (gesellschaftlich gültige, gesetzliche und moralische Regeln).<sup>4</sup>

Eine Erziehung zum kritischen Eingreifen ins öffentliche Leben setzt das Gefühl der grundsätzlich gegebenen Anerkennung voraus. Nur wenn erfahren wird, dass es innerhalb der Kontexte, in denen gelebt wird, möglich ist, Veränderungen herbeizuführen, dass Engagement sich lohnt und nicht folgenlos bleibt, wird sich dieses Gefühl der Anerkennung herstellen. Für die Selbstversicherung, dieses Gefühl zu haben, braucht es die Bestätigung des Gegenüber. "Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen" (Taylor 1993, S. 14). Partizipieren wird nur derjenige, der sich davon etwas für sich verspricht.

Die oben gestellte Frage lässt sich nun spezifizieren: An welchen gesellschaftlichen Orten können Jugendliche diese Erfahrung machen und unter welchen Bedingungen bieten die innergesellschaftlichen interkulturellen Konflikte für Jugendliche Lernchancen? Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst auf das Konfliktverständnis eingegangen werden.

#### *Konstruktives Konfliktverständnis und 'Interkulturelle Mediation'*

Die Existenz von Konflikten ist ein bedeutsamer Indikator zum Erkennen der Notwendigkeit, den gegenwärtigen Zustand individueller oder gesellschaftlicher Beziehungen entsprechend den veränderten und sich beständig weiter verändernden Bedürfnissen der individuellen und / oder gesellschaftlichen Akteure umzugestalten. Insofern können Konflikte gesellschaftlich integrativ wirken (vgl. Dubiel 1994,

S. 114). Destruktiv an Konflikten ist nicht der Konflikt selbst, sondern die Form ihrer Austragung – und oft auch die Art, wie sie am Ende gelöst werden. Wo Konflikte ausschließlich mit dem Ziel des ‘Gewinnens’ (= Rechthabens oder Machterhalts) geführt werden, da erscheint nur zu leicht jedes Mittel gerechtfertigt. Verlieren zerstört oder beschädigt zumindest die Verlierer und auf jeden Fall die Beziehungen zwischen Gewinnern und Verlierern. Nach Heitmeyer (1996, S. 55) wirken Konflikte in ethnisch-kulturellen Zusammenhängen dann gesellschaftlich desintegrativ, wenn sie einher gehen mit differenzbetonenden Identitätspolitiken und hohem internen Konformitätsdruck. Etabliert sich eine „Konfliktspirale der destruktiven Konfliktintensität“, so entsteht ein „Konfliktdilemma“, bei dem die sonst gegebenen integrativen Kräfte des Konflikts nicht mehr greifen (ebd., S. 56). Dies ist bedeutsam beim Nachdenken über Grenzen konstruktiver Konfliktbearbeitung – z.B. Mediation.<sup>5</sup> Fragwürdig erscheint uns das wachsende Interesse an Mediation da, wo Mediation in der Vorstellung zu einer Art Allheilmittel avanciert, mit dem sich jeder Konflikt schnell und effektiv lösen lassen soll. Dahinter steht ein Verständnis von Mediation als Reparaturwerkzeug und ein reduziertes, rein funktionales Konfliktverständnis. Konflikte stellen demnach Störungen einer an sich funktionierenden Ordnung dar. Diese Störungen gilt es möglichst umgehend aus der Welt zu schaffen, um den vorherigen Zustand wieder herzustellen. Konflikte können in dieser Logik nur als etwas Negatives und Destruktives gesehen werden. So eingesetzt werden Konfliktbearbeitungsverfahren des ihnen innewohnenden transformativen Moments beraubt.

Ebenfalls problematisch erscheint uns die Spartenmentalität. Das Stichwort ‘interkulturelle Mediation’ wird oft in dem Sinne missverstanden, dass es sich dabei um *besondere* Verfahren für die Bearbeitung von interkulturellen Konflikten handele.<sup>6</sup> Nicht jeder Konflikt in einem ethnisch-kulturellen Zusammenhang ist jedoch als interkultureller Konflikt zu verstehen. Es liegt sogar eine gewisse Gefahr darin, eine sichtbare Unterschiedlichkeit zwischen den Konfliktparteien innerhalb eines Verfahrens ausdrücklich zu betonen und *diese* Unterschiedlichkeit von vornherein als zentral anzusehen (vgl. Haumersen / Liebe 1999, S. 25ff).

Mediation bietet grundsätzlich einen möglichen Ansatzpunkt auch für die Integration von unterschiedlichen Kulturen. In dem Wort ‘grundsätzlich’ liegt ein Versprechen, auf das wir die Hoffnung gründen, es im Sinne einer fortschreitenden Demokratisierung der Gesellschaft nutzen zu können. Mediation als außergerichtliches Verfahren der Konfliktbearbeitung unter Zuhilfenahme einer dritten Partei war bis vor ca. 10 – 15 Jahren hierzulande nur einer kleinen Gruppe Eingeweihter aus dem Umkreis der Friedensbewegung einerseits und aufgeschlossener Therapeut/innen und Rechtsanwält/innen andererseits bekannt. In letzter Zeit stößt Mediation auch außerhalb dieser Kreise auf wachsende Aufmerksamkeit. In dem gestiegenen Interesse scheint sich die Ansicht auszudrücken, dass Konflikte nicht ein Problem sind, das am besten an staatliche und andere Autoritäten delegiert werden sollte, sondern für das auch auf gesellschaftlicher Ebene Verantwortung übernommen werden muss. Das Verfahren der Mediation korrespondiert insofern mit dieser Auf-

fassung, als es auf der Überzeugung beruht, dass Konflikte am kenntnisreichsten und mit der größten Aussicht auf Dauerhaftigkeit von den Konfliktparteien selbst (verantwortlich) beigelegt werden können. Die Aufgabe der Mediator/innen beschränkt sich daher auch darauf, den Konfliktparteien eine umfassende Darstellung ihrer jeweiligen Anliegen sowie eine konstruktive Verhandlung zu ermöglichen, an deren Ende die Interessen aller möglichst weitreichend zufriedengestellt werden.

Konflikte in Schule, in Freizeiteinrichtungen wie Clubs oder Vereinen, in und mit Ämtern oder auch am Arbeitsplatz bieten grundsätzlich einen Ansatzpunkt für die Artikulation eigener Interessen und für die den ‘Losern’ neue Erfahrung, dass ihre Interessen genauso viel zählen wie die irgendeines anderen Akteurs. Allerdings gibt es dafür einige grundlegende Bedingungen zu erfüllen: Alle an einem Konflikt Beteiligten müssen tatsächlich alle ihnen relevanten Anliegen vorbringen können, es muss sichergestellt sein, dass diese vom Adressaten gehört werden können und die Rahmenbedingungen des Konflikts müssen es erlauben, dass eben diese Rahmenbedingungen selbst zum Gegenstand des Gesprächs und damit potentiell auch zum Bestandteil des Übereinkommens werden können. Das ist notwendig, um die Veränderungen, die den Konfliktparteien zur Beilegung ihres Konflikts notwendig erscheinen, auch realisieren zu können. In dieser Anforderung liegt u. E. das eigentliche Problem für die Anwendung von Mediation in Institutionen.

Konflikte finden immer in einem bestimmten Kontext statt, der die Kontrahent/innen in Berührung miteinander gebracht hat und innerhalb dessen der Konflikt entstanden ist – und in dem die Akteure meist auch nach dem Ende des Konflikts miteinander auskommen müssen. Solche Kontexte sind von den Konfliktakteuren nicht zu definieren, sondern sind gegeben. Dieser institutionelle Kontext wird von Regeln bestimmt, die die Beteiligten beim Eintritt in die Institution schon vorfinden. Ein mögliches Mitspracherecht fällt dabei nicht nur innerinstitutionellen Hierarchien zum Opfer. Weit aus schwerer zu überwinden ist die Grundannahme, die geltenden Regeln besäßen Allgemeingültigkeit. Diese Grundannahmen werden institutionell gar nicht mehr als – grundsätzlich revidierbare – *Annahmen* wahrgenommen. Vielmehr scheinen sie sich von selbst zu verstehen, keiner Begründung zu bedürfen und v.a. etwas scheinbar Natürliches, Unveränderbares zu sein.

Zum Problem in interkulturellen Konfliktkonstellationen wird dieser Umstand deshalb, weil solche Grundannahmen kulturell nicht neutral sind. Das ist kein unüberwindbares Problem. Aber von Mediator/innen, die in interkulturellen Konflikten Unterstützung anbieten wollen, verlangt es ein Bewusstsein dafür, dass sich unterhalb der vorgetragenen, bewussten Wahrnehmungen, Interpretationen und sichtbaren Verhaltensweisen der Konfliktparteien u. U. kulturell geprägte, verinnerlichte Regelwerke verbergen, die unhinterfragte Gültigkeit beanspruchen. Für eine Verständigung, für das Gefühl, gehört und verstanden worden zu sein, wird es sehr oft notwendig sein, diese unschwelligen Grundannahmen darüber, ‘was richtig (= fraglos, allgemein gültig) ist’, ans Licht zu holen. Denn erst, wenn die Unterschiede zwischen den Grundannahmen verschiedener Gruppen<sup>7</sup>

sichtbar geworden sind, kann über ihre tatsächliche Bedeutung und gemeinsame Bewertung für den vorliegenden Konflikt verhandelt werden – z.B. ob die betreffenden Normen und Werte für diesen einzelnen Konflikt a) relevant sind und b) nicht in diesem einen Fall ohne Gesichtsverlust relativiert und modifiziert werden könnten.

Leider sind Institutionen im Umgang mit den grundlegenden Annahmen, auf denen ihr eigenes Funktionieren beruht, nicht immer so flexibel, wie es für die multikulturelle Zusammensetzung der Nutzer/innen vieler Institutionen notwendig und wünschenswert wäre. Und diejenigen, die sich im Einklang mit den geltenden Grundannahmen befinden, sind auch nicht immer willens, von ihren Vorstellungen abzurücken, wie 'die Dinge zu sein haben', nur weil sie mit jemandem konfrontiert sind, der eine andere Vorstellung davon mitbringt, wie 'die Dinge zu sein haben'. Deshalb entfalten Institutionen eine Widerständigkeit gegen Veränderungen, die die Transformation eines Konflikts selbst dann verhindert, wenn die Akteure guten Willens sind, sich zu einigen und wenn sie eigentlich genau benennen können, was sich ändern müsste, um den Konflikt zu überwinden.

Um die Schwierigkeiten praktischer Umsetzung der theoretischen Überlegungen darzustellen, möchten wir auf drei unterschiedlich gelagerte Beispiele aus unserer eigenen Praxis eingehen:

### Fallbeispiele

#### *Ein Jugendfußballverein in Berlin*

Das erste Beispiel zeigt die bereits erwähnten Schwierigkeiten einer Institution mit der an sich notwendigen Integration multikultureller Nutzer/innen auf.

Der Jugendfußball in Berlin wird immer heftiger von der Gewalt auf den Sportplätzen überschattet. Ein sehr engagierter Jugendleiter eines Vereins bemüht sich schon seit Jahren um verbesserte Kommunikation zwischen den Vereinen. Er versucht, Problembewusstsein beim Fußballverband zu wecken und organisiert im eigenen Verein Fortbildungen für interessierte Mitglieder, die sich mit dem Problem der Gewalt auf den Plätzen befassen. Der Verein hat eine relativ große Jugendabteilung (ca. 330 Mitglieder, Jungen und Mädchen), ca. 35 Betreuer und Betreuerinnen. 80% der Jugendlichen sind Nicht-Deutsche. 85% der Betreuer und Betreuerinnen sind Deutsche. Die Jugendabteilung wird von einem vierköpfigen Jugendvorstand geleitet. Unsere Zusammenarbeit erstreckte sich über drei Jahre. Zunächst führten wir Konfliktrainings für Betreuer, Betreuerinnen und Spieler durch. Dann wurden wir vom Jugendvorstand mit der Durchführung einer Organisationsentwicklung beauftragt.

Zu Beginn der Arbeit stand im Vordergrund, dass der Verein sich als Opfer von rassistischen Übergriffen empfand. Die Perspektive der Arbeit veränderte sich vollständig mit dem Beginn der Organisationsentwicklung. Inzwischen war deutlich geworden, dass die Gewalt nicht nur von außen hineingetragen wurde, sondern dass es auch erhebliche Konflikte innerhalb des Vereins gab. Insbesondere das Verhältnis zwischen Spielern und Betreuern erschien problematisch. Ziel der Organisationsentwicklung sollte es sein, die Jugendabteilung an die aktuellen Erfordernisse anzupassen, um ein neues Miteinander zu ermöglichen. Dies sollte mit einer ver-

stärkten Kontaktaufnahme zu anderen Vereinen verbunden werden.

Nach einer umfassenden Datenerhebung, Einzel- und Gruppeninterviews, offenen Infoveranstaltungen usw. präsentierten wir dem Jugendvorstand die Ergebnisse der Diagnose, um diese zur Grundlage der weiteren Maßnahmen zu machen. Kernaussage dabei war, dass es ein starkes Bestreben von 'oben' (Vorstand, teilweise aber auch Betreuer) gebe, an einer Vereinskultur festzuhalten, die von ihren Mitgliedern nichts als die strikte Anpassung, bis hinein in den privaten Bereich, verlangt. Eine andere, dem Status nach schwächere Fraktion, beklage in erster Linie, nicht wirklich teilhaben zu können, ausgeschlossen zu werden. Mit der Präsentation fragten wir, ob es vorstellbar wäre, sich von dem vorhandenen Bild des Vereins zu lösen und nach Wegen einer stärkeren Mitgestaltung durch die Mitglieder zu suchen. Nach einem deftigen Krach wurde die Zusammenarbeit beendet.

Dieses Scheitern ist aus zwei Gründen lehrreich. Erstens zeigt sich an dem Beispiel, dass Institutionen Widerstand gegen Veränderungsprozesse mobilisieren, wenn die Machtfrage tangiert wird. Mehr Partizipation und mehr Transparenz wird von den Machthabern mit Kontrollverlust assoziiert. Dies ist eine organisationstheoretische Erkenntnis, die überhaupt nicht mit der interkulturellen Situation des Vereins in Zusammenhang gebracht werden muss. Die zweite Erkenntnis vermittelt einen Eindruck über ein, wie wir meinen, weitverbreitetes Integrationsverständnis. Es lässt sich so formulieren: In unserem Verein dürfen so viele Nicht-Deutsche spielen, wie sie wollen, solange der Verein nur deutsch bleibt. Gegen die umgekehrte Bewegung, dass sich auch das Bild des Vereins ändern muss, wenn seine Mitgliedsstruktur oder andere relevante Umwelten sich verändern, wird ebenfalls Widerstand mobilisiert, weil sich diese Anforderung mit der Machtfrage verbindet. An eine konstruktive Konfliktbearbeitung ist in diesem Rahmen nicht mehr zu denken, weil der Horizont möglicher Lösungen von einem starren Kulturbegriff begrenzt wird. Nun sind Vereinskulturen sicherlich Ausdruck einer deutschen Kultur, Zivilgesellschaft in einer spezifischen Art und Weise zu interpretieren. Nicht die ethnische Komponente ist dabei die entscheidende, sondern das gesellschaftlich Gewordene. Insofern sind Vereinskulturen als ein Mikrokosmos zu verstehen, in dem deutlich wird, wie das Spannungsverhältnis zwischen Veränderungsdruck durch sich verändernde Umwelten einerseits und Beharrungsvermögen andererseits gelebt wird. Dieses Spannungsverhältnis als interkulturellen Konflikt zu beschreiben, führt letztlich in die Irre.

#### *Eine Fahrt ins Landschulheim*

Das zweite Beispiel soll im Kontrast zum ersten Beispiel veranschaulichen, wie Integration bzw. Partizipation durch Konflikt aussehen könnte.

Die sechste Klasse einer großstädtischen Schule ist ins Landschulheim gefahren. Zu der Klasse gehört neben Kindern anderer nationaler Herkunft auch ein türkischer Junge (Mehmet). Er hatte gleich zu Beginn des Aufenthalts bei der Klassenlehrerin um Befreiung von anstehenden Gemeinschaftsdiensten (Spülen, Putzen, Eindecken und Abdecken der Tische) nachgesucht. Begründung: Diese Tätigkeiten

würden in seiner Kultur als 'weiblich' angesehen und es sei mit seiner Ehre und Würde als (zukünftiger) türkischer Mann nicht vereinbar, solche Arbeiten zu übernehmen. Die Lehrerin befreit ihn, aus dem ihr geboten erscheinenden Respekt vor der türkischen Kultur, stillschweigend und ohne weitere Überredungsversuche, von allen Gemeinschaftsarbeiten.

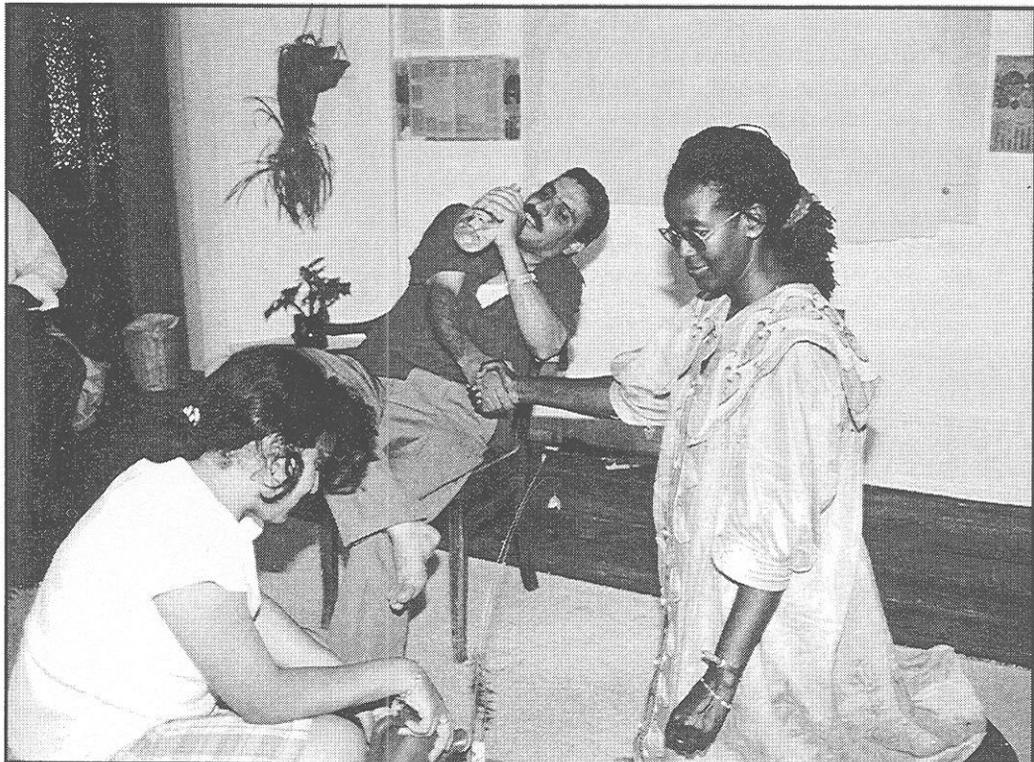
Nach 2 ½ Tagen Aufenthalt kommt es zwischen Mehmet und seinem Klassenkameraden Mario (ein Schüler italienischer Herkunft) zu einer Auseinandersetzung. Mario ist neidisch auf Mehmet, weil der sich vor den – bei allen Jungen und auch vielen Mädchen äußerst unbeliebten – Gemeinschaftsarbeiten so einfach drückt. Er beschimpft ihn deshalb und es entsteht eine Prügelei. Die zweite Begleitperson, ein Kollege der Klassenlehrerin, schreitet ein und bittet beide Schüler zu einem Mediationsgespräch. Mehmet beruft sich im Gespräch zunächst auf die Zusage der Lehrerin, die ihm ausdrücklich erlaube, sich am Spülen und Putzen etc. nicht zu beteiligen. Er wirft Mario vor, als Nichttürke gar nicht nachvollziehen zu können, was für eine Demütigung das Spülen für ihn bedeuten würde. Vorausgesetzt, man erkenne die türkische Kultur als gleichwertig gegenüber den Herkunftskulturen der anderen Schüler an, sei die Entscheidung der Lehrerin die einzig mögliche gewesen. Mario führt für seine Position an, dass auch in seinem Zuhause Spülen und Putzen nicht zu den von Männern ausgeübten Tätigkeiten gehörten. Er habe es aber ge-

schafft, seine Abscheu vor Putzen und Spülen etc. hintanzustellen, um nicht aus der Klassengemeinschaft auszuscheren. Er fühlt sich und den Rest der Klasse daher durch die von der Lehrerin beschlossene Regelung zutiefst ungerecht behandelt und unterstellt Mehmet, eigentlich nur einen besonders cleveren Weg gefunden zu haben, sich vor dem ungeliebten Abwasch zu drücken. Im Verlauf der Mediation räumt Mehmet ein, dass er sich sehr wohl vorstellen könnte, andere, mit seiner männlichen Würde zu vereinbarende Arbeiten zum Nutzen aller zu übernehmen, um unter Beweis zu stellen, dass ein Ausscheren aus der Klassengemeinschaft eigentlich ganz und gar nicht seine Absicht gewesen sei. Mario hingegen räumt ein, dass es für ihn vielleicht wirklich weniger dramatisch sei abzuwaschen als für Mehmet, und dass es ihm ungeachtet seiner Neidgefühle wichtig ist, dass Mehmet in die Klassengemeinschaft einbezogen bleibt, weil er ihn eigentlich recht gerne hat.

Man einigt sich am Ende darauf, der Klasse vorzuschlagen, dass Mehmet andere gemeinschaftsdienliche Arbeiten

übernehmen wird, konkret: dass er für den Kamin des Land-schulheims Feuerholz sammelt und zerkleinert. Die Klasse, einschließlich Mario, stimmt zu, unter der Bedingung, dass die Lehrerin solche Entscheidungen in Zukunft mit der Klasse zusammen aushandelt und sie nicht im Alleingang und im Verborgenen trifft. In der Vereinbarung wird außerdem festgehalten, dass prinzipiell jedem / jeder Schüler/in das Recht zusteht, von Verpflichtungen gegenüber der Klassengemeinschaft entbunden zu werden, solange die Gründe dafür schwerwiegend sind und man sich gemeinsam um einen Ersatz für die nicht geleistete Gemeinschaftsarbeit bemüht.

In diesem Konflikt treffen bei oberflächlicher Betrachtung zwei kulturelle Konzepte aufeinander, für die es in einem so



Rollenspiel im Internationalen Gewaltfreiheitstraining (Foto: Siegfried Stange)

definierten Rahmen (scheinbar) keine Win-Win-Lösung geben kann: Es kann sich nur entweder das Konzept von Männlichkeit in 'der' türkischen Kultur, wie es im Konflikt von Mehmet vertreten und von der Klassenlehrerin übernommen wird, oder aber 'das' deutsche (bzw. deutsch geprägte) Konzept von Gemeinschaft, wie es hier durch Mario und seine Klassenkamerad/innen vertreten wird, durchsetzen. Behandelt man diesen Konflikt als interkulturellen Konflikt, gibt es keine 'inklusive', d.h., die Gegensätze überbrückende Lösung. Eine Integration beider kulturellen Konzepte zu einer für alle tragbaren Lösung gelingt erst, als der Rahmen durch die Besinnung auf die Interessen beider Konfliktparteien erweitert, d.h. auch, als Kultur in ihrer Bedeutung für den Konflikt relativiert werden kann. Erst dann wird nämlich deutlich, dass das deutsch geprägte Konzept von Klassengemeinschaft, dessen Respektierung scheinbar zwingend eine formale Gleichbehandlung aller erfordert, zumindest nicht ausschließt, was Mario als Interesse formuliert: Dass alle, darunter auch Mehmet, dazugehören (können) sollen. Meh-

mets Männlichkeitskonzept seinerseits schließt zwar sehr wohl ein deutsch geprägtes Verständnis von Gleichheit, aber in keiner Weise das aus, was Mehmet am Ende als sein Interesse formulieren kann: Zur Klassengemeinschaft trotz seines Andersseins dazugehören zu wollen. Statt über unüberwindliche kulturelle Gegensätze wird in diesem Fallbeispiel über die Frage debattiert, wie man sich in der gegebenen konkreten Situation die Bedingungen schaffen kann, dass alle ihre *Interessen* realisieren können. Die gefundene Lösung räumt kulturellen Konzepten keinen automatischen Vorrang mehr vor anderen, individueller begründeten Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensmustern ein.

### Jugendbegegnung

In der Euroregion Neiße, einem Drei-Ländereck in Polen, Tschechien und Deutschland, gibt es verstärkte Bemühungen, die Bevölkerung in der Region miteinander zu vernetzen und in Kontakt zu bringen. Das Bewusstsein, in einer Euroregion zu leben, spielt bisher eine (zu) untergeordnete Rolle. Die Organisation von Jugendbegegnungen hat daher naturgemäß einen hohen Stellenwert. Seit etwa fünf Jahren finden tschechisch-deutsche Austauschprogramme in den Ferienzeiten statt. Die anfängliche Euphorie ist der Ernüchterung gewichen. Die Kooperation zwischen tschechischen und

ren. Dabei gibt es eine konsekutive Übersetzung. Unser Beispiel bezieht sich nur auf die Moderation dieser Sitzung.

Der Konflikt, der im Rahmen dieser Sitzung bearbeitet wurde, war nicht der angekündigte. Vielmehr zeigten sich die Teamkonflikte 'vor Ort' innerhalb dieses Settings in einem anderen Gewand. Es handelte sich zu Beginn um ein Katz-und-Maus-Spiel. Die deutsche Seite begann sehr schnell, massiv und offen damit, die Problemlage aus ihrer Sicht zu schildern. Dies verband sie mit einer immer aggressiver werdenden Aufforderung an die tschechische Seite, dies doch in ähnlicher Weise zu tun, bzw. doch bitte auf die Fragen zu antworten. Die tschechische Seite reagierte mit Unverständnis, Erstaunen, Höflichkeit, benannte gelungene Beispiele, kurz unternahm alles, um nicht in diese Ecke der direkten Konfrontation gedrängt zu werden. Ein Umschwung wurde erst dann möglich, als die deutsche Seite wahrnehmen konnte, dass ihre Strategie des 'jetzt muss alles auf den Tisch' so nicht durchzusetzen war.

Das Ergebnis mag mager klingen, war aber für die Beteiligten eine wichtige Erfahrung. Sie nahmen mit, dass ein Gespräch möglich wurde. Dies war im nicht geringen Maße dem Setting des kontrollierten Dialogs zu verdanken. Einerseits gab es das offene Szenario, bei dem alle an der Debatte in einem Innenkreis teilnehmen konnten. Andererseits gab es die Möglichkeit des Rückzugs in die eigene Gruppe, was zwar für die anderen sichtbar war, bei der es aber den jeweiligen Gruppen oblag mitzuteilen, was sie gerade intern verhandelten. Bei der internen Dynamik der deutschen Gruppe zeigte sich, dass der fordernde, aggressive Stil auch hier nicht jedermanns Sache war. Eine eher vermittelnde Position, die den Widerstand der tschechischen Gruppe ernst nahm, setzte sich erkennbar mehr und mehr durch. Insofern funktionierten diese internen Besprechungen als Korrektiv zur offenen Debatte. Durch diese Veränderung *innerhalb* der deutschen Gruppe wurde ein Dialog überhaupt erst möglich.

Unterschiedliche Kommunikationsstile sind sicherlich eines der erschwernsten Momente bei Konflikten im interkulturellen Kontext. Gleichzeitig stellt ihre *kulturelle* Deutung jedoch eine Falle dar. Bleibt man in diesem Schema verhaftet, sind *die* Tschechen eben höflich, aber nicht konfliktfähig, und *die* Deutschen direkt und rüde. Es ist leicht vorstellbar, wie eine solche Debatte ohne deutliche Steuerung eskaliert und sich emotionalisiert. Wichtig bei diesem Beispiel ist, deutlich zu



TeilnehmerInnen der Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung (Foto: Siegfried Stange)

deutschen Organisationen gestaltet sich v.a. im Praktischen schwierig. Das Verhalten der Jugendlichen unterscheidet sich, das Verständnis von Pädagogik und des Leitungsverhalten der Verantwortlichen vor Ort erschweren die beiderseits gewünschte Teamarbeit. Auf einem Auswertungstreffen der Teamer und Verbandsvertreter wird versucht, die Gruppendiskussion mithilfe des Mediationsverfahrens zu strukturie-

machen, dass die durchaus vorhandenen kulturellen Unterschiede zum Vorschein kommen müssen, um danach die Gruppe insgesamt vor die Entscheidung zu stellen, ob sie recht haben wollen, sich durchsetzen müssen, sie also den Konflikt weiter eskalieren lassen wollen oder nicht. In diesem Fall produzierte das 'Auflaufenlassen' der deutschen Sprecher/innen durch die tschechische Seite individuell sehr unterschiedliche Reaktionen. Während die einen immer wütender wurden, ging den anderen diese Wut zunehmend gegen den Strich.

Gruppenkonflikte beinhalten sicherlich die Gefahr der blinden Eskalation, weil der Konflikt zunächst die Gruppe bindet. Gleichzeitig ist eine Gruppe jedoch immer auch eine Ansammlung von Individuen. So homogen Konfliktparteien als Gruppe zu Beginn erscheinen – diese Homogenität ist auch immer prekär. Ein gesteuerter Prozess, der Gruppen zur Selbstreflexion ermutigt, beinhaltet die Möglichkeit der Heterogenisierung und kann aus der Erstarrung der Feindbilder herausführen. In einer Atmosphäre des grundsätzlichen Respekts vor den Interessen *jedes* Individuums, wie sie etwa das Setting einer Mediation bietet, können Individuen es wagen, sich aus der Sicherheit der Abgrenzung der eigenen von der anderen Gruppe heraus zu begeben und sich auf die Anderen zu zu begeben. Ohne die glaubwürdige, weil nachvollzogene Erfahrung dieses Respekts vor den eigenen Interessen wird die Notwendigkeit, sich an Gruppenidentitäten zu klammern, nicht verschwinden.

#### Anmerkungen:

1 Die Studie basiert auf drei Untersuchungen zum Thema Jugendgewalt: A) Repräsentativbefragung von Jugendlichen neunter Schulklassen (12.882 Befragte aus Kiel, Hamburg, Hannover, Stuttgart, Schwäbisch Gmünd, Leipzig, Wunstorf und Lilienthal); B) Analyse aller Akten der Jahrgänge 1990, 1993 und 1996 über Tatverdächtige unter 21 Jahren bei der Staatsanwaltschaft Hannover; C) Untersuchung zur Entwicklung der Kriminalität junger Menschen anhand von Statistiken von Polizei, Staatsanwaltschaft und Gerichten des Bundes und der Länder.

2 Gemäß den Erkenntnissen der Studie zeigt sich bei der Untersuchung der Verteilung von Privilegierung und Unterprivilegierung zwischen den ethnischen Gruppen „eine mit der ethnischen Zugehörigkeit verknüpfte, eklatante soziale Ungleichheit. Türkische Jugendliche sind am stärksten benachteiligt. Von ihnen gehören 36,8 % zu den Unterprivilegierten und nur 14,4 % zur Gruppe der Privilegierten. Insgesamt sind Jugendliche aus Migrantenfamilien in hohem Maße benachteiligt, wenn man sie mit den einheimischen deutschen Jugendlichen vergleicht. Dort liegt die Privilegiertenquote bei 48,3 %“ (Pfeiffer / Wetzels 1999, S. 12f).

3 Denjenigen, die den Autoren womöglich ethnonationalistische Tendenzen unterstellen zu können glauben, sei noch einmal in Erinnerung gerufen: Dies bezieht sich ausdrücklich nicht nur, jedoch auch auf die Nachkommen unterschiedlicher Zuwanderergruppen.

4 Vgl. Eingangszitat.

5 Wir werden das Verfahren an dieser Stelle nicht vorstellen; vgl. hierzu z.B. Besemer 1997; Dulabaum 1998; Haumersen / Liebe 1999.

6 Eine ganz andere Frage ist, sich über die notwendigen Kompetenzen von Konfliktbearbeitern und Konfliktbearbeiterinnen bei solchen Konstellationen ausführlich Gedanken zu machen.

7 National kultureller oder auch 'bloß' subkultureller Gruppen.

#### Literatur:

**Beck, Ulrich:** Was ist Globalisierung? Frankfurt/M 1997 (Edition Zweite Moderne).

**Besemer, Christoph:** Mediation. Vermittlung in Konflikten (hg. v. Stiftung Gewaltfreies Leben und Werkstatt für gewaltfreie Aktion, Baden). Freiburg 1997<sup>4</sup>.

**Dulabaum, Nina L.:** Mediation: Das ABC. Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln. Weinheim / Basel: Beltz 1998.

**Bourdieu, Pierre:** Das Elend der Welt. Konstanz 1997.

**Bukow, Wolf-Dietrich / Ottersbach, Markus:** Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe. In: Dies. (Hg.): Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe. Wie reagieren Gesellschaft und Wissenschaft auf die postmoderne Herausforderung? Opladen 1999 (Interkulturelle Studien, Bd. 1), S. 11 – 23.

**Dubiel, Helmut:** Ungewißheit und Politik. Frankfurt/M 1994.

**Erdheim, Mario:** Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Aufsätze 1980 – 1987. Frankfurt/M. 1988.

**Etzioni, Amitai:** Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Berlin 1999.

**Francis, Diana / Ropers, Norbert:** Peace Work by Civil Actors in Post-Communist Societies. In: International Negotiation. 4 (1999) 3, S. 527 – 545.

**Giddens, Anthony:** Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt/M. 1997.

**Haumersen, Petra / Liebe, Frank:** Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Mülheim/R. 1999.

**Heitmeyer, Wilhelm:** Ethnisch-kulturelle Konfliktodynamiken in gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen. In: Heitmeyer, Wilhelm / Dollase, Rainer (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt. Frankfurt/M. 1996, S. 31 – 63.

**Pfeiffer, Christian / Wetzels, Peter:** Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf Basis aktueller Forschungsbefunde. Pressemitteilung des KFN vom 4.6.1999, veröffentlicht im Internet.

**Roth, Hans-Joachim:** Familie und Schule – Pädagogische Antagonismen als Mittel der Integration in Zivilgesellschaften. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Ottersbach, Markus: Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe. Opladen 1999 (Interkulturelle Studien, Bd. 1), S. 290 – 309.

**Taylor, Charles:** Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren von Amy Gutmann (Hg.), Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf. Mit einem Beitrag von Jürgen Habermas. Frankfurt/M. 1993.



Frank Liebe, geboren 1959, ist Diplompolitologe. Petra Haumersen, geboren 1957, ist Diplompolitologin. Beide sind nach Mitarbeit im Projekt 'Konfliktkulturen und interkulturelle Mediation' als Gastwissenschaftler/in am Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung in Berlin, als Mediator/in und Mediationstrainer/in sowie freiberuflich als Organisations- und Konfliktberater im Non-Profitbereich tätig; Veröffentlichungen u.a. zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Konfliktbearbeitung.



Hagen Berndt

## Qualifizierung von Friedensfachkräften für Einsätze in politischen und gesellschaftlichen Konflikten

*Zusammenfassung: Seit Ende des Golfkrieges fordern Friedensforscher und Friedensorganisationen die Förderung eines Zivilen Friedensdienstes in Deutschland. Nachdem sich zunächst nur die Kirchen dafür interessiert hatten, die Aufgabe zu unterstützen, stellt seit 1999 das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit Mittel für Projekte der Zivilen Konfliktbearbeitung zur Verfügung – immer noch beschämend wenig im Vergleich zu den Ausgaben des Krieges gegen Jugoslawien (März bis Juni 1999). Vor diesem Hintergrund diskutiert der Autor die Qualifizierung von 'Friedensfachkräften' für Einsätze in internationalen Konflikten im Kontext eines dynamischen Friedensbegriffes. Er skizziert die Entwicklungen von Ausbildungsprojekten und die Diskussion um Qualitätsstandards.*

*Friedensfachkraft* hat sich als Bezeichnung für eine Person eingebürgert, die mit Methoden der gewaltfreien Konfliktbearbeitung versucht, den Verlauf von Konflikten konstruktiv zu beeinflussen. "Friedensfachkräfte sollen in der Lage sein, bei der konstruktiven Austragung von Konflikten zu beraten und zu vermitteln sowie die Konfliktparteien bei ihren Bemühungen um langfristige Verständigungs- und Versöhnungsprozesse zu unterstützen" (Arbeitsgruppe Gesprächskreis Ausbildung 1999).

### Dynamischer Friedensbegriff

Friedensfachkräfte werden heute von Friedens- und Entwicklungsdiensten qualifiziert, auf ihren Einsatz vorbereitet und dann mittel- und langfristig in unterschiedlichen Projekten der Friedensarbeit in allen Phasen der Konflikteskalation eingesetzt. Wenn Frieden als "ein Prozess zur Verminderung von Gewalt, Unfreiheit, Not und Angst" (Frey 1997, S. 30) aufgefasst wird, dann müssen auch Ausbildungsprogramme für Friedensfachkräfte von einem so verstandenen dynamischen Friedensbegriff ausgehen. Dies bedeutet, dass sie nicht nur darauf vorbereiten, in gesellschaftlichen und politischen Konflikten deeskalierend zu wirken. Zusätz-

lich müssen Fähigkeiten dafür vermittelt werden, wie auf ungerechte Strukturen eingewirkt oder unterlegene Konfliktparteien in der Auseinandersetzung gestärkt werden können.

Zwar erscheinen schon beim ersten Blick die Gewalt der Straße, die Gewalt von Bürgerkriegsparteien und die Gewalt durch Menschenrechtsverletzungen als *verwerflich* – dieser Begriff ist bewusst gewählt, denn die öffentliche Gewaltdiskussion wird in großem Maße emotional geführt – und fordern zum Handeln heraus. Doch muss auch der zweite Blick gewagt werden. Jener Blick, der offenbart, welche Ursachen einer gewaltförmigen Eskalation eines Konflikts zugrunde liegen, wer die Waffen für den Krieg produziert und geliefert hat oder welche Akteure Interesse an einer Fortsetzung der Eskalation haben. "Denn Konfliktursachen hängen eng mit gesellschaftlichen Strukturen zusammen, so dass sowohl an der Veränderung der Strukturen, als auch zur gewaltfreien Bearbeitung von Konflikten gearbeitet werden muss. Eine einseitige Konzentration auf direkte Gewalt unter Auslassung der strukturellen Gewalt führt letztlich zu einer Stärkung gewaltförmiger Strukturen und trägt nicht zu einer nachhaltigen Konfliktlösung bei" (Berndt / Speck 1999, S. 87).

Diese Überlegungen machen deutlich, dass hier eine wichtige Rolle für unabhängige, nicht-staatliche Akteure besteht, wie sie Friedens- und Entwicklungsdienste darstellen. Wenn gesellschaftliche Wirkungsräume gegliedert werden in die politische Führungsebene, die mittlere Ebene überregional agierender Persönlichkeiten und Verbände sowie die Graswurzelebene zivilgesellschaftlichen Engagements (Lederach 1997, S. 45f), dann sind diese Dienste vor allem auf der Graswurzelebene tätig. Ihrem selbst formulierten Anspruch, auch Personal für friedensschaffende oder friedenserhaltende Maßnahmen auf der mittleren Ebene bereitzustellen, werden sie nur in Ausnahmefällen gerecht.

Ohne zu bestreiten, dass auch staatlichen Akteuren und gerade der *top leadership* eine wichtige Rolle in der Transformation von Konflikten zukommt, soll hier hervorgehoben werden, dass gerade unabhängige Organisationen Möglichkeiten haben, auf Konflikte einzuwirken, die der offiziellen Diplomatie verschlossen bleiben (Francis / Ropers 1996, S. 46ff). Anscheinend aus – gewiss berechtigten – Befürchtungen, dass Friedensdienste aus den oben genannten Gründen auch die Verwicklung von Regierungen und Staaten in das Kriegsgeschehen thematisieren und kritisieren, verkennen staatliche Institutionen noch die Chancen, die einer Aufgabenteilung und kritischer Zusammenarbeit für die Konfliktbearbeitung innewohnen. So sieht die Rahmenvereinbarung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) für die Förderung eines Zivilen Friedensdienstes vor, dass die Unterstützung von Projekten mit dem Auswärtigen Amt abgestimmt werden muss. Gerade dort, wo deutsche Regierungen eigene Interessen in einem Konflikt verfolgen und damit zur Konfliktpartei werden (z.B. Türkei, Kosovo), schränkt dieses Vorgehen die Hoffnungen stark ein, dass hier ein wirksames Instrument der Krisenprävention geschaffen wurde.

### Aufbau von Friedensallianzen

Denn gerade die öffentliche Diskussion über *Krisenprä-*

vention, also das Verhindern einer gewaltträchtigen Eskalation latenter Konflikte, ist in gewisser Weise unglaublich. In den meisten Fällen sind die Fakten bekannt oder zumindest zugänglich, die eine realistische Einschätzung von Konfliktlagen ermöglichen. Es wird von einer Lücke zwischen *early warning* und *early action* gesprochen (Debiel / Fischer / Matthies / Ropers 1999, S. 5). Oft bemühen sich Initiativen und Organisationen, die einer Eskalation gegenzusteuern versuchen, umsonst um Unterstützung. Daher ist die Förderung unabhängiger Friedensdienste im Sinne des Aufbaus von Friedensallianzen notwendig, also eines "weitverzweigten Netzes vielfältiger gesellschaftlicher wie politischer Kräfte, die ein aktives Interesse an Krisenprävention und zivilen Formen der Konfliktaustragung haben" (ebd., S. 11).

Friedensdienste verstehen sich als *intervenierende* Akteure. Dabei arbeiten lokale Institutionen und Initiativen mit ihren internationalen Partnerorganisationen zusammen: eine spezifische vorherige Anfrage ist bei den meisten Diensten Voraussetzung und Legitimierung für den Einsatz. Sie kommen dem Anspruch nach, "sowohl global als auch lokal denken und handeln" (Birckenbach / Jäger / Wellmann 1996, S. 28) zu wollen, und legen ihrem Einsatz einen umfassenden, Gerechtigkeit einschließenden Gewaltfreiheitsbegriff zugrunde. "Gerade kleinere, flexible Organisationen [verfügen] [...] über die Fähigkeit, mehr als bloß karitativen Zwecken zu dienen und sich mit der Form ihrer Hilfsleistungen auch politisch einzumischen und einer Instrumentalisierung für weder intendierte noch mitbestimmte Zwecke entgegenzuwirken" (Birckenbach / Jäger / Wellmann 1996, S. 25f). Dies ist eine Fähigkeit, die staatliche Akteure angesichts ihrer Verwicklung in die Strukturen des Konflikts oft nicht besitzen.

Dennoch wird auch immer wieder auf die Grenzen hingewiesen, vor denen größtenteils kleine, unabhängige Organisationen stehen (vgl. Jäger / Senghaas-Knobloch 1996). "Die tatsächliche friedenspolitische Gestaltungskraft der zivilgesellschaftlichen Organisationen und Bewegungen ist gemessen an den proklamierten Ansprüchen noch gering entfaltet" (Birckenbach / Jäger / Wellmann 1996, S. 29). Voraussetzung für eine Überwindung dieser Grenzen ist neben der erforderlichen Finanzierung und einer auf langfristiges, kontinuierliches Engagement angelegten Struktur, dass Friedensdienste qualifiziertes Personal bereitstellen können. Hier spielen Ausbildungsprogramme für zivile Konfliktbearbeitung eine Rolle, wie sie in den letzten fünf Jahren entwickelt worden sind.

### Ausbildungsprojekte

Zur Zeit gibt es folgende Ausbildungsprojekte in diesem Bereich in Deutschland:

1. Die Grund- und Aufbaukurse des Oekumenischen Dienstes im Konziliaren Prozess, 2. die Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst (ehemals Modellvorhaben: Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung) der gleichnamigen Arbeitsgemeinschaft von Friedensdiensten, 3. das Qualifizierungsprogramm für Friedensfachkräfte der Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion KURVE Wustrow und 4. das Internationale Training: Gewalt-

freiheit in Krieg und bewaffnetem Konflikt der KURVE Wustrow.

Die sich an einem christlich-diakonischen Ansatz orientierenden *Kurse des Oekumenischen Dienstes im Konziliaren Prozess* wollen Menschen "eine Berufs- und Lebensorientierung [verschaffen], die sich langfristig dem Dienst an Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfungsbewahrung verschreibt" (Voß 1999, S. 115). Dies in einem umfassenderen Sinne als nur einer Ausbildung zur Friedensfachkraft. Orientiert an den Grundzielen Wissen, Können, Sein und Vision werden neben politisch-pädagogischen Fähigkeiten, geschichtlichen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen auch theologische Grundlagen und spirituelle Orientierung vermittelt sowie die eigene Persönlichkeit und Haltung thematisiert.

Kernstück der Angebote des Oekumenischen Dienstes ist der auf 3 ½ Monate angelegte Aufbaukurs, der Teilnehmenden einen tiefgehenden Lernprozess in der Gruppe ermöglicht. Bei einer Gruppe, für die Eingangsvoraussetzung das Erreichen des 30. Lebensjahrs und abgeschlossene Berufsausbildung sowie Berufserfahrungen sind, dürfte hiervon wohl die größte Wirkung für die zukünftigen Schalomdiakone ausgehen. Neben diesem Kompaktkurs bietet die Organisation auch einen inhaltlich ähnlich konzipierten berufsbegleitenden Kurs an, der über zwei Jahre stattfindet.

Die *Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst* ist ein viermonatiger Kompaktkurs, der zunächst nur vom Land Nordrhein-Westfalen und seit 1999 auch vom BMZ gefördert wird. Diese Maßnahme wird von einer Arbeitsgemeinschaft getragen, in der die Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden, das Forum Ziviler Friedensdienst, die Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion, der Bund für Soziale Verteidigung und der Oekumenische Dienst im Konziliaren Prozess zusammenwirken. Das Projekt hat sich aufgrund dieser einmaligen Zusammenarbeit verschiedener Organisationen der Friedensarbeit in Deutschland in der öffentlichen Wahrnehmung als Ausbildungsmaßnahme für zivile Konfliktbearbeitung durchsetzen und behaupten können.

Es wurde ein Curriculum entwickelt, das bislang in fünf Kursen umgesetzt werden konnte. Es baut auf Vorarbeiten des Bundes für Soziale Verteidigung und des Forums Ziviler Friedensdienst bei der Entwicklung und Publikation von Konzepten für langfristig angelegte Ausbildungsprogramme für Friedensfachkräfte einerseits sowie des Oekumenischen Dienstes und der KURVE Wustrow im Auftrag der Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden bei der Konzeptionalisierung von Erfahrungen mit Ausbildungsprogrammen für Friedensdienste und ihrer Weiterentwicklung andererseits auf. Eine ausführliche Evaluation des ersten Kurses sowie der Ergebnisse der ständigen pädagogischen Begleitung der Kurse ergaben eine Vielzahl von Verbesserungsvorschlägen, von denen nicht nur die Maßnahme selbst sondern andere hier genannte Qualifizierungsmaßnahmen ebenfalls profitierten (Fischer 1998).

Die Vorschläge der Evaluationsperson bezogen sich u.a. auf die Präzisierung der Ausbildungsziele, die stärkere Einbeziehung der Kompetenz von Teilnehmenden, eine flexiblere Ausrichtung auf praktische Arbeitsfelder, der bewussterer Umgang

mit dem Lernziel "interkulturelle Kompetenz", die Schaffung eines Angebots von Supervision für die Teilnehmenden, die Einbeziehung der Projektträger und eine stärkere Schwerpunktsetzung in bezug auf Dauer und Abfolge einzelner inhaltlicher Einheiten sowie auf strukturelle Straffung der Organisation der Arbeitsgemeinschaft. Heute besteht die Maßnahme aus 12 Wochen Grundkurs, gegliedert in einen Basisteil und zwei Wochen Vertiefungskurse. Diese Vertiefungskurse, etwa zu Vermittlung in Konflikten, Aufbau von Zivilgesellschaft, Umgang mit Trauer und Trauma, pädagogischen Kompetenzen, werden von Teilnehmenden und ihren Projektträgern den Erfordernissen des Einsatzprojekts entsprechend ausgewählt. Hinzu kommt ein zweiwöchiges Praktikum in einem Einsatzprojekt, das in Verbindung mit einer Woche Kurspause gegen Mitte des Kurses vorgesehen ist.

Das *Qualifizierungsprogramm für Friedensfachkräfte* wurde 1998 von der Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion KURVE Wustrow entwickelt und mit den Seminarangeboten des Oekumenischen Dienstes im Konziliaren Prozeß und des Freiwilligen Friedensdienstes in der Kirchenprovinz Sachsen abgestimmt. Bei diesem Programm handelt es sich um eine berufsbegleitende Ausbildung, in der Teilnehmende über einen Zeitraum von sechs Monaten bis zu zwei Jahren gezielt auf einen Einsatz vorbereitet wer-

den. Eingeschlossen sind Praktika im Umfang von einem bis zu sechs Monaten, normalerweise sowohl im Inland als auch im Ausland.

Dieses Qualifizierungsprogramm setzt an der Einsicht an, dass nicht alle Einsatzfelder der gewaltfreien Konfliktbearbeitung gleiche Qualifikationen erfordern (Anforderungsprofil) und nicht alle Personen die gleichen Voraussetzungen und Grunderfahrungen (Persönlichkeitsprofil zu Beginn der Ausbildung) mitbringen. Ihr Ausbildungsprogramm wird deshalb gemeinsam mit dem Trainingsteam in persönlichen Beratungsgesprächen entwickelt und vertraglich festgelegt. Als Grundkurs dient die für alle verpflichtende Teilnahme an den Begleitseminaren, die neben der Vermittlung von Grundkenntnissen vor allem dazu dienen, die Lernerfahrung in einen reflektierenden Gruppenprozess einzubinden. Das Qualifizierungsprogramm für Friedensfachkräfte umfasst folgende Elemente: jährlich fünf Begleitseminare, Fachseminare zur Vertiefung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Beratungsgespräche mit dem Team des Qualifizierungsprogramms, Praxiserfahrungen im Inland, d.h. kürzere Besuche und Gespräche mit PraktikerInnen, Praktika im In- und / oder Ausland, eventuell Kurse und Seminare zur Vertiefung von Landes- und Sprachkenntnissen sowie Tagungsteilnahme, um mit der aktuellen Diskussion im Einsatzfeld bekannt zu werden.

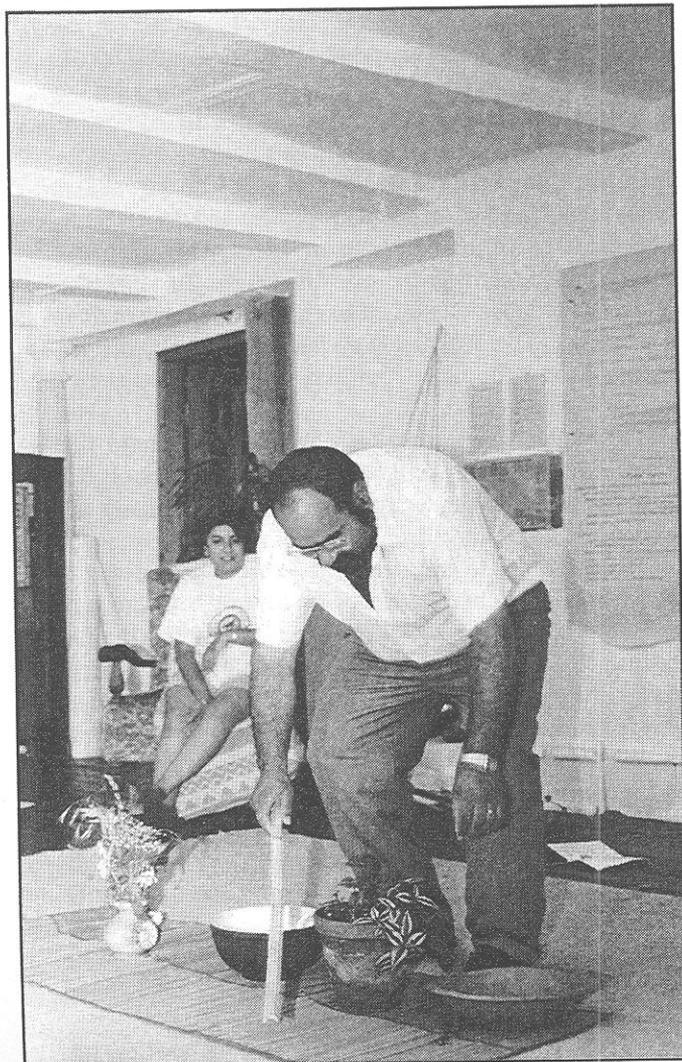
Begleitseminare sind inhaltlich gegliedert in die Schwerpunktbereiche Konfliktbearbeitung und Gewaltfreiheit, Arbeitsfeld zivile Konfliktbearbeitung und Reflexion der Ausbildung und des Projekts. Beispielsweise wurden folgende Themen in diesen Schwerpunkten bearbeitet:

- Schwerpunkt *Konfliktbearbeitung und Gewaltfreiheit*: Phasen und Rollen in Konflikten, Prinzipien der Gewaltfreiheit, Werte in Konfliktsituationen, gewaltfreie Aktion und Konfliktbearbeitung, Vermittlung in Konflikten, Aufbau von Zivilgesellschaft nach Krieg und Zerstörung, Arbeit im Team, Entscheidungsfindung und Konsens, Rollen und Funktionen im Team, Strategie-Entwicklung, Konfliktanalyse, inter-ethnische Konflikte, Friedensallianzen und *constituencies*, Friedenskonsolidierung und Versöhnung, u.a.

- Schwerpunkt *Arbeitsfeld zivile Konfliktbearbeitung*: Einsatzmöglichkeiten, Friedensdienste, Erfahrungen der Entwicklungsdienste, politische Diskussion um den Zivilen Friedensdienst, Kriege im ehemaligen Jugoslawien, in Ost-Timor und in Tschetschenien, andere Kursangebote, deutsche Kolonialgeschichte und Friedensfachdienst, u.a.

- Schwerpunkt *Reflexion der Ausbildung und des Projekts*: Bestimmung von Motivation und Standort, individuelle Klärungsprozesse, Aufbau von Unterstützung, Anwendungen der Konflikt- und Interventionsanalyse, gegenseitiges Feedback, Umgang mit Ohnmachtsgefühlen, Definition von Praktikumszielen, u.a.

Fachseminare wurden zu den Themen Vermittlung in Konflikten, Interkulturelle Kommunikation und Konfliktbearbeitung, Umgang mit Trauer und Trauma, Umgang mit direkter Gewalt und Bedrohung, Versöhnungsprozesse und Gewaltfreiheit, Aufbau von Zivilgesellschaft durch staatliche und unabhängige Akteure, Beratung von Organisationen bei friedensschaffenden und friedenserhaltenden Maßnahmen sowie – in Zusammenarbeit mit anderen Trägern – Gender,



Rollenspiel 'Landrechte in Palästina' (Foto: Tamiko Hornes)

Gewaltfreiheit und Spiritualität, Projektplanung, Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg angeboten. Diese Fachseminare stehen neben den Teilnehmenden des Qualifizierungsprogramms für Friedensfachkräfte auch Teilnehmenden anderer Vorbereitungs- und Qualifizierungsmaßnahmen von Friedens- und Entwicklungsdiensten offen, ein Angebot, das genutzt wird und einen befruchtenden Austausch über die Organisationsgrenzen ermöglicht.

In den Fachseminaren wird Wert darauf gelegt, dass theoretische Modelle und Konzepte vorgestellt und diskutiert, diese jedoch an Beispielen aus der Praxis (Fallbeispielen) überprüft werden. Hierzu werden ReferentInnen gebeten, ihre Arbeit und Erfahrungen der Gruppe vorzustellen. In der Praxis der zukünftigen Friedensfachkräfte wird es darauf ankommen, sich der Situation und ihrer Chancen anhand von Modellüberlegungen zu vergewissern. Es wird jedoch ebenso wichtig sein, die Fähigkeit zu entwickeln, erlernte Modelle hinter sich zu lassen, um eigene Konzepte hervorbringen: Friedensfachkraft als Forscherperson. Teilnehmende erhalten in den Begleitseminaren besonders im Themenbereich *Reflexion* immer wieder die Gelegenheit, diesen Prozess zu üben.

Dies spielt auch bei den Praktika eine Rolle, die im Kurs vorbereitet, durch das Team begleitet und ausgewertet werden. Teilnehmende lernen, Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen und sich immer wieder der eigenen Rolle und Funktion sowie angemessener Ziele bewusst zu werden.

### Gemeinsame Standards

Die Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst, der Aufbaukurs des Oekumenischen Dienstes im Konziliaren Prozeß und das Qualifizierungsprogramm für Friedensfachkräfte legen ihrer inhaltlichen Arbeit gemeinsam verabredete pädagogische Standards zugrunde, die aus der Erfahrung der Friedensdienste und der sie begleitenden Bildungseinrichtungen erwachsen sind und mit jeweils unterschiedlichen Gewichtungen curricular umgesetzt werden (Arbeitsgruppe Gesprächskreis Ausbildung 1999). Das Papier nennt die weitergehenden Ziele der Maßnahmen: "[Die Friedensfachkräfte] sollen Konflikte in ihrem Verlauf erkennen und analysieren, ihre Ursachen verstehen, gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und an deren Umsetzung mitwirken können. Ihre Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, Menschen- und Bürgerrechte zu schützen, zivilgesellschaftliche Strukturen zu stärken und Menschen zur gewaltfreien Vertretung ihrer Interessen zu befähigen."

Die Qualifizierung soll die hierfür erforderlichen Voraussetzungen durch die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in sechs Bereichen schaffen: 1. Konflikt-Analyse-Kompetenzen; 2. Konflikt-Bearbeitungs-Kompetenzen (allgemeine Kompetenzen, zur Gewaltvorbeugung, um Frieden zu erhalten – *peace keeping* –, zur Konflikt-Entschärfung, um Frieden zu schaffen – *peace making* – zur Konflikt-Nachsor-



Palästina: Israelische Polizei räumt gewaltfreie Landbesetzung (Foto: Sami Al-Joundi)

ge, um Frieden zu konsolidieren – *peace building*); 3. Kommunikations- und Interaktionskompetenzen; 4. Pädagogische Kompetenzen; 5. Gruppen- und teambezogene Kompetenzen; 6. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen.

Gemeinsame Standards sind ferner die Ganzheitlichkeit des Trainingsprozesses, die Kombination von Theorie- und Praxisphasen, methodische Vielfalt, die Vermittlung kritischer Distanz zu Ideologien, die Transparenz bei Zielen und Methoden, die Betonung von Gruppenprozessen als Lernort sowie die Gestaltung von partizipatorischen Lernprozessen.

### Fortbildung für erfahrene Fachkräfte

Das *Internationale Training: Gewaltfreiheit in Krieg und bewaffnetem Konflikt* der Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion KURVE Wustrow – in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Versöhnungsbund – ist der erste Versuch gewesen, Erfahrungen, die mit den Vorbereitungsmaßnahmen von Friedensdiensten gemacht wurden, zu anspruchsvollen Trainingsprogrammen weiterzuentwickeln (vgl. Berndt / Sternberg 1997). Zu Beginn stand die Unzufriedenheit mit der Begrenztheit organisationspezifischer Vorbereitungsmaßnahmen. Gerade in Krisengebieten sollte das eingesetzte Personal darauf vorbereitet sein, angemessen auf sich schnell verändernde Gegebenheiten zu reagieren, ohne sich selbst oder andere zu gefährden. Das aus dieser Überlegung entwickelte Trainingsprojekt wird seit 1995 jährlich durchgeführt und hat einen zeitlichen Umfang von zwei bis drei Wochen.

Dieses Trainingsprogramm basiert auf folgenden Grundgedanken:

- Unterschiedliche Erfahrungen von Peace Teams aus verschiedenen Zusammenhängen, von lokal oder national arbeitenden Initiativen und Organisationen sowie von internationalen Verbänden können für die weitere Arbeit nutzbar gemacht werden.

- Interkulturelles Arbeiten in der Gruppe eröffnet Perspektiven, die für die Arbeit in gewaltförmigen Konflikten von großem Wert sind.

- In einer Gruppe von Teilnehmenden mit Einsatzerfahrung erschließt eine Methodik, die Einsichten, Fragen und Probleme der Teilnehmenden hervorbringt und zum Thema macht, für alle Beteiligten das Arbeitsfeld auf praxisrelevante Weise.

- Neben der Orientierung an Erfahrungen und Praxis müssen Konzepte zur Einordnung der Erfahrungen vermittelt werden.

Das Internationale Training: Gewaltfreiheit in Krieg und bewaffnetem Konflikt hat international Beachtung erfahren, so dass in jedem Jahr auf 16 Trainingsplätze jeweils über 80 qualifizierte Anmeldungen erfolgen. Alle Teilnehmenden haben eine Anbindung an eine im Sinne des Trainingsgegenstandes tätige Organisation und verfügen über Felderfahrungen vor allem auf der Graswurzelebene und entsprechende persönliche Reife. Sie gehören zu folgenden Zielgruppen:

- AktivistInnen, die in bewaffneten Auseinandersetzungen Friedens- und Menschenrechtsarbeit auf nationaler und lokaler Ebene durchführen;
- Personen, die (überwiegend im Team) in Konfliktgebieten mit gewaltfreien Mitteln als Dritte Partei eingreifen;
- Menschen, die sich in der Betreuung von Flüchtlingen und vom Krieg betroffener Bevölkerung engagieren;
- MitarbeiterInnen in Projekten, die mit pädagogischen Ansätzen in bewaffnet ausgetragenen Konflikten tätig sind.

Für viele Teilnehmende, die ihr Arbeitsgebiet für das Training verlassen, sind zwei oder drei Wochen eine maximale Kurslänge, die sie sich erlauben können. Das Programm hat im Verlaufe der vergangenen Jahre immer stärker Fortbildungscharakter für Personal mit erheblichen Vorerfahrungen bekommen. Das Trainingsteam ist interkulturell zusammengesetzt.

Bei der Durchführung dieses Trainingsprojekts, das mittlerweile ebenfalls extern evaluiert wurde (Kübler 1999), haben sich neben den Glanzpunkten auch Probleme gezeigt: Die psychischen Belastungen, die Teilnehmende während ihres Einsatzes erfahren, bringen sie in das Training mit. In der geschützten Umgebung der Seminargruppe kann sich dies durch unterschiedliche Verhaltensweisen u.U. negativ auf den Prozess in der Gruppe auswirken. Gewöhnlich steht eine Beratungsperson für besonders problematische Fälle bereit. Die Gruppe wird selbst Gegenstand für Erörterungen über Burnout und post-traumatische Belastungen.

Die angesichts der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit notwendige Definition und Auswahl von praxisrelevanten Inhalten fällt schwer. Eine Orientierung an den Bewerbungen ermöglicht eine Vorauswahl, zu Beginn des Kurses werden Ziele gemeinsam erarbeitet und zwischenzeitlich überprüft. Dennoch ist eine rigide Auswahl der zu behandelnden Themen notwendig, um sie in ausreichender Tiefe behandeln zu können. Leben und Arbeiten in einer interkulturellen Gruppe ist vielleicht der wichtigste Aspekt dieses Trainingsprojekts und ein bedeutsames Lernfeld für die konkrete Tätigkeit im Einsatzfeld. Eine Teilnehmerin wertete aus, dass sie neben technischem Wissen "die Erfahrung, gemeinsam interkulturellen Dialog zu versuchen und zu sehen, wo die Gren-

zen sind, aber auch, wo die Chancen liegen" aus dem Training mitnehme. Doch kann dies auch zu einer großen Belastung und zu Überforderung führen. Daher wird die Teilnahme von mehreren Personen aus der gleichen Organisation oder aus eng miteinander zusammenarbeitenden Organisationen und Netzwerken gefördert. Dies unterstützt gegenseitigen Austausch und gemeinsame Strategiebildung, so dass die Fixierung auf Gruppenprozesse auch in den Hintergrund treten kann.

Angesichts einer Realität, in der gewaltfreies Eingreifen in Konfliktregionen überwiegend durch im Norden ansässige international tätige Organisationen erfolgt, diese Konfliktregionen jedoch überwiegend im Süden oder in abhängigen Gesellschaften (z.B. Transformationsgesellschaften in Südost- und Osteuropa) identifiziert werden, versucht das Internationale Training eine kritische Reflexion sowohl der solchem Eingreifen zugrundeliegenden Werte und Grundannahmen als auch der Modelle und Instrumente zu fördern, die dafür eingesetzt werden. Die Überwindung der definitiven Dominanz des Nordens gelingt im Training jedoch nur in Ansätzen, indem z.B. unterschiedliche Prioritäten herausgearbeitet und Handlungsoptionen in der Gruppe bewertet werden (Kübler 1999, S. 15ff). Dass diese Fragestellung problematisiert und durch die Diskussion von Projektentscheidungen der Teilnehmenden verdeutlicht wird, ist gewiss eine bedeutende Erfahrung dieses Trainingsprogramms.

### **Ausbildung, Qualifizierung oder Training?**

Grundfragen, die sich aus den Erfahrungen dieser Bildungsangebote für Friedensfachkräfte ergeben, beginnen mit dem Namen selbst: um was handelt es sich eigentlich? Verschiedene Organisationen bevorzugten in der Vergangenheit den Begriff *Ausbildung*. Dieser weckt jedoch eventuell falsche Erwartungen, denn weder ein langfristig angelegter berufsbegleitender Kurs von dem erwähnten Umfang noch ein viermonatiger Kurs können als Ausbildungsmaßnahmen im Vergleich zu anderen Berufsausbildungen gelten. Es wird ja gerade Berufs- und Lebenserfahrung vorausgesetzt und davon ausgegangen, dass Kompetenzen im Bereich konstruktiven Umganges mit Konflikten vorhanden sind. Daher setzt sich immer mehr der Begriff *Qualifizierung* durch, was den ergänzenden Charakter hervorhebt. Friedensfachkräfte können und sollen sogar aus ganz verschiedenen Berufsfeldern kommen und dazu befähigt werden, ihre Friedensarbeit vor diesem Hintergrund auf kompetente Weise zu leisten.

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Umsetzung des Curriculums wird oft von *Training* gesprochen. Dies soll darauf hinweisen, dass die Lernziele nicht durch Vorträge und Seminare, sondern durch praktische Übungen und Reflexionen erreicht werden sollen. Zum Beispiel werden vielfach Rollenspiele oder Methoden aus dem Theater der Unterdrückten zum Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen eingesetzt. Theodor Ebert merkt dazu an, dass der Begriff Training vielleicht auch missverständlich ist. Denn bei dem bislang gegebenen Zeitumfang der Qualifizierungsmaßnahmen ist das wiederholte Einüben von Verhaltensweisen – z.B. gewaltfreie Kommunikation und Handlungsmuster,

Umgang mit Bedrohungssituationen - bis zu dem Zeitpunkt, an dem diese verinnerlicht sind, noch immer nicht möglich. Eine theoretische Einführung verbunden mit einer praktischen Übung sei noch kein Training (Vortrag in Wustrow 19.1.2000, vgl. Ebert 1997).

An anderer Stelle wurde angemerkt, dass das Verhältnis von partizipativem Ansatz und *antizipatorischem Lernen*, "d.h. der Forderung, sich Inhalten zu öffnen, die nicht dem derzeitigen Bedürfnis der Lernenden entsprechen, aber allen Erfahrungen nach in der Praxis unverzichtbar sind" (Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V. / Forum Ziviler Friedensdienst 1998), noch nicht ausreichend diskutiert sei. Die genannten Maßnahmen betonen das Lernen in Gruppen und die Orientierung an den Teilnehmenden. Eine Überprüfung der Effizienz von Ausbildungsmaßnahmen durch eine Auswertung der Erfahrungen ausgebildeter Friedensfachkräfte in den Einsatzfeldern steht noch aus.

Die nächsten Jahre werden den Stellenwert der von den Friedensdiensten vorgelegten und erprobten Ausbildungsmaßnahmen zeigen. Vor allem wird daran deutlich werden, ob sich unsere Gesellschaft erlauben wird, den eingangs als erforderlich dargestellten *subversiven* Charakter eines friedenspolitischen Ansatzes, der zivile Macht von unten fördert, zu unterstützen und zu fördern. Denn ohne eine gewisse gesellschaftliche Verankerung werden sich anspruchsvolle Ausbildungsmaßnahmen, wie die in diesem Beitrag dargestellten, auf Dauer nicht tragen lassen. Letztlich wird sich auch an dieser Frage entscheiden, ob die Basis für ein friedensförderndes Eingreifen in anderen Gesellschaften in einer konfliktfähigen und auf ihre Pluralität bedachten zivilen Gesellschaft bei uns liegt.

### Literatur:

**Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V. / Forum Ziviler Friedensdienst:** Fachtagung Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung. Materialien und Berichte. Bonn / Minden 1998.

**Arbeitsgemeinschaft Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst:** Friedensfachdienst ist machbar! Profis der zivilen Konfliktbearbeitung im Einsatz. Bonn 1999.

**Arbeitsgruppe Gesprächskreis Ausbildung** in der Plattform Zivile Konfliktbearbeitung: Qualifizierung von Friedensfachkräften. Standards. Germete 1999.

**Berndt, Hagen:** Module für ein fortgeschriebenes Curriculum zur Aus- und Fortbildung von Friedensfachkräften in der zivilen Konfliktbearbeitung. In: Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V.: Friedensfachdienst ist nötig. Studien zu Bedarf und zum Curriculum für Aus- und Fortbildung für Fachdienst in der zivilen Konfliktbearbeitung. Bonn 1998.

**Berndt, Hagen / Speck, Andreas:** Erfahrungen mit Satyagraha in gewaltfreien Bewegungen. In: Arnold, Martin / Knittel, Gudrun: Gütekraft erforschen. Minden 1999, S. 83 - 88.

**Berndt, Hagen / Sternberg, Jill:** Verantwortung übernehmen lernen. Über das Internationale Gewaltfreiheitstraining. In: Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V. / Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V.: Gewaltfreiheit in Krieg und bewaffnetem Konflikt. Wustrow 1997, S. 4 - 14.

**Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V.:** Gewaltfreies Handeln gegen Krieg. Menschenrechts- und Versöhnungsarbeit in Sri Lanka. Kassel 1997.

**Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V.:** Perspektiven gewaltfreier Konfliktbearbeitung in Afrika. Erfahrungen aus der internationalen Trainingszusammenarbeit. Wustrow 1999.

**Birckenbach, Hanne-Margret / Jäger, Uli / Wellmann, Christian:** Nicht-Regierungsorganisationen - Hoffnungsträger gegen Gewalt? Bilanz und Perspektiven der Friedensentwicklung 1995/96. In: Bircken-

bach, Hanne-Margret / Jäger, Uli / Wellmann, Christian: Jahrbuch Frieden 1997. München 1996, S. 9 - 30.

**Bund für Soziale Verteidigung:** Ziviler Friedensdienst. Minden 1994.

**Debiel, Tobias / Fischer, Martina / Matthies, Volker / Ropers, Norbert:** Effektive Krisenprävention. Herausforderungen für die deutsche Außen- und Entwicklungspolitik. Bonn 1999 (Policy Paper der Stiftung Entwicklung und Frieden; 12).

**Ebert, Theodor:** Ziviler Friedensdienst - Alternative zum Militär. Grundausbildung im gewaltfreien Handeln. Münster 1997.

**Evers, Tilman:** Vorboten einer sozialen Weltinnenpolitik. Zum Verhältnis von Friedensdienst und Entwicklungsdienst. In: Freise, Josef / Fricke, Eckehard: Die Wahrheit einer Absicht ist die Tat. Idstein 1997, S. 57 - 71.

**Fischer, Martina:** Ausbildungskurs "Zivile Konfliktbearbeitung". Evaluierung des Modellprojekts im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin / Wuppertal 1998.

**Forum Ziviler Friedensdienst:** Ziviler Friedensdienst. 18 Fragen, 18 Antworten. Minden 1995.

**Forum Ziviler Friedensdienst:** Ausbildungsplan für die Freiwilligen des Zivilen Friedensdienstes. Minden 1996.

**Francis, Diana / Ropers, Norbert:** Die Vielfalt der Aufgaben: Zur Friedensarbeit ziviler Akteure in nach-kommunistischen Gesellschaften. In: Birckenbach, Hanne-Margret / Jäger, Uli / Wellmann, Christian: Jahrbuch Frieden 1997. München 1996, S. 31 - 50.

**Frey, Ulrich:** Friedensfachdienst als Instrument für zivile Konfliktbearbeitung im In- und Ausland. In: Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V. / Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V.: Gewaltfreiheit in Krieg und bewaffnetem Konflikt. Wustrow 1997, S. 29 - 33.

**Jäger, Uli / Senghaas-Knobloch, Eva:** Eine neue Großorganisation namens Friedensdienst? In: Frankfurter Rundschau, 12/7/1996, S. 16.

**Kübler, Annette:** Evaluation of the International Training "Nonviolence in the Context of Armed Conflict" KURVE Wustrow 13-28/6/98. Berlin 1999 (unveröffentlicht).

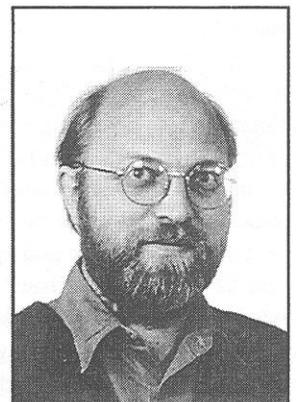
**Lederach, John Paul:** Der Beitrag Dritter beim Aufbau des Friedens. In: Freise, Josef / Fricke, Eckehard: Die Wahrheit einer Absicht ist die Tat. Idstein 1997, S. 45 - 56.

**Narr, Wolf-Dieter / Roth, Roland / Singe, Martin:** Ziviler Friedensdienst am Scheideweg? In: Komitee für Grundrechte und Demokratie: Informationen (15.Juni 1997) 3.

**Tempel, Konrad:** Notizen zur Entwicklung unseres Curriculums. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst: Friedensfachdienst ist machbar! Profis der zivilen Konfliktbearbeitung im Einsatz. Bonn 1999, S. 27 - 29.

**Voß, Reinhard:** Zum diakonischen Neuanfang des Oekumenischen Dienstes (OeD). In: Voß, Reinhard: Versöhnungsprozesse und Gewaltfreiheit. Idstein 1999, S. 115 - 120.

Hagen Berndt, geboren 1959; Studium der Indologie, Islamwissenschaften und Kommunikationsforschung in Bonn und Peradeniya (Sri Lanka); Pädagogischer Leiter der Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion KURVE Wustrow, Vorstand des Arbeitskreises friedenspädagogischer Bildungseinrichtungen. Veröffentlichungen: Rettet die Bäume im Himalaya (1987), Gewaltfreiheit in den Weltreligionen (1998) sowie zahlreiche Artikel zu gewaltfreier Bewegung, Südasien, Gandhi und gewaltfreier Trainingsarbeit.



Ulrich Klemm

## ‘Kämpft gegen den Kapitalismus und ihr kämpft gegen jeden Krieg’

**Die internationale und antimilitaristische Jugendarbeit Ernst Friedrichs und die Tradition libertärer Friedenserziehung in der Weimarer Republik**

*Zusammenfassung: Ernst Friedrich verkörpert wie kein anderer deutscher Antimilitarist und Pazifist aus den 20er und 30er Jahren eine radikal-demokratische und anarchistische Position. Er entwickelte eine außerschulische friedenspädagogische Kinder- und Jugendarbeit. In diesem Sinne ist Friedrich jedoch nach 1945 in der friedenspädagogischen Diskussion nahezu unbekannt und ohne Anschluss geblieben. In seinem aktionsorientierten Ansatz verbindet er Elemente einer antikapitalistisch-anarchistischen, interkulturellen und pazifistischen Jugendarbeit mit selbstgesteuerten und entinstitutionalisierten Organisationsprinzipien.*

Das als Überschrift verwendete Zitat von Ernst Friedrich aus seinem Hauptwerk ‘Krieg dem Krieg’ von 1924 bündelt programmatisch sein Leben und sein Werk und bringt sein Konzept der Friedenserziehung auf den Punkt. Der heute weitgehend vergessene Friedrich gehört zu den schillerndsten Persönlichkeiten des deutschen Antimilitarismus in der Weimarer Republik.

### **Ernst Friedrich ein libertärer Antimilitarist**

Ernst Friedrich, der am 25. Februar 1894 in Breslau geboren wurde und am 2. Mai 1967 in Le Perreux sur Marne (Frankreich) starb, beginnt bereits früh in seinem bewegten Leben eine politische Karriere im ersten von ihm 1908 mitbegründeten Arbeiterjugendverein in seiner Heimatstadt Breslau. Wie zahlreiche andere deutsche Anarchisten auch, z. B. Gustav Landauer und Johannes Most, tritt er zunächst in die SPD ein, radikalisiert jedoch schnell sein sozialistisches Verständnis von Frieden, Freiheit und Gleichheit im Kontext des Ersten Weltkrieges und distanziert sich zunehmend von dogmatischen und institutionalisierten sozialisti-

schen Strategien. Im Ersten Weltkrieg zählt Friedrich zum zahlenmäßig kleinen Kreis von Sozialisten in Deutschland, die sich aktiv gegen den Krieg stellen und Widerstand, auch in Form von Sabotage, leisten. 1917 gerät er dadurch ins Gefängnis, aus dem er im Zuge der Novemberrevolution 1918 befreit wird. Er siedelt nach Berlin über und schließt sich mit 24 Jahren der von Karl Liebknecht gegründeten ‘Freien sozialistischen Jugend’ an. Die folgenden 20er Jahre sind geprägt durch zahlreiche politische und pädagogische Aktionen, die ihn zum Fokus einer anarchistischen Jugendbewegung und eines radikalen Antimilitarismus in Deutschland machen. Er geht in diesem Kontext in die Geschichte der deutschen Friedensbewegung als sein radikalster Vertreter ein. 1924 erscheint Friedrichs antimilitaristischer Klassiker ‘Krieg dem Krieg’, ein viersprachiger Fotoband über den Ersten Weltkrieg, der zunächst in zwei Bänden in seinem Verlag ‘Freie Jugend’ publiziert wird und bis 1930 in insgesamt zehn Auflagen erscheint. Neben diesem antimilitaristischen Bestseller, der ihn weltweit bekannt macht, ist es sein ‘Anti-Kriegsmuseum’, das er 1925 in Berlin in der Parochialstraße 29 eröffnet und das bis 1933 zum Treffpunkt einer anarchistischen Jugendbewegung und des revolutionären Antimilitarismus in Deutschland wird. Mit diesem Museum ist ein Vortragsraum, eine Druckerei, eine Buchhandlung sowie seine Wohnung verbunden. Obgleich er ständig in Finanznot lebt und dieses Projekt permanent finanziell bedroht ist, kann er bis 1933 durchhalten. Zu diesem Zeitpunkt verwüstet es die SA und macht das Museum zu einem SA-Heim.

Beseelt von der Idee, das Anti-Kriegsmuseum als Treffpunkt einer antimilitaristischen internationalen Jugend auszubauen, versucht er nach dem Krieg in Frankreich - wo er sich mit seiner Familie niederlässt - dieses Projekt fortzuführen, nachdem seine Bemühungen scheitern, in den Ruinen der Berliner Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche das ehemalige Berliner Anti-Kriegsmuseum wiederzueröffnen. Schließlich erwirbt er 1954 mit einer Entschädigungszahlung aus Deutschland eine in der Marne bei Paris gelegene Insel, die später offiziell den Namen ‘Friedensinsel’ erhält, um hier seine Vorstellungen einer internationalen antimilitaristischen Jugendbegegnungsstätte zu realisieren. Obwohl er hierfür in den folgenden Jahren Unterstützung aus Deutschland durch die ÖTV bekommt, geraten Friedrich und seine Aktivitäten nach 1945 zunehmend in Vergessenheit bzw. erfahren keine Resonanz in der deutschen Friedensbewegung und Friedenspädagogik.

### **Friedrichs Antimilitarismus und Anarchismus**

In den 20er und 30er Jahren zeigt sich sein Pazifismus und Antimilitarismus nicht nur publizistisch, museal und über Aktionen. Es kommt auch verschiedentlich zu Verhaftungen und Anklagen gegen ihn wegen Hochverrat aufgrund seiner Vorträge, Aktionen und Propagandatätigkeiten sowie 1933 zur sogenannten ‘Schutzhaft’ durch die Nazis, bei der er auch Folterungen ausgesetzt ist. Über diesen ‘Schutzhaftaufenthalt’, aus dem er Ende 1933 ‘entlassen’ wird, berichtet Friedrich ausführlich in seinem 1935 im Schweizer Exil entstandenen Buch ‘Vom Friedensmuseum zur Hitlerkaserne’. Einer drohenden erneuten Verhaftung entzieht er sich durch Flucht.

Nach verschiedenen Stationen schließt er sich 1943 dem bewaffneten französischen Widerstand, der Resistance, an. Diese antimilitaristische und antifaschistische Biographie Friedrichs, die bei ihm auch durch den Widerspruch zwischen seiner pazifistischen Überzeugung einerseits und dem bewaffnetem Kampf in der Resistance andererseits geprägt ist, wird ergänzt durch sein Engagement für eine anarchistische Jugendbewegung. Friedrich verkörpert und repräsentiert einen undogmatischen Zweig des deutschen Anarchismus aus der Weimarer Zeit, der an der Schnittstelle von politischem Anarchismus, Jugendbewegung und Pazifismus angesiedelt ist und hier in besonderer Art und Weise eine Scharnierfunktion besitzt (vgl. Linse 1976, 1977; Baumann 1985). In seiner libertären Grundhaltung finden wir Elemente von Tolstois libertärem Pazifismus ebenso wie von Kropotkins Ethik einer 'gegenseitigen Hilfe'. Mit seinen verschiedenen Zeitschriften erreicht er in den 20er Jahren vor allem ein jugendliches Lesepublikum und wird zum Mentor eines jugendbewegten Anarchismus.

### Friedrichs anarchistische Jugendbewegung

Bei Friedrich verschmelzen Wandervogelromantik mit revolutionärem Sozialismus zu einer neuen, bis heute einmaligen antiautoritären Jugendbewegung, die sich durch vier Aspekte definiert: Sie versteht sich

- nicht als die Jugendorganisation einer Partei,
- sie zeichnet sich durch einen hohen Anspruch an *individueller Autonomie* aus,
- sie lehnt jede *Institutionalisierung und Professionalisierung als Organisation ab und*
- sie begreift sich als eine *politische (anarchistische) Jugendbewegung*.

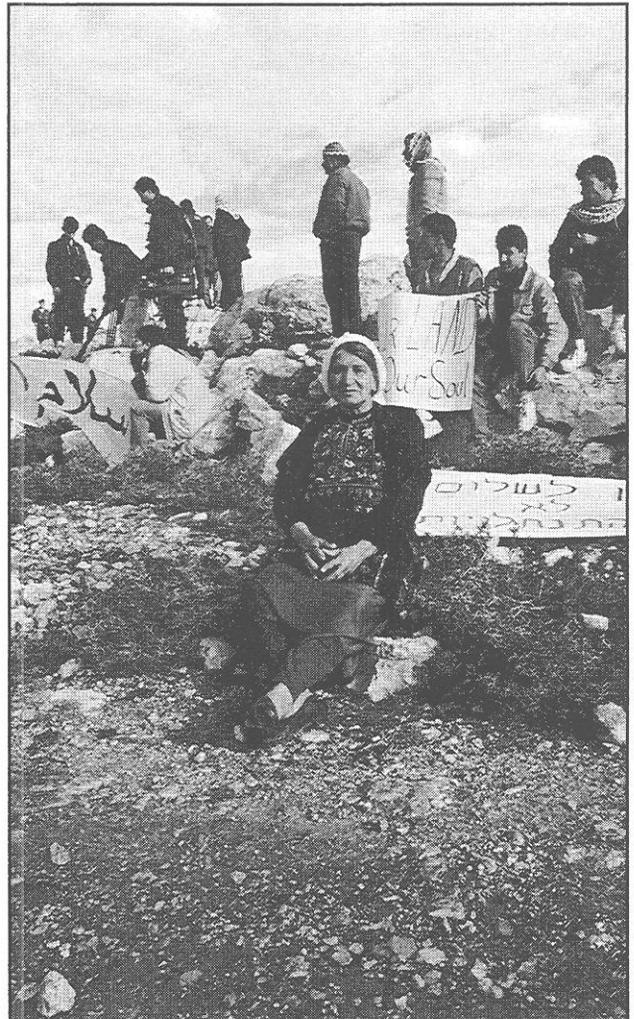
In diesem Sinne wird sein Anti-Kriegsmuseum auch zum Zentrum einer proletarisch-anarchistischen, antimilitaristischen und internationalen Jugendbewegung, die allerdings interessanterweise auch innerhalb der anarchistischen Bewegung, z. B. bei der syndikalistischen 'Freie Arbeiter-Union Deutschlands', auf Ablehnung stößt. In den 20er Jahren kann Friedrich jedoch trotz aller Widerstände ein Netzwerk von autonomen Jung-Anarchisten-Gruppen in ganz Deutschland aufbauen, die - und hier liegt erneut ein Widerspruch im Anspruch Friedrichs - in ihm einen revolutionären Propheten sehen und im Anti-Kriegsmuseum ein "anarchistisches Hauptquartier" (Jacoby 1980, S. 43). Das Bindeglied zwischen diesen unterschiedlichen Gruppen werden Friedrichs Zeitungsprojekte, die eine Kommunikation ermöglichen und Gemeinsamkeit herstellen.

### Friedrich als Publizist und Agitator

Als Publizist veröffentlicht er nicht nur Bücher wie das Märchen- und Lesebuch für Kinder, den 'Proletarischer Kindergarten' (1921), das in zwei Auflagen 20.000 verkaufte Exemplare erreicht, den Fotoband 'Krieg dem Krieg' (1924), von dem allein in einer Kurzfassung bis 1930 über 50.000 Exemplare gedruckt werden und seinen biographischen Bericht über die 20er und 30er Jahre in Berlin, 'Vom Friedensmuseum zur Hitlerkaserne' (1935, Neuaufl. 1978). Zu seinen publizistischen Aktivitäten zählen auch eine Reihe von Zeitschriften, die zeitweise in einer Auflage von bis zu 40.000

Exemplaren pro Ausgabe gedruckt werden. Zu den wichtigsten gehören die 'Freie Jugend' (1919 - 1926), die sich als 'Jugendschrift für herrschaftslosen Sozialismus' versteht und die 'Schwarze Fahne' (1925 - 1929), die alle in den von Friedrich gegründeten verschiedenen Verlagen unter seiner Regie erscheinen.

Schließlich, und dies umfasst alle seine Tätigkeiten, ist er ein brillanter Vortragsredner und Agitator, der eine charismatische Ausstrahlungskraft besessen haben soll und diese auf die anarchistische Jugend und die antimilitaristische Bewegung ausübt. Es gibt ein Foto Friedrichs, das ihn am 31. Juli 1921 bei einer Kundgebung 'Nie wieder Krieg!' vor dem Berliner Dom "vor mehr als 100.000 Menschen" zeigt (Linse 1976, S. 224). In diesem Sinne wird er von Jacoby, einem ehemaligen Mitarbeiter von ihm, als "Apostel einer radikalen Jugendbewegung, Verkünder eines herrschaftslosen Sozialismus, aggressiver Anti-Militarist" (1980, S. 68) beschrieben.



Palästina: Gewaltfreie Landbesetzungen (Foto: Sami Al-Joundi)

### Rezeptionsgeschichte

Die Aufarbeitung der Wirkungsgeschichte sowie des Lebens und Werkes von Friedrich erfolgt nach dem Zweiten Weltkrieg ab Mitte der 70er Jahre über drei Schienen: Im Kontext einer neu einsetzenden *Anarchismusforschung* ist es vor allem der Historiker Ulrich Linse, dem eine Wieder-

entdeckung zu verdanken ist. Mit seinen Anarchismusstudien zur deutschen Tradition sowie mit seinen biographischen Forschungen (Linse 1969; 1971; 1973), mit denen er erstmalig ein realistisches und nicht ideologisch gefärbtes Bild des deutschen Anarchismus zeichnen kann, legt er das Fundament für eine neuerliche Auseinandersetzung (Linse 1976; 1977). Hinzu kommt 1978 eine Reprintausgabe von Friedrichs Band 'Vom Friedensmuseum zur Hitlerkaserne' aus dem anarchistischen Berliner *Libertad Verlag* mit einem Nachwort seines ehemaligen Berliner Weggefährten Walther G. Oschilewski. Hervorzuheben ist hier auch die Autobiographie seines Mitarbeiters im Anti-Kriegsmuseum Henry Jacoby, 'Von Kaisers Schule zu Hitlers Zuchthaus' (1980), in der er ausführlich auf Friedrich eingeht.

Ein zweiter Strang der Wiederaneignung erfolgt über die *Friedensbewegung* ab Anfang der 80er Jahre. Hier muss die Neuauflage seines Klassikers 'Krieg dem Krieg' ab 1980 genannt werden sowie der Versuch, 1982 in Berlin - zum 15. Todesjahr Friedrichs - ein Anti-Kriegsmuseum im Andenken an ihn wieder zu eröffnen. Schließlich findet Friedrich auch Aufnahme in dem von Helmut Donat und Karl Holl herausgegebenen Lexikon 'Die Friedensbewegung' (1983), das als wichtigstes Nachschlagewerk der damaligen Friedensbewegung gilt (Knauer 1983). Die aktuellste Wiederaneignung erfolgt derzeit über die Auseinandersetzung mit *anarchistischer Pädagogik* ab Mitte der 80er Jahre. Zu nennen sind

hier die Studien von Baumann (1982; 1985), Lipp (1988) und Kegel (1988; 1991), die Friedrich im Zusammenhang mit libertärer und antimilitaristischer Kindergruppenarbeit in der Weimarer Republik diskutieren.

### Friedrich im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit sowie Friedenspädagogik

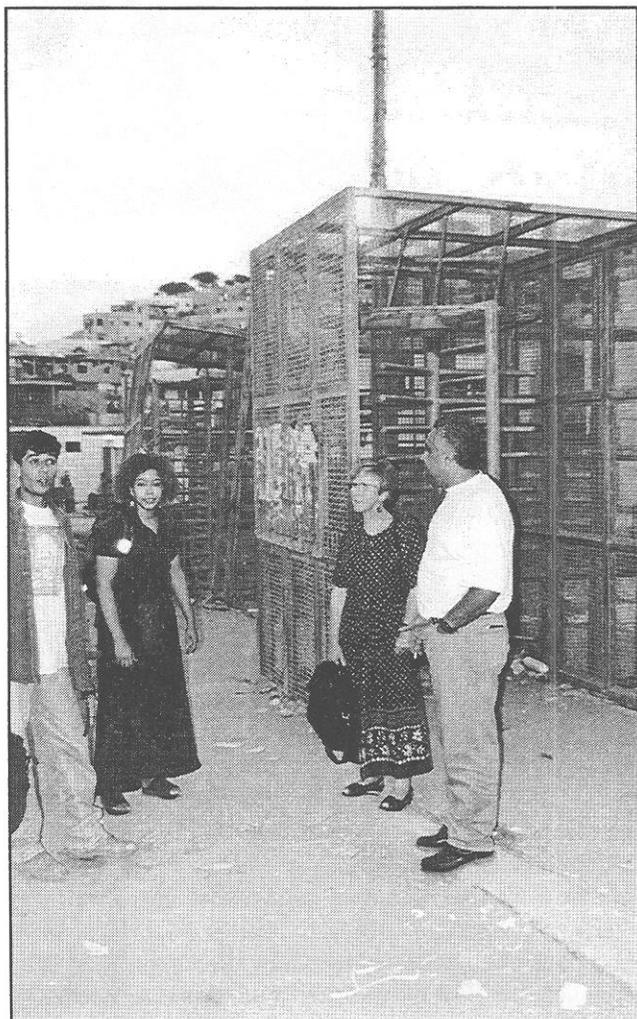
Friedrich zählt nicht zu jenen sozialistisch-libertären Intellektuellen, die mit ihren Ideen die theoretische Diskussion in der Weimarer Zeit bestimmen. Er überzeugt durch sein Handeln. Er ist ein proletarischer und antimilitaristischer Agitator, der Freiheit, Frieden und Gleichheit in einem explizit antikapitalistischen, internationalen und libertären Sinn versteht und dabei nur wenige Kompromisse zulässt. Er ist ein Anarchist im besten Sinne des Wortes, der Antifaschismus, Antimilitarismus, Antietatismus und Antiinstitutionalismus theoretisch und praktisch in seinem Alltag verbindet und hier zum Vorbild für eine Generation wird. Er ist - und hier können wir Friedrich selbst von 1951 zitieren "das 'Enfant terrible' der deutschen Pazifisten" (zit. n. Linse 1977, S. 61). Der Versuch, Friedrich in einen aktuellen friedenspädagogischen und außerschulischen Bildungskontext zu steilen, fällt zunächst schwer, da er hier bislang so gut wie keine Diskussion erlebt. Sowohl in der Friedenspädagogik als auch im Zusammenhang mit der außerschulischen Jugendarbeit findet bis heute keine Auseinandersetzung mit Friedrich statt. Er taucht lediglich marginal im Kontext der Bildungsgeschichte als Vertreter einer libertären Kinder- und Jugendarbeit auf (Baumann 1982; 1985; Kegel 1988; 1991; Linse 1976).

Selbst im Zusammenhang mit der Diskussion einer anti-kapitalistischen Jugendarbeit, wie sie u.a. von Lessing / Liebel (1974) diskutiert und entwickelt wurde, taucht Friedrich nicht auf. Andererseits finden sich derzeit Anknüpfungspunkte an die aktuelle Diskussion um neue Konzepte in der Jugendarbeit (z. B. Kiesel u.a. 1998) sowie an die Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt. Bei den sechs Orientierungen, die Scherr / Thole (1998, S. 22) hinsichtlich der aktuellen Kinder- und Jugendarbeit beobachten, finden wir deutlich drei Ansatzpunkte, die Friedrich bereits in den 20er Jahren umsetzt und zum Mittelpunkt seiner methodischen Arbeit macht:

- In der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und politischen Bildungsarbeit wird verstärkt auf Ansätze der Selbstorganisation gesetzt;
- im Mittelpunkt steht ein Konzept für Hilfen zur Eroberung von 'Räumen zur Aktivierung';
- es findet eine Abkehr von *pädagogischen* Kinder- und Jugendarbeit und die Hinwendung zu projektorientierten, mobilen und niederschweligen Angeboten statt.

Neben diesem gleichsam entpädagogisierten und entinstitutionalisierten Ansatz, den wir in der aktuellen Praxis wie auch bei Friedrich erkennen können, stehen bei ihm drei Inhalte bzw. gesellschaftliche Orientierungen im Mittelpunkt: Es geht Friedrich um eine 'Erziehung' und Hinwendung zum *Antimilitarismus*, zur *Kapitalismuskritik* und zu einem *interkulturellen / Internationalen sozialen Lernen*.

Friedrichs Schnittstelle zur aktuellen Friedenspädagogik



Friedensfachkräfte im Gespräch mit Palästinensern (Foto: H. Berndt)

wird deutlich, wenn wir die momentane Zielrichtung und Problemstellung betrachten. Wulf schreibt 1989: "Friedenserziehung darf sich nicht auf die bloße Vermittlung von Informationen über die genannten Probleme [Ost-West; Nord-Süd; soziale Gerechtigkeit; Bevölkerungsexplosion, Knappheit von Ressourcen; Menschenrechte; d. A.] beschränken. Es bedarf einer aufklärenden und vertiefenden Auseinandersetzung, die zu einem Abbau von Vorurteilen und Feindbildern und zu einer Veränderung der Einstellungen führt [...] Dieser Prozeß ist komplex; er beinhaltet eine Veränderung des Ichbewusstseins und führt zu einem vertiefenden Verständnis von Gesellschaft und Welt. [...] Ein Weg, derartige Lernerfahrungen zu machen, besteht darin, dass der junge Mensch Mangelenerfahrungen aus seinem eigenen Leben in Abhängigkeit von den großen Weltproblemen sehen kann" (Wulf 1989, S. 676). Was Wulf hier als Erkenntnis einer 20jährigen emanzipatorischen Friedenspädagogik in der BRD zusammenfasst, realisiert Friedrich bereits in den 20er Jahren mit einem Ansatz, der an der Schnittstelle einer entinstitutionalisierten und entpädagogisierten methodisch-didaktischen Arbeit einerseits und den inhaltlichen Zielen des Pazifismus, des Antimilitarismus, des Internationalismus und des Antikapitalismus andererseits liegt.

Der Ansatz Friedrichs, der bereits in den 20er Jahren als Provokation und als radikal galt, erhält heute eine methodisch-didaktische und inhaltliche Aktualität. Die sogenannten "neuen Lernformen", die Hufer (1995) für die aktuelle politische Jugend- und Erwachsenenbildung festhält, sind auch jene von Friedrich. Politisches Lernen ist für Friedrich ein aktives und beiläufiges Lernen, das Distanz und Differenz zur gesellschaftlichen Realität ermöglicht.

#### Literatur:

- Baumann, H.:** Libertäre Erziehung 1919 – 1933. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte des Kindes 1900 – 1933. Unveröffentlichte Dissertation Oldenburg 1982.
- Baumann, H.:** Libertäre Pädagogik in der Weimarer Republik, dargestellt am Beispiel der Kindergruppenarbeit von Ernst Friedrich. In: Baumann, H. / Klemm, U. / Rosenthal, Th. (Hg.): Werkstattbericht Pädagogik, Grafenau 1985, S. 63 – 88.
- Friedrich, E. (Hg.):** Proletarischer Kindergarten. Ein Märchen- und Lesebuch für Kinder und Erwachsene. Berlin 1921, 2. Aufl. 1922.
- Friedrich, E. (Hg.):** Krieg dem Krieg. Berlin 1924 (Bd. 1), 1926 (Bd. 2); bis 1930 10 Auflagen; mehrere Reprintausgaben Frankfurt 1980ff.
- Friedrich, E. (Hg.):** Vom Friedensmuseum zur Hitlerkaseme. Ein Tatsachenbericht. Genf / St. Gallen 1935; Reprint Berlin 1978.
- Hufer, K.-P. (Hg.):** Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1995.
- Jacoby, H.:** Von des Kaisers Schule zu Hitlers Zuchthaus. Erlebnisse und Begegnungen. Frankfurt/M. 1980.
- Kegel, Th.:** Ernst Friedrichs "Proletarischer Kindergarten". In: Klemm, U. (Hg.): Anarchismus & Bildung, 2(1988), Ulm S. 60 – 67.
- Kegel, Th.:** Ernst Friedrich: Anarchistische Pädagogik in Aktion. In: Klemm, U. (Hg.): Anarchismus und Pädagogik. Frankfurt/M. 1991, S. 126 – 137.
- Kiesel, D. / Scherr, A. / Thole, W. (Hg.):** Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts. 1998.
- Knauer, W.:** Ernst Friedrich. In: Donat, H. / Holl, K. (Hg.): Die Friedensbewegung (Hermes Handlexikon). Düsseldorf 1983, S. 152 – 154.
- Klemm, U.:** Friedrich, Ernst. In: Asendorf, M. / Bockel, R. v. (Hg.):



Dannenberg: Räumung einer gewaltfreien Blockade (Foto: Nenad Vukosavljevic)

Demokratische Wege. Deutsche Lebensläufe aus fünf Jahrhunderten. Ein Lexikon. Stuttgart / Weimar 1997, S. 191 – 192.

**Klemm, U.:** Ernst Friedrich. In: Degen, H. J. (Hg.): Lexikon der Anarchie. 4. Ergänzungslieferung der Loseblattsammlung, Bösdorf 1996, 5 Seiten.

**Lessing, H. / Liebel, M.:** Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. München 1974.

**Linse, U.:** Organisierte Anarchismus im deutschen Kaiserreich von 1871. Berlin 1969.

**Linse, U.:** Die Transformation der Gesellschaft durch die anarchistische Weltanschauung. Zur Ideologie und Organisation anarchistischer Gruppen in der Weimarer Republik. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Archiv für Sozialgeschichte, XI. Bd. 1971. Hannover 1971, S. 289 – 372.

**Linse, U.:** Die anarchistische und anarcho-syndikalistische Jugendbewegung 1918 – 1933. Frankfurt/M. 1976.

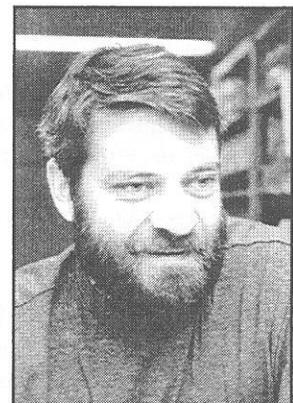
**Linse, U. (Redaktion):** Ernst Friedrich zum 10. Todestag. Berlin 1977.

**Lipp, Kh.:** Stichpunkte einer libertären Karriere, oder: Antimilitarismus und Pazifismus als pädagogische Herausforderung. In: Klemm, U. (Hg.): Anarchismus & Bildung, H. 2(1988). Ulm 1988, S. 49 – 59.

**Scherr, A. / Thole, W.:** Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben. In: Kiesel, D. u.a. (Hg.) 1998, a.a.O., S. 9 – 34.

**Wulf, Ch.:** Friedenserziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Reinbek 1989, S. 675 – 680.

Dr. Ulrich Klemm, geboren 1955, Diplom-Pädagoge; Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg. Seit 1988 Mitglied der ZEP-Redaktion. Tätigkeiten als Autor, Herausgeber, Redakteur und Verleger zu den Themenbereichen Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Montessori-Pädagogik, Erwachsenenbildung, (eigenständige) Regionalentwicklung, Kinder (rechts)politik. Jüngste Publikation: "Kindheit und Armut in Deutschland" (hg. zusammen mit J. Kamensky u. L. Heusohn). Ulm 2000.



Asit Datta

## Thesen zu Medien und Krieg

*Zusammenfassung: Das Medium Fernsehen unterstützt nach Meinung des Autors die Durchführung und das Ergebnis eines Krieges. Es wird zur Durchsetzung spezifischer Interessen gebraucht. Über den Zusammenhang von Medien und Krieg denkt der Autor in sechs Thesen nach.*

### Vorbemerkungen

1. Kriege entstehen durch Interessenkonflikte. Nicht jeder Interessenkonflikt führt zum Krieg, aber ohne Interessenkonflikte gibt es keinen Krieg. Konfliktursachen sind in der Regel vielfältig und komplex.

2. Kein Krieg bricht plötzlich aus. Jeder Krieg hat eine Vorgeschichte. In den 60er Jahren gab es z.B. einen vom Pentagon erstellten 31-Stufen-Plan, der die Eskalationsstufen bis zum Nuklearkrieg beschrieb. Der Plan diente dazu, De-Eskalationsstrategien zu entwickeln. Dafür gab es in jeder Stufe mehrere Möglichkeiten.

3. Militärische – friedenssichernde oder -schaffende – Interventionen sind die 'letzten Möglichkeiten' aus Sicht der kriegsinteressierten Parteien. Ohne eine Konzeption, ohne Kenntnis der Kulturen eines Landes, in das interveniert werden soll, können solche Maßnahmen verheerende Folgen haben (vgl. z.B. die UN-Einsätze in Irak, Kambodscha und Somalia) (auf Konfliktursachen gehe ich hier nicht ausführlich ein; vgl. hierzu: Datta 1995, S. 110 – 119). Kann der kontinuierliche Rückgang der UN-Kosten für solche Maßnahmen von 1993 – 1998 also nicht nur Schlechtes bedeuten? (Renner 1999a, S. 114f).

Im folgenden wird vornehmlich vom Medium 'Fernsehen' die Rede sein. Dies nicht nur, weil es von der Mehrheit der ZuschauerInnen unter allen Medien als das 'glaubwürdigste' Medium gehalten wird, sondern weil es mittlerweile andere Medien auch stark beeinflusst.

*1. These: Das Medium Fernsehen löst keinen Krieg aus, es sucht einen aus.*

Laut Worldwatch Institute gab es in einem Jahr – zwischen 1998 und 1999 – 31 Kriege und Bürgerkriege auf dieser Welt. Vermutlich werden sich die TV-KonsumentInnen nur an einen Krieg erinnern können: jenen im Kosovo.<sup>1</sup> Dies

war übrigens die einzige Ausnahme, alle anderen fanden in den Entwicklungsländern statt – davon je 14 in Asien und Afrika (Renner 1999b, S. 112f). Selbst wenn die Medienmacher aus didaktischen Gründen einen aus 31 Kriegen wählen sollten, hätten sie gleichzeitig wissen müssen, dass die Bilderwelt des Fernsehens unser Weltbild prägt (Datta 1996; 1998). Medien lenken unsere Aufmerksamkeit durch auf bestimmte Ereignisse, andere vernachlässigen sie (Katz 1988, S. 204).

*2. These: Das Fernsehen löst zwar keinen Krieg aus, es beeinflusst aber die Kriegsentscheidung.*

Sowohl im Golf-Krieg (US-Alliierte gegen Irak) als auch im 'Kosovo-Krieg' (NATO gegen Serbien) wären andere Lösungen als Krieg möglich gewesen, meinen Galtung (zit. nach Ronnefeldt 1999, S. 15) und Salinger (1991, S.153f). Was den 'Kosovo-Krieg' betrifft, soll die Entscheidung schon vor der Rambouillet-Konferenz festgestanden haben. Angeblich soll das Republican Foreign Policy Committee im US-amerikanischen Senat im August 1998 die Meinung vertreten haben, man müsse mit Unterstützung der Medien einen Anlass haben, um den Krieg gegen Serbien zu beginnen und Milosevic eine Lehre zu erteilen (Ronnefeldt 1999, S. 16).

*3. These: Das durch die US-amerikanische Außenpolitik vermittelte simplizistische Bild anderer Kulturen stimmt mit der Unfähigkeit des Mediums Fernsehen überein.*

Das Fernsehen, so Jerry Mander, ist nicht in der Lage, komplizierte Sachverhalte oder abstrakte Begriffe zu erklären. Deshalb neigt das Medium zu Personifizierungen. Da das Medium nicht in der Lage ist, z.B. den Faschismus zu deuten, wird das Phänomen an der Person Hitler festgemacht. Nicht selten handeln die für die US-amerikanische Außenpolitik Verantwortlichen ähnlich. Die US-Außenpolitik unterscheidet zwischen guten und schlechten Diktatoren. Die guten Diktatoren sind jene, die dem Westen im Allgemeinen und den USA im Besonderen verbunden sind. Klassische Beispiele: Moi, Marcos, Mobutu, Suharto. Die schlechten, die Schurken sind andere: Muammar al Gaddafi, Saddam Hussein, Slobodan Milosevic. Diese müssen 'bestraft' werden. Bei solchen 'Strafaktionen' (z.B. Bombardements) sind die Medien, d.h. das Medium Fernsehen, immer dabei und liefern uns frei Haus spektakuläre Bilder. Bemerkenswerterweise haben 'Strafaktionen' nicht zur Verdrängung der Diktatoren von der Macht geführt. Aber lösen militärische Einsätze die Probleme? Wolf-Dieter Narr und Klaus Vack fragen – bezogen auf den Balkankrieg: 'Ist dieser Militäreinsatz nicht eine Flucht aus der komplizierten Wirklichkeit?' (zit. nach Ronnefeldt 1995, S.8).

*4. These: 'Strafaktionen' werden durch das Fernsehen dramatisiert und mitunter mediengerecht inszeniert.*

Wer hat die Bilder von der Ankunft US-amerikanischer Soldaten in Somalia vergessen? Obgleich diese Ankunft relativ unspektakulär war, wurde dies vom Sender CNN dramatisiert und zeitgleich so gelegt, dass die Ankunft in der Hauptnachrichtenzeit in den USA gezeigt werden konnte. Ereignisse müssen, so Niklas Luhmann, als Ereignisse dramatisiert werden (Luhmann 1996, S. 55). Unter den "10 Se-

lektoren" (Auswahlkriterien), die Luhmann auch als "Attraktoren" bezeichnet, die für Nachrichten und Berichte maßgebend sind, kommen bei der medialen Inszenierung des Krieges mehrere zusammen (z.B. 'Neuheiten', Konflikte, lokaler Bezug, Normverstöße) (ebd., S. 58ff).

##### 5. These: Kritische Kriegsberichterstattung ist tot, es lebe der 'saubere' Krieg.

Eine kritische Kriegsberichterstattung gab es vermutlich zum letzten Mal während des Vietnamkrieges. Die Stimmung im eigenen Land, in den USA, war entsprechend. Daraus hat das Pentagon gelernt. Jetzt werden Kriegberichtersteller vom Feld ferngehalten. Nur solche Bilder werden gesendet, die das Pentagon liefert und gleichzeitig auch erklärt. Es werden zunehmend 'Visiotype' gebraucht. 'Visiotypie' ist der Hang zur Veranschaulichung (Pörksen 1997, S. 27). Dazu gehören Figuren, Zahlen und Instrumentenbilder. Pörksen beschreibt verschiedene Funktionen des Visiotyps (platzsparend, übersichtlich, eindeutig, leicht einprägnar usw.) (ebd., S. 135). Dabei besteht die Gefahr, dass man nicht nur komplexe Sachverhalte versimplifiziert, sondern mitunter die Realität falsch versteht. Im Golfkrieg z.B. hatten wir lange Zeit den Eindruck, dass der Krieg sehr sauber gewesen sei, weil das Pentagon durch CNN nur solche Bilder in alle Welt verbreiten ließ, die zeigten, wie amerikanische High-Tech-Raketen punktgenau gegnerische Ziele zerstörten, während die Umgebung unbehelligt blieb. Diese Art der bewussten Manipulation erfuhr noch eine Steigerung durch die NATO im 'Kosovo-Krieg'. Es kam sogar ein unglaublicher Zynismus hinzu. Immer wenn durch NATO-Bombardierungen die Zivilbevölkerung versehentlich – oder nicht – getötet worden war, sprach die NATO von 'Kollateralschäden'. Diese Bezeichnung wurde ohne Kommentar vom Fernsehen, z.T. auch von Printmedien übernommen. 'Kollateral' bedeutet laut Wahrigs Fremdwörterlexikon "nebenher laufend" (1999, S. 475).

##### 6. These / Fazit: Durch die neuere Kriegsberichterstattung trägt das Medium Fernsehen zur Entpolitisierung bei.

Indem das Medium komplexe Sachverhalte versimplifiziert, durch Visiotype falsche Bilder vermittelt und bewusst manipulierte Darstellungen der kriegführenden Partei ohne Kommentar übernimmt, trägt es zur Entpolitisierung des Publikums bei. "Insgesamt gesehen sind die Medien ein Depolitisierungsfaktor, der seine Wirkung vor allem bei denjenigen Bevölkerungsgruppen entfaltet, die bereits am meisten depolitisiert sind" (Bourdieu 1998, S. 89).

##### Nachbemerkungen

- Offenbar korrumpiert das Fernsehen auch die Printmedien. Während des 'Kosovo-Krieges' waren die Berichte in den Printmedien nicht viel kritischer. Erst nachdem die Londoner Times nachwies, dass die Angaben der NATO über den Prozentsatz zerstörter jugoslawischer Panzer nicht stimmen kann und dass Jugoslawien mit relativ schlichten Mitteln das Ziel des NATO-Bombardements getäuscht hatte, begann die kritische Berichterstattung in den Printmedien. Eine kritische Analyse des 'Kosovo-Krieges' hat der SPIEGEL erst gut ein halbes Jahr nach dem Ende des Krieges veröffent-

licht. Darin wird u.a. beschrieben, wie die USA die Kriegsentscheidung der NATO allein bestimmt haben (Follath In: Der Spiegel 3 / 2000, S. 154).

- Obleich sich der UN-Sicherheitsrat die Entscheidung über den Krieg gegen Jugoslawien von der NATO resp. den USA diktieren ließ, bleibt das UN-Gremium wichtig. Dort haben alle Länder, die die größten Waffenexporteure sind, einen ständigen Sitz – USA, Russland, Volksrepublik China, Frankreich und Großbritannien. Schon seit langem zählt Deutschland zum erlauchten Kreis der größten Waffenexporteure. Somit hat Deutschland den Anspruch auf einen 'ständigen Sitz' im UN-Sicherheitsrat gewissermaßen 'legitimiert'.

##### Anmerkung:

1 Wenn im Folgenden vom 'Kosovo-Krieg' gesprochen wird, drückt dies ein Dilemma aus. Es handelte sich nicht um einen Krieg gegen das Kosovo. Korrekterweise müsste vom Krieg der NATO gegen Jugoslawien um das Kosovo gesprochen werden. Um jedoch den Volksmund nicht zu verwirren, wird in diesem Beitrag der bekannte Begriff verwendet.

##### Literatur:

- Bourdieu, Pierre:** Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz 1998.
- Datta, Asit:** Bilder der Welt – Welt der Bilder. In: ZEP (1998) 4, S.30f.
- Datta, Asit:** Nord-Süd-Krieg – Konfliktursachen und Interventionspolitik. In: IPPNW (Hg.): Konfliktursache Nord / Süd. Berlin 1995, S.110 – 119.
- Datta, Asit:** Von der Nützlichkeit der Medien im Kontext des Globalen Lernens. In: ZEP (1996) 4, S.23f.
- Follath, Erich:** Der etwas andere Krieg. In: Der Spiegel, (2000) 1 – 3.
- Katz, Elihu:** Wird das Fernsehen überschätzt? Konzepte der Medienforschung. In: Fröhlich, Werner / Zitzlsperger, Werner D. / Franzmann, Bodo (Hg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Mit einer Einführung von Neil Postman. Frankfurt / M. 1988, S. 190 – 221.
- Luhmann, Niklas:** Die Realität der Massenmedien. Opladen 1996<sup>2</sup>.
- Pörksen, Uwe:** Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype. Stuttgart 1997.
- Renner, Michael:** UN Peacekeeping Expenditures Drop More. In: Worldwatch Institute (Hg.): Vital Signs 1999 – 2000. London 1999a.
- Renner, Michael:** Wars increase once again. In: Worldwatch Institute (Hg.): Vital Signs 1999 – 2000. London 1999b.
- Ronnefeldt, Clemens:** Die Wahrheit muss ans Licht. In: Friedensforum (1999) 6, S. 15f.
- Ronnefeldt, Clemens:** Militärintervention im Balkankrieg? In: Versöhnungsbund-Rundbrief (1995) 3, S. 12 – 15.
- Salinger, Pierre:** Wie der Wolf und das Lamm. Wege in den Krieg. In: Der Spiegel (1991) 5, S. 153ff.
- Wahrigs Fremdwörterlexikon.** München 1999.



Prof. Dr. Asit Datta, geboren 1937 in Midnapore / Indien, ist Professor für Schulpädagogik und Vorsitzender der interdisziplinären Arbeitsgruppe 'Interkulturelle Pädagogik' am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover; Jury-Mitglied von Mediawatch; zahlreiche Veröffentlichungen zum Zusammenhang von Globalisierung und Bildung, Medienpädagogik und Interkulturellem Lernen.

Gisela Führung

## Der Anti-Bias-Ansatz für den Aufbau eines demokratischen Südafrika

*Zusammenfassung: Die Autorin stellt ein Anti-Diskriminierungs-Programm des neuen Südafrika vor, das die Aufarbeitung von Erfahrungen aus der Apartheid-Zeit ermöglichen soll und derzeit in verschiedenen Schulen erprobt wird.*

Bereits in den Zeiten des Umbruchs, nach Mandelas Freilassung aus dem Gefängnis 1990, wurde in Südafrika das 'Anti-Bias'-Konzept zur Bekämpfung von jeglicher Diskriminierung und (internalisiertem) Rassismus entworfen und durch Trainings und ein Handbuch ('Shifting Paradigms') verbreitet. Es geht in diesem Ansatz darum, tiefgehende Prägungen sowie demütigende, verletzende und schlimmere Erfahrungen aus der Apartheids-Zeit aufzuarbeiten. Von Grund auf sollte der neue Staat Südafrika nicht nur politisch und verfassungsmäßig erneuert werden, sondern es sollte auch für einen freien und gleichberechtigten, die Würde jedes Menschen respektierenden Umganges miteinander gesorgt werden. Dabei waren sich die InitiatorInnen darüber im Klaren, dass eine solche Transformation nicht eine Sache von heute auf morgen sein kann. Denn Jahrzehnte – ja über drei Jahrhunderte – eingetrichterten Minder- und Höherwertigkeitsglaubens und dessen massive Konsequenzen im Alltag, in Bildungschancen, im Einkommen, in sozialer Einstufung und (Ohn-)Macht haben sich als psycho-soziale Spuren tief in die Persönlichkeiten und die sozialen Strukturen eingegraben.

### Ein langwieriger Prozess

Zum Aufbau einer neuen demokratischen Gesellschaft bedarf es also neben realer sozio-ökonomischer Veränderungen eines umfassenden neuen Denkansatzes, der schon von Kindheit und Schule an neu gelernt werden muss und nicht früh genug beginnen kann. Er wendet sich nicht nur an Menschen, die unter dem alten Regime als angeblich minderwertig gelitten haben, sondern auch an Weiße, denen der Abschied von Privilegien nicht leicht fällt und die oftmals zu-

nächst die Notwendigkeit und Chancen eines Umdenkens begreifen müssen.

Das staatliche Erziehungsministerium in Johannesburg hat das Anti-Bias-Konzept offiziell angenommen und Lehrkräfte darin ausbilden lassen, so dass derzeit bereits einige Schulen mit diesem Modell arbeiten.

### Vom Süden Lernen

Im Rahmen des Projekts 'Vom Süden Lernen' von INKOTA, einer ostdeutschen NGO, waren zweimal bereits TrainerInnen dieses Konzepts in der BRD und haben sich einen Überblick über fremdenfeindliche und allgemein diskriminierende Tendenzen verschafft sowie Trainings und Seminare mit verschiedenen Gruppen (z.B. LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, Polizisten) durchgeführt. Nun ist eine Arbeitsgruppe dabei, sich auf eine Reise nach Südafrika vorzubereiten, um dort das Training zu vertiefen, mit den InitiatorInnen zu sprechen und aus konkreten Erfahrungen vor Ort zu lernen. Möglicherweise soll dann das Konzept für die deutschen Verhältnisse adaptiert und auch hier verbreitet werden.

### Worum geht es genauer in diesem Konzept?

Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass der Mensch von frühester Kindheit an Prägungen erhält, die als Voreingenommenheiten sein späteres Fühlen und Denken entscheidend beeinflussen. Dies gilt für jede Form von Unterdrückung und Vorurteil: für Rassismus, Sexismus, Anti-Semitismus, Ausgrenzung von Behinderten und Alten, religiöse Verfolgung etc. Das Entdecken von Unterdrückungsmechanismen sowie entsprechender internalisierter Einstellungen, das Verständnis der Wurzeln sowie eigene Erfahrungen in einem der genannten Felder können dabei in der Regel gut auf andere Unterdrückungsformen übertragen und dadurch sowohl zu einem breiteren strukturellen Verständnis als auch zu einem Kraft-Schöpfen für Erneuerungsprozesse genutzt werden. 'Anti-Bias-Ansatz' bedeutet also der Kampf gegen alle unterdrückerischen Haltungen und Überzeugungen.

Der Begriff 'Rasse' wird auf dem südafrikanischen Hintergrund als soziales Konstrukt verwendet, nach dem bis vor kurzem alle Menschen zur besseren Kontrolle und Macht ausübung klassifiziert wurden. Um ihn aus den Köpfen zu vertreiben, muss dieser Begriff – genau wie 'coloured', 'black' und 'white' – angesprochen werden. „Das Thema Rasse begleitet uns seit Jahrzehnten, und ich fürchte, das wird auch noch eine Weile so bleiben“, so Siseko Njobeni von der Menschenrechtskommission. Auch heute noch ist die Hautfarbe oft ausschlaggebend für den wirtschaftlichen und politischen Status – entweder, weil durch das Konzept der 'affirmative action' bewusst die Schwarzen als ehemals Benachteiligte nun bevorzugt werden, oder weil sie aufgrund ihrer schlechteren Bildungschancen in der Vergangenheit auch heute noch nicht mithalten können bei der beruflichen Qualifikation.

### Schrittweises Vorgehen

Der Prozess des Umdenkens im Anti-Bias-Ansatz enthält drei Schritte: die Bewusstmachung, das Verlernen und das kreative Neu-Lernen. Dies läuft nicht ohne Brüche und Verwerfungen ab, ja solche Irritationen sind notwendiger Be-

standteil des Prozesses. Das ganze Leben erscheint vor diesem Focus unterdrückerischer Stereotype verändert und muss neu gedacht werden. Dafür braucht man Freiräume zur Bearbeitung. Es wird stets mit den eigenen Erfahrungen begonnen: Wie habe ich bewusst oder unbewusst an der Unterdrückung von mir und anderen teilgenommen? Selbst-Wahrnehmung gilt als erster Schritt, die Dynamik des Unterdrückungsmechanismus zu erkennen, nicht mehr zu leugnen, selbst Teil des Systems zu sein, und letztendlich zu effektiven Agenten der Veränderung zu werden. Andere kommen ins Spiel für gemeinsame Reflexion und gegenseitiges Verständnis, Unterstützung, Ermutigung und Abklärung weiterer Schritte. Häufig sind rassistische o.ä. Elemente Teil unserer Identität geworden und müssen mühsam entschlüsselt und abgekoppelt werden. Nach dem Fall des Apartheid-Regimes bleiben die alten Strukturen als sog. 'moderner Rassismus' in den Köpfen der Menschen weiter bestehen. Für das Verhalten der Menschen unter diesem System liefert der Anti-Bias-Ansatz systematisierte Fragestellungen, um rassistische Muster auf der persönlichen, institutionellen und kulturellen Ebene zu erkennen.

### Aufrechterhaltung des Systems

Beispielsweise wird das System von verschiedenen Beteiligten durch ihr Verhalten weiterspielt ('playing the system'): Frauen entschuldigen sich z.B., bevor sie in einer Gesprächsrunde etwas sagen. Oder: das System wird verantwortlich gemacht für die eigenen geringeren Chancen ('blaming the system'), statt nun in der gegebenen Situation die bestmögliche Verantwortung zu übernehmen. Falsch verstandene Unterstützung ('dysfunctional rescuing') macht das Opfer kleiner: beispielsweise schreibt jemand ein Protokoll für einen Ausländer, weil er nicht so gut die Sprache beherrscht, statt andere Wege zu suchen, ihn zu beteiligen. Andererseits wird aber oft auch der einzelne für seinen Misserfolg verantwortlich gemacht, ohne die objektiven Gegebenheiten zu berücksichtigen ('blaming the victim'). Durch Kontaktvermeidung werden Klischees über die andere Gruppe und ihre Mitglieder nicht infrage gestellt. Wenige bemühen sich um die echte Aufarbeitung der Unkenntnis über kulturelle, soziale, politische Spezifika des anderen. Oder wiederum andere leugnen jegliche Unterschiede aus falsch verstandenem Gleichheitsdenken. Man kann also sehen, dass es hier ein Zusammenspiel von Tätern und Opfern, von modernem Rassismus und internalisierter Unterdrückung gibt, die das gegebene System nicht hinterfragen, sondern durch ihr Verhalten stabilisieren.

### Der Wandel

Gegen die eigene Abwehr und Verwicklung in Schuld, Scham und Angst setzt das Anti-Bias-Training die kollektive Erfahrung mutmachenden Wandels, das respektvolle Aufeinander-Zugehen. Zuhören und Wahrnehmen, was die bestimmenden Prägungen und ihre Ursachen sind, verbinden sich im südafrikanischen Kontext mit einer neuen Aneignung der eigenen kulturellen Wurzeln, aber auch möglicherweise mit traumatischen Erfahrungen, die alten Schmerz, Leid und Hass wieder lebendig werden lassen. Mit der Verdeutlichung von Visionen gleichberechtigten Zusammenle-

bens erwachsen dann sowohl Forderungen als auch Zugeständnisse an andere in der realen Situation. Die meist mühsamen Verständigungsprozesse und strukturellen Veränderungen werden dort gefördert, wo es Raum für Experimente verschiedener Gruppenangehöriger, Wertediskussionen, Selbstverantwortung und gegenseitige Anerkennung und Koalitionen gibt.

Dabei kann beides sinnvoll sein: mit Gleichgesinnten und -leidenden zu kommunizieren, aber auch, sich mit den 'anderen' (den Tätern, Opfern oder Helfern) zu konfrontieren. Oft wird entdeckt, dass man nicht durchgängig einer benachteiligten Gruppe angehört, sondern – beispielsweise als weiße Frau – durchaus Unterdrückungs- und Dominanzerfahrungen gemacht hat. Selbst-reflexive Momente wechseln sich mit interaktiven ab.

### Strukturen bewusstmachen, um sie zu verändern

Das Anti-Bias-Konzept setzt darauf, dass auf diese Weise die einzelnen sich der Strukturen von Rassismus, Sexismus, und anderen -ismen bewusst werden und deren politische Funktion der Machterhaltung durchschauen, um dann durch selbstbewusstes und politisches Handeln daran zu rütteln und eine neue Gesellschaft aufzubauen. Hierbei werden auch die ehemaligen Unterdrücker mithelfen, wenn sie den kreativen Neuanfang auch für sich selbst als konstruktiv erkannt haben. Verschiedene kulturelle Wahrnehmungen werden ausdrücklich aufgefordert, sich befreiend einzubringen, denn auch sie können sich – ähnlich wie auf der personalen und strukturellen Ebene – gesellschaftlich unterdrückend manifestieren. Unterschiede nicht zu leugnen, sie aber auch nicht als trennend zu erleben, sondern jeweils ihre Berechtigung und ihr Entstehen anzuerkennen und gemeinsame Alternativen daraus zu entwickeln – das ist ein Teil der hohen Kunst gleichberechtigten multikulturellen Miteinanders – wovon (nicht nur) Südafrika noch weit entfernt ist.

### Literatur:

Early Learning Resource Unit (ed.): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne 1997.



Dr. Gisela Führung, Studienrätin, ehemalige Entwicklungshelferin, Gestaltpädagogin, Lehrerfortbildnerin, (Schulbuch-)Autorin, Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik beim Comenius-Institut Berlin.

Nelli Lamm / Matthias Wessler

## LINGUAPAX:

### Ein UNESCO-Projekt zur Förderung der Sprachenvielfalt

*Zusammenfassung: Im folgenden wird in Kürze das UNESCO-Projekt LINGUAPAX vorgestellt, das von der Hauptthese geleitet ist, dass durch die Förderung, den Erhalt und die Toleranz kultureller Diversität sowie von Sprachenvielfalt Frieden schafft- und erhaltbar ist.*

Gerade heute im Prozess der Globalisierung gerät das positive Potential der Verschiedenartigkeit von Sprachen und deren Kulturen oft an den Rand. Die Unterschiedlichkeit der Sprachen erscheint als kommunikative Barriere. Der Reichtum der Kulturen wird als Hemmnis betrachtet auf dem Weg einer Globalität, die sich vor allem auf die angebliche Universalität von Ökonomie und Technologie gründet.

Die zerstörerischen Folgen dieser Entwicklung sind bekannt und in dieser Zeitschrift wiederholt beschrieben worden. Dabei ist wichtig zu sehen, dass ähnliche Entwicklungen der Marginalisierung von Unterschieden und Minoritäten unter dem Schlagwort der 'Nationalisierung' bereits vor Jahrhunderten in vielen Gesellschaften zum Verlust kultureller Vielfalt beigetragen haben.

Das UNESCO-Projekt LINGUAPAX zielt darauf, das Bewusstsein für die Werte unterschiedlicher Sprachen und Kulturen wieder zu stärken. Es wurde 1986 in Kiew begründet und hat seine Aktivitäten heute über alle Kontinente verbreitet. Es sind vor allem vier Dimensionen, die das Profil dieses Projekts ausmachen:

1) Die UNESCO Mitglied-Staaten sollen in der Entwicklung einer Sprachenpolitik, unterstützt werden, welche die Vielfalt der jeweiligen Landessprachen fördert. Als konkrete Maßnahmen zählen dazu muttersprachlicher Grundschulunterricht, Fremdsprachenunterricht, der die Werte der 'fremden' Kultur deutlich macht, die Anerkennung des 'Menschenrechts' auf die eigene Sprache, die Förderung von Minoritäten etc. Auch die Einigung auf anerkannte regionale Sprachen – etwa im südlichen Afrika – wird gefördert.

2) Die Förderung von Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Werte kultureller Vielfalt: Entwicklung entsprechender Richtlinien und methodischer Ansätze in den Curricula, Lehr- und Lernmaterialien, Aus- und Fortbildung von LehrerInnen. Auch die impliziten diskriminatorischen Elemente der eigenen Sprache sollen im Unterricht deutlicher bewusst gemacht werden (zum Beispiel die Bezeichnungen für Nachbarkulturen, aber auch Gender-Fragen).

3) Die Förderung und Bewahrung von sog. 'gefährdeten' Sprachen: Von den etwa 6000 Sprachen, die gegenwärtig auf der Erde gesprochen werden, 'stirbt jede Woche eine Sprache aus' - und mit ihr der Schatz einer kulturellen Vielfalt, der der ganzen Menschheit verlorengeht (Kultur-Diversität und 'Biodiversität').

4) Auf der globalen Ebene - insbesondere in der elektronischen Kommunikation - findet heute ein Prozess der Verdrängung sprachlicher Vielfalt statt (über 85% aller Internet-Kommunikation läuft auf Englisch). Dies geht einher mit der Verdrängung kultureller Vielfalt. Damit werden auch Werte verdrängt, die einen - notwendigen(!) - Ausgleich schaffen könnten zum gegenwärtigen Trend der Reduktion auf rein ökonomische Werte.

LINGUAPAX arbeitet zusammen mit einem internationalen Berater-Komitee, das vom UNESCO-Zentrum in Barcelona koordiniert wird. Das Projekt steht in engem Zusammenhang mit dem großen UNESCO-Programm 'Culture of Peace'. Unter den durchgeführten Maßnahmen haben die folgenden besonderes Gewicht:

- Die Konferenz 'Intergovernmental Conference of Ministers of Language Policies' (in Harare 1997), auf der die Wichtigkeit einer klaren Sprachenpolitik Afrikas und die große Bedeutung der Förderung sowohl der Muttersprachen der Länder als auch gemeinsam anerkannter Regionalsprachen herausgearbeitet wurde.

- Die Einführung von neuen Schulbüchern in Cambodia. Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit PASEC (Programme of Analysis of Educational Systems) realisiert.

- Das Projekt PERICLES zusammen mit dem Europa-Rat betrifft den europäischen Raum. PERICLES bedeutet Experimental Programme to Revitalise Young People's Interest in Neighbouring Cultures and Languages. In dem Programm geht es um die Förderung des Interesses von Jugendlichen an den Sprachen ihrer Nachbarländer.

Das universitäre Netzwerk LINGUAUNI, in dem unter Führung der Moscow State Linguistic University sich besonders Universitäten des osteuropäischen Raumes um gemeinsame Grundlagen und Richtlinien der Sprachlehrerausbildung und der entsprechenden Forschung bemühen.

Ein weiteres und sehr bedeutendes Projekt ist der 'UNESCO Report of World Languages'. Dieser soll nicht allein die Auflistung der existierenden Sprachen der Welt beinhalten, sondern auch den linguistischen Wert der Sprachen beschreibend darstellen. Konflikte und Probleme, die Sprachminderheiten erleben, sollen aufgezeigt werden. Das Bewusstsein für den großen Wert des linguistischen Erbes und seiner Erhaltung soll gestärkt und verbreitet werden (Erscheinung für 2001 geplant).

Weitere Informationen über das LINGUAPAX Projekt der UNESCO unter: <http://www.unesco.org/education/educprog/linguapax/homepage/what.html>

Nelli Lamm, geboren 1962, ist Hauswirtschafterin und Studentin am Fachbereich Ökologischer Landbau an der Gesamthochschule Kassel; derzeit praktische Tätigkeit im Bereich der Umweltpädagogik auf einem Schulbauernhof.

Prof. Dr. Matthias Wessler ist Professor am Institut für soziokulturelle Studien der Universität Gesamthochschule Kassel.

Der Tradition der internationalen Schulbucharbeit folgend, hat 1999 eine Projektgruppe der Initiative Pro Afrika e.V. im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission die aktuellen Reiseführer zu Afrika (ohne den Mittelmeerraum) analysiert. Den mit Abstand größten Anteil an Afrika-Reiseführern machen solche zum südlichen Afrika (v. a. Rep. Südafrika) aus, gefolgt von Kenia. Entsprechend europäischen Reisegewohnheiten spielen Teile Westafrikas noch eine gewisse Rolle und einige Reiseführer sind zu ganz Afrika erhältlich. Die Werke konnten nicht alle in ihrer ganzen Komplexität untersucht werden. So haben die afrikanischen und europäischen Beteiligten exemplarisch alle Reiseführer zu Kenia und zu Senegal/Gambia komplett analysiert, um dann die anderen Werke zu einigen zentralen Fragen zu konsultieren. Die Untersuchungsmethoden waren die der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse.

### Bilder

Die Umschläge ähneln sich innerhalb von Ländergruppen. Beispielsweise zieren die zu Kenia ein bis zwei Raubkatzen, Giraffen vor dem Kilimandscharo (!) oder traditionell gekleidete Menschen. Damit entsprechen sie typischen Bildern der Reisewerbung. In den Büchern sind insgesamt etwa ebenso häufig Menschen des Landes wie Tiere zu sehen. Dabei zeigen die Photos in etwa einem Drittel der Werke häufiger Tiere, in einem weiteren Drittel deutlich häufiger Menschen. Der ghanaische Autor Cobbinah zeigt Tiere, mit zwei Ausnahmen, nur in Zeichnungen. Konstanten auf den Photos sind beispielsweise in den Kenia-Reiseführern Löwen und Leoparden, Strände und Hotelpools, der Mount Kenia, Massai und Samburu, Märkte und die Elefantenzähne von Mombasa. Beim raschen Durchblättern vieler Bücher entsteht der Eindruck relativ menschenleerer Gebiete, und wenn dann Menschen vorkommen, sind es meistens Massai oder ähnlich traditionell gekleidete Menschen - Städterinnen und Städter sind bei den Großaufnahmen rar -, Hotelangestellte oder andere Bedienstete der Touristen. Dann kann es vorkommen, dass neben den auch anderswo immer wieder zu sehenden Touristen sogar deren Jeeps von mehreren Seiten und Reisebusse („Pullmanns“) abgedruckt sind.

Cobbinahs Touristinnen und Touristen sind Teil des Geschehens oder wirken auch mal etwas unbeholfen. Einen Spiegel hält Trojanow den Photo-Safari-Touristen vor (fünf hinter Kameras verschwundene Gesichter auf einem Jeep). Oft aber sind in den Kenia-Reiseführern diese Leute mit ihrer schicken europäischen Tropen-Kleidung und der auch in ungewohnter Umgebung selbstsicheren Haltung die direkten Nachfolger der europäischen „Entdecker“ und Kolonialisten. In den Büchern zu westafrikanischen Reiseländern ist der Stil nicht üblich - Autorinnen und Autoren wie Reisepublikum scheinen hier weniger nach „Out of Africa“, dafür manchmal mehr nach „Ethno-...“ zu suchen.

Auf dem größten Teil aller Photos sind die Afrikanerinnen und Afrikaner schlecht zu erkennen, weil die Photos zu dunkel sind bzw. aus zu großer Entfernung oder ungünstiger Perspektive aufgenommen wurden. Es fallen wenige von

Anke Poenicke

## Vorbereitung für Verständigung?

### Deutsche Reiseführer zu Ländern Afrikas auf dem Prüfstand

oben aufgenommene Photos von Personen auf. Vor allem sind es „gestohlene“ Bilder, d.h. selbst wenn die Personen in manchen Fällen, wie von fast allen Reiseführern angeraten, um ihr Einverständnis gebeten worden sind, lässt der distanzierte Gesichtsausdruck meist darauf schließen, dass kein Kontakt bestand. Die meisten Gesichter auf Cobbinahs Photos sind hingegen trotz z.T. mangelhafter Druckqualität klar zu erkennen, wirken selbstbewusst, manchmal charmant, und vor allem scheinen sie in vielen Fällen mit dem Fotografen zu reden und zu lachen!

Es fallen einige Bildunterschriften auf, die unzulässig verallgemeinern oder sogar ausgesprochen herablassend formuliert sind. Zum Photo eines (!) schlafenden kleinen Mädchens in gepflegtem rosafarbenem Kleid heißt es beispielsweise: „Das Bevölkerungswachstum ist Kenias größtes Problem“ (Waterkamp), zum Photo eines zu dunkel fotografierten und daher kaum erkennbaren Mannes: „Pechschwarz - Pokotmann“ oder zu einer in der Ferne auszumachenden Gruppe von Personen, die in Tücher gehüllt auf dem Boden sitzen: „Das auserwählte Volk? - Masai“ (beide Berger).

Die Momentaufnahmen des Ghanaers Cobbinah zeigen so zahlreiche Facetten der eigenen Gesellschaft, wie sie sonst nur bei Brenzinger von Kenia und im Rahmen des üblichen Tourismus größtenteils gar nicht zu finden sind. Brenzinger kommentiert angemessen sachlich. Cobbinahs oft humorvolle Kommentare erklären zum einen stimmig Dinge, die Fremde sonst nicht verstehen, also im doppelten Sinne nicht „sehen“ würden, und beherrschen dabei zum anderen die Kunst, über sich selber zu lachen. Dies verringert Berührungängste der europäischen Betrachterinnen und Betrachter, ohne dabei die Betrachteten der Lächerlichkeit preiszugeben. Manchmal sind es Nuancen, die entscheiden, was für einen Eindruck ein Kommentar hinterlässt. Natürlich kann zudem dieselbe Aussage, die ein Afrikaner über Afrika macht und die Betrachtenden mit schmunzeln lässt, aus europäischer Feder beleidigend sein, weil sie über andere urteilt und lachen lässt.

### Themen

Je weniger Seiten ein Reiseführer hat, desto größer ist in den meisten Fällen selbstverständlich der Anteil der Reise-

und Aufenthaltswahl Informationen im engeren Sinne. Je umfangreicher ein Reiseführer zu Kenia ist, umso größer ist der Platz, den Safaris einnehmen. Trojanow ist der einzige Autor, der sich mehr für Menschen als für Natur zu interessieren scheint, ablesbar an dem fast doppelt so hohen Anteil in dem mit knapp hundert Seiten am wenigsten umfangreichen Kenia-Reiseführer. Befremdlich erscheint die allgemeine Vermischung der beiden Themenkomplexe, wodurch Menschen und Tiere gleichermaßen als Attraktionen erscheinen. In den meisten Einleitungen wird eben dies explizit formuliert. Kapitelüberschriften lauten z.B. „Landesnatur und Bevölkerung“ oder „Faszinierende Natur und vielfältige Kultur“. Üblich ist, zuerst die Tiere und dann die Menschen abzuhandeln, meist mit einer Überleitung, die eine Parallele zieht zwischen der Vielfalt der Tiere und „Ethnien“. Anders Cobbinah, der sowieso etwa 90% seines Buches über Ghana den Kulturen widmet und vor allem mit ihnen beginnt, schon in seiner Einleitung verschiedene Facetten (Stadt/Land etc.) des Lebens in Ghana aufzeigt und in diesem Zusammenhang besonders die ihm bekannten europäischen Stereotypen aufgreift. Sein folgendes erstes Kapitel dient dazu, den Lebensraum der Menschen, um die es ihm geht, darzustellen. Es folgen im logischen Aufbau die Kapitel zu Geschichte, Kultur, Reisevorbereitung und -praxis, Accra, etc. Gelungen ist in diesem Punkt auch das Buch von Hupe zu Gambia, das die Autorin mit wenigen geographischen und klimatischen Informationen einleitet, um sich dann ausführlich der Geschichte, Kultur und Gesellschaft, Wirtschaft etc. zu widmen, später zu den Exkursionen zu kommen und dann Natur und Tierwelt zu behandeln.

### Personen

Namentlich werden in den Kenia-Reiseführern deutlich häufiger Personen europäischer als Personen afrikanischer Herkunft genannt. Einen kleinen Anteil unter den Personen europäischer Herkunft in den Kenia-Reiseführern machen solche mit kenianischem Pass wie der ehrwürdige Leakey-Clan aus. Die meisten aber sind sogenannte Entdecker (die ersten europäischen Reisenden, Missionare und Kolonialisten; z.T. wird jeder europäische Besteiger des Mount Kenya samt dem Jahr seiner Großtat einzeln aufgezählt). Teilweise tritt ein Vielfaches an europäischen Personen auf (Berger: 55 Europäer/4 Kenianer).

In allen Reiseführern zu Kenia nimmt die Natur einen großen Raum ein, meistens wird in diesem Zusammenhang auch etwas zu Umweltschutz und Bäumen gesagt. Borowski et al. widmen einen angemessen umfangreichen - und sehr gut recherchierten - Exkurs Wangari Maathai, der weltweit berühmtesten Kenianerin, und ihrem Green Belt Movement. Erstaunlich ist, dass dies selbst noch dickere Reiseführer, die sich zudem noch mehr mit Fauna und Flora beschäftigen, nicht schaffen. Ein anderes Bild ergeben die Reiseführer zu Senegal und Gambia, die zu Geschichte und Gegenwart fast alle deutlich mehr von Personen, die aus der Region stammen, berichten, als von Personen europäischer Herkunft.

### Terminologie

Forschungsstand ist heute, nicht mehr von „Stämmen“ zu sprechen, weil der Begriff zum einen keine historische Rea-

lität Afrikas wiedergibt und zum anderen im europäischen Kontext nur für vergangene und heute primitiv erscheinende Gesellschaften gebraucht wird. Die meisten Autorinnen und Autoren benutzen den Begriff Stamm weiterhin. Sie scheinen ihn als Synonym für Volk, Volksstamm, Ethnie, ethnische Gruppe und Gesellschaft zu sehen, denn all diese Begriffe werden abwechselnd und völlig durcheinander gebraucht, auch von denselben Autoren für dieselbe Gesellschaft. Der Afrikanist Brenzinger, aber auch Waterkamp und Kordy kommen ohne „Stämme“ für heutige Gesellschaften aus. Ersterer spricht meistens von Völkern, Volksgruppen und Gesellschaften. Die beiden anderen reden daneben von Ethnien bzw. ethnischen Gruppen.

Manche Autorinnen und Autoren verallgemeinern gerne durch Adjektive, wenn sie von bestimmten Gesellschaften sprechen, z.B. „flinke Kikuyus“, „stolze Massai“, „kämpferische Nandi“, „kriegerische Turkana“, „kriegerische Somali“, „kriegerische Niloten“. Kriegerisch scheinen aus deutscher Sicht überhaupt viele Kenianer zu sein, was bei der Geschichte der eigenen Gesellschaft einigermaßen bizarr anmutet. Warum Massai-Nomaden stolzer als andere Völker seien und worauf, das wird nicht erklärt. Ihre Schöpfungsgeschichte kommt zwar einmal vor, doch ähnelt sie etlichen Schöpfungsgeschichten weltweit und auch innerhalb Afrikas. Wenn Europäerinnen und Europäer über Afrika reden, dann schneiden in vielen Fällen nomadische Völker besser ab als die sesshaften Gesellschaften. Dieses Phänomen wird inzwischen damit erklärt, dass hier eigene Sehnsüchte nach Freiheit gestillt werden sollen.

Manche Autorinnen und Autoren verallgemeinern, indem sie „kenianisch“ oder auch „gambianisch“ und „afrikanisch“ synonym benutzen. Gorys fällt darin besonders auf, wenn er von dem Essen „der“ Afrikaner spricht (gemeint sind in dem Kontext die Kenianer afrikanischer Herkunft), das er, beispielsweise neben Helmhausen, als wenig schmackhaft bezeichnet („afrikanische Küche, arabische und indische Kochkunst“), oder behauptet, die Giriamas - von denen in der Projektgruppe, abgesehen von dem kenianischen Kollegen, niemand etwas wusste - gehörten „bekanntlich“ zu den besten Tänzern Afrikas. Aus der Küche der Kenianerinnen und Kenianer weiß übrigens Trojanow ohne jede Bewertung etliche Gerichte aufzuzählen und knapp zu erklären, ein Rezept für Irio liefert er sogar mit.

Zum Bereich Wohnen kommen neben dem neutralen „Haus“ vor: Kral (auch Kraal), Hütte, traditionelle Hütte, Eingeborenenhütte, Wohnhütte, trad. Baustil, Wohnsitz.

Die im Zusammenhang mit Afrika häufig benutzten Begriffe Naturreligionen und Animismus vereinfachen auf unzulässige Weise sehr komplexe Denk-, Glaubens- und Lebensweisen und reduzieren sie auf einen einzigen Aspekt. Neutral kann von afrikanischen Religionen gesprochen werden. Dazu werden inzwischen auch der Islam und bestimmte Formen des Christentums gezählt, so dass eine vorläufige Lösung darin besteht, dies anfangs kurz anzumerken oder allenfalls von traditionellen afrikanischen Religionen zu sprechen. In den Reiseführern werden die afrikanischen Religionen (ohne Islam und Christentum) als Animismus, traditionelle animistische Kulte, Naturreligionen, traditionelle Glaubensvorstellungen, traditionelle Religionen und einhei-

mische Naturreligionen (bei Berger kontrastiv zu den „alten großen Weltreligionen“) bezeichnet. Es kommt zu selten vor, dass diese europäischen Begriffe selber thematisiert und kritisiert werden, wie es Trojanow tut.

Die Gleichbehandlung Afrikas und Europas bei der Terminologie ist also insgesamt nur in Ausnahmen gegeben. Es ist allerdings erfreulich, dass die afrikanischen Sprachen in den Reiseführern nicht mehr als Dialekte bezeichnet werden; die Termini Sprachfamilien, Sprachen und Dialekte werden in der Regel adäquat eingesetzt, und im Gegensatz zu Autorinnen und Autoren einiger Schulbücher behauptet hier niemand mehr, afrikanische Sprachen seien „einfach“.

### Literaturtips

Ein kleiner Teil aller Afrika-Reiseführer rät ausschließlich zu europäischen Afrika-Titeln, ein größerer Teil ergänzt die erstgenannten und zahlreicheren europäischen durch einige afrikanische Titel. Etwa so groß wie diese beiden Gruppen zusammengenommen ist die Gruppe der Reiseführer, die zuerst und vor allem afrikanische Autorinnen und Autoren zum Weiterlesen vorschlagen und die Angaben dann durch europäische Titel ergänzen. Auffällig ist jedoch die Tendenz, vor allem bei der Belletristik kaum aber bei den empfohlenen Sachbüchern afrikanische Namen zu nennen. Noch seltener wird auf die Möglichkeit hingewiesen, immer aktuell und relativ einfach im Internet und im Zeitschriftenhandel an z.T. vorzügliche Artikel und Presseerzeugnisse afrikanischer Journalistinnen und Journalisten zu kommen.

Eine Konstante bei den Literaturtips zu Kenia ist Tania Blixen. Die inzwischen hinreichend analysierte Darstellungsweise in ihrem Kenia-Roman und vor allem in dem danach gedrehten Film hat viele Menschen in Kenia und sogar in ganz Afrika ausgesprochen verärgert. Nirgendwo wird diese zu Denken gebende Tatsache erwähnt. Auch Trojanow empfiehlt die Lektüre, merkt aber zumindest, mit Brenzinger, klar an, dass die europäische Afrika-Literatur nur begrenzt überhaupt etwas zu Afrika aussagt. Beide gehen deshalb vor allem auf kenianische Literatur ein.

Die Reiseführer zu Senegal geben die wichtigsten Titel der senegalesischen Belletristik angemessen wieder. Auch hier kommen Sachbücher senegalesischer Autorinnen und Autoren zu kurz.

### Themenkreise

Im folgenden werden v.a. Reiseführer zu Kenia und Senegal/Gambia qualitativ. Zunächst muss ein Wort zu den Reiseführern gesagt werden, die zu ganz Afrika oder zu ganz Westafrika auf dem Markt sind. Solche zu ganz Afrika sind dabei meistens Spezialreiseführer zur Durchquerung mit Auto, Motorrad oder auch Fahrrad. Es ist klar, dass hier in erster Linie das Abenteuer und wenig die durchquerten afrikanischen Gesellschaften interessieren. Die Autorinnen und Autoren kreisen unreflektiert um sich selber, wenn sie durch die Wüste fahren, was zum Beispiel an der extrem geringen Anzahl afrikanischer Personen deutlich wird, die sie benennen. Das Problem im Hinblick auf die Fragestellung unserer Analyse liegt darin, dass die Autorinnen und Autoren sich zu wenig mit dem einzelnen Land vertraut gemacht haben. Die vielfältigen Belege betreffen alle untersuchten Bereiche, beson-

ders auffallend auch die Terminologie (z.B. Tin/Rasmussen: „Stammesdialekte“, „farbenprächtiger Wilder“, „braune Buschmänner“, „Negerhütten“, „Aberglaube“).

### Kultur

Die übliche Kenia-Chronologie beginnt mit der „Wiege der Menschheit“, macht weiter mit den Wanderungen, es folgen Araber, europäische Reisende („Entdecker“ mit und ohne Führungszeichen), Kolonialismus mit Mau-Mau-Aufstand (und manchmal auch anderen Formen des Widerstands), um dann mit der offiziellen Unabhängigkeit zur Zeitgeschichte überzuleiten.

Die vorkoloniale Zeit nimmt im Gegensatz zur in dem Rahmen meist relativ detailliert geschilderten Kolonialgeschichte systematisch den geringsten Raum ein und wird überall ähnlich überblicksartig und neutral dargestellt. Unterschiedlich wird beispielsweise die Swahili-Kultur abgehandelt, meist allerdings als eine vor allem arabisch geprägte. Waterkamp hingegen hebt hervor, dass die ostafrikanische Küste bereits vor unserer Zeitrechnung bewohnt war. Borowski et.al. stellen vor allem fest, dass sich „die Küstenbevölkerung kulturell gegen die jahrhundertlangen Einwanderungswellen aus Persien und Arabien (erstaunderweise) behaupten“ konnte. Es scheint sich gelohnt zu haben, dass die für dieses Kapitel zuständige Person den angesehenen Historiker Illife, der bei den Literaturtips des Buches zu finden ist, vermutlich selber gelesen hat. Zum heutigen Kenia stellt die Autorengruppe nebenbei explizit klar, dass die Bevölkerung fast ausschließlich afrikanischer Herkunft ist.

In dem letztgenannten Reiseführer kommen Veränderungen und Entwicklungen der einzelnen Bevölkerungsgruppen mit den jeweiligen Gründen, so knapp das in dem Rahmen geschehen kann, zur Sprache. Kordy unterstreicht explizit die lange Herkunftsgeschichte aller „Ethnien“ Kenias und gibt Beispiele dafür, wie jede Kultur ihre Wirtschaftsweise den jeweiligen Gegebenheiten angepasst hat. Es ist erfreulich, dass die meisten Autorinnen und Autoren innerhalb der Abschnitte, in denen sie die verschiedenen Völker eines Landes vorstellen, auch zumindest auf einzelne Veränderungen in diesen Gesellschaften eingehen.

Viele Autorinnen und Autoren von Afrika-Reiseführern sprechen gerne von einem „Völkergemisch“, wobei dann das Bestreben vorherrscht, Völker genau voneinander abzugrenzen, sie einzeln in ihrer Lebens- und Denkweise zu definieren und zu charakterisieren, und alles ganz nach Kolonialmanier zu ordnen. Cobbinah scheint dies nicht sinnvoll zu finden, denn er ordnet den Ghana-Reiseführer nach Themen und stellt dann verschiedene Facetten in ihrer jeweiligen Repräsentativität innerhalb des Landes dar. Diese Facetten sind bei ihm historisch, kulturell, sozial u.v.m. geprägt. Viele seiner deutschen Kolleginnen und Kollegen reihen hingegen ethnologische Erkenntnisse mit wenig Aussagekraft aneinander. Den Komplex afrikanische Religionen und traditionelle Medizin tun die Reiseführer zwar nur noch selten explizit als „Aberglaube“ ab, doch wirken viele Beschreibungen eher willkürlich gewählter und durcheinander aufgeführter Aspekte und Details nicht wenig kurios und verrennen sich systematisch in statisch festschreibendem

Exotismus. Es gelingt nur in wenigen Büchern, wenigstens in Ansätzen die komplexen Systeme erst einmal in ihren wesentlichen Merkmalen, dann kontrastiv zu den den Reisenden bekannten Religionen und vor allem mit Anmerkungen zu den Veränderungen zu charakterisieren. Die Beschreibungen können nicht vermitteln und lassen die Denkweisen, vor allem aber die Praktiken zumeist so fremd erscheinen, dass auch diese Passagen kaum auf einen erfolgreichen Dialog vorbereiten dürften. Einer der wenigen Anknüpfungspunkte ist beispielsweise bei Brenzinger zu finden, wenn er erklärt, warum viele Kenianer die Europäer für abergläubisch halten.

Exotismus bezeichnet unserer Auffassung nach das Phänomen, nicht repräsentative Denk- und Lebensweisen repräsentativ erscheinen zu lassen, ihnen ohne Angabe von Gründen eine im Verhältnis zur ihrer Rolle überproportionale Aufmerksamkeit zu widmen und dabei den Betrachtenden besonders fremd erscheinende Merkmale zu betonen. Nicht immer sind die Beschreibungen so blutig wie die von Waterkamp, der über Narben für Getötete und Kastration spricht. Die vor allem bei der Analyse der Photos aus den Kenia-Reiseführern festgestellte Tendenz, in der Darstellung der afrikanischen Bevölkerung Exotismus zu betreiben, wird aber auch in den Texten nur zum Teil relativiert. In diesem Sinne heben Borowski et.al. hervor, was andere Autorinnen und Autoren meist eher nebenbei angeben, nämlich dass das in Europa wohl bekannteste Volk Kenias, die Massai, nur 1,8 % der Bevölkerung ausmacht. Obwohl sie also eine wenig repräsentative Facette des Lebens in Kenia ausmachen, wird den Massai überall viel Platz eingeräumt. Das erscheint sogar ganz gelungen, wenn beispielsweise das Leben der Frauen in dieser Gesellschaft erläutert wird, auf deren Macht die Europäerin dann beinahe neidisch werden könnte. Weniger gelungen ist es, wenn einfach Nasenringe und Getränke aus Rinderblut- und Urin (Amin) aneinandergereiht werden; das erscheint sogar kenianischen Städtern fremd und nicht sehr einladend, dient eher, exotischen Schauer zu erzeugen, als vermittelnd eine komplexe Gesellschaft näherzubringen.

Die Feststellung, dass mit Themenverknüpfungen Darstellungen von Menschen und Tieren zu wenig getrennt werden, kann insgesamt ein wenig gemildert werden. Die El Molo beschreiben Borowski et.al. allerdings tatsächlich so, wie oft Tiere beschrieben werden („Zwischen 400 und 500 leben am (...)“, „Auf ihrem Speiseplan stehen (...)“). Amin zählt „weniger als 500 Köpfe“, deren „Hauptnahrung besteht aus (...)“. Das klingt, als handelte es sich etwa um Rinder oder Löwen. Manchmal übernehmen anscheinend Autorinnen und Autoren verschiedener Reiseführer unreflektiert dieselbe herablassende Darstellungsweise aus irgendwelcher Primärliteratur.

Die Städte werden meist in eigenen Kapiteln abgehandelt. Geschichte und Aufbau werden erläutert, ein Rundgang mit Besuch von Kirchen, Denkmälern, Museen und einem Markt wird vorgeschlagen. Dabei kommt städtisches Leben relativ kurz. Die meisten europäischen Reisenden leben in Städten, nutzen dort auch das Kulturangebot, so dass hier Anknüpfungspunkte liegen, selbst wenn der Aufenthalt in Nairobi oder Dakar dann doch kurz ausfällt. Potentielle Gesprächspartnerinnen und -partner, die über Erfahrungen in

beiden Makrokulturen verfügen und daher besonders gut die eigene Kultur in die Sprache der Gäste übersetzen können, was nicht nur linguistisch gemeint ist, sind vor allem in den Städten zu finden. Natürlich sind Städte anstrengend und bieten oft nicht das, was zahlreiche europäische Reisende erst einmal in einem afrikanischen Land suchen. Wenige Reiseführer schaffen es aber, die Städte schmackhaft zu machen, nicht so sehr in den Abschnitten über Museen, als in solchen mit etlichen Anhaltspunkten zur Literatur-, Theater-, Kunst- und Musikszene des Landes, denn all dies spielt sich nicht in den Strandhotels ab, wo, wie manchmal angemerkt wird, selten mehr als Touristenkitsch zu sehen ist.

#### *Politik und Wirtschaft*

Zahlreiche Autorinnen und Autoren von Reiseführern erläutern Politik und Wirtschaft afrikanischer Länder im Stil wenig aussagekräftiger Nachschlagewerke, wobei sie dann formale Bezeichnungen wie „Demokratie“ unhinterfragt übernehmen, nicht nach der Situation der Menschenrechte fragen und manchmal sogar selektive Wirtschaftsdaten implizit als Beleg für das Wohlbefinden der Bevölkerung nehmen. Zum einen steht dahinter sicher der Wunsch, die Reiseländer als in jedem Fall angenehm zu bereisen darzustellen, zum anderen könnte hier auch einfach Wissen um das Tagesgeschehen fehlen, und sicher wird manchmal davon ausgegangen, dass das Urlauber auch gar nicht interessiert. Vielleicht spielt zudem die in Europa erschreckend verbreitete Denk- und Handlungsweise mit hinein, die Rechte afrikanischer und europäischer Menschen mit zweierlei Maß zu messen. Solche Reiseführer kennen auf afrikanischer Seite dann vor allem die Namen der ehemaligen und aktuellen Macht-habenden.

Selbst wenn ein Reiseführer sonst zur Politik nur Formalien aufzählt, ist eine Konstante bei der Aufzählung von Problemen Afrikas die „Überbevölkerung“, die vor allem für Kenia als ein oder das wesentliche Problem angesehen wird. Fast immer wird dargelegt, die Menschen hätten Kinder als Altersabsicherung. Nie wird von der emotionalen Einstellung gegenüber Kindern gesprochen, höchstens wenn bemerkt wird, dass nicht nur die erwachsenden Reisenden, sondern vor allem auch ihre Kinder sehr freundlich aufgenommen werden. Zu wenig wird beispielsweise aufgezeigt, wie es zu Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Anzahl und der guten Versorgung der Kinder kam und vor allem, wie die Gesellschaften sich langsam den neuen Gegebenheiten entsprechend verändern. Fast nie wird erwähnt, dass die Säuglingssterberate in Afrika weiterhin relativ hoch ist im Vergleich zu Europa, die Menschen daher keinen Grund haben, von heute auf morgen pro Familie nicht mehr als zwei Kinder zu haben. Es ist nur zu lesen, dass halbherzige Informationskampagnen nicht angenommen würden, nicht aber, dass vor allem gebildete städtische Familien, wie überall auf der Welt, bereits weniger Kinder haben und diesen beispielsweise ebenfalls eine gute Ausbildung bieten können, sich diese Veränderungen, wie vor nicht langer Zeit in Europa, stetig fortsetzen. Die Bevölkerungsdichte europäischer und afrikanischer Länder wird lieber nicht verglichen - Cobbinah tut es, nicht ohne die Situation in der Kürze dann relativ differenziert darzustellen. Jahn merkt zu Gambia an,

warum der Vergleich der Zahlen alleine nicht viel aussagt, lässt aber selber eine ganze Seite mit nicht viel aussagekräftigeren Zahlen folgen.

Am zweithäufigsten nach dem Bevölkerungswachstum wird ein anderes Problem genannt. Wie auch sonst in Europa üblich, wenn es um Afrika geht, werden Konflikte als „Tribalismus“, „ethnische Konflikte“, manchmal auch als „Stammeskonflikte“, bezeichnet und erklärt. Dies ist ein Thema, über das sich die Fachleute streiten. Konsens könnte sein, dass die so bezeichneten Konflikte, wie jeder europäische Konflikt auch, deshalb entstehen, weil unterschiedliche Interessen vorliegen und zu deren Durchsetzung die Unterschiede herbeigeredet bzw. genutzt werden, die sich bei der Durchsetzung der eigenen Interessen besonders wirkungsvoll instrumentalisieren lassen. Außer Frage steht, dass sich die Folgen dieser Politik häufig verselbständigen. Die Unterschiede selbst sind dennoch nicht die Ursache des Konflikts. Genau diesen Zusammenhang, der noch sehr viel komplexer ist, verdecken Begriffe wie „Tribalismus“. Auf diese Weise entsteht automatisch der Eindruck, dass es zum Wesen afrikanischer Völker gehöre, sich zu bekämpfen.

Nur wenige Autorinnen und Autoren greifen das Thema auf eine andere Weise auf. In diesem Sinne erklärt Trojanow beispielsweise knapp und nachvollziehbar den (Interessen-)Konflikt zwischen nomadischen und sesshaften Gesellschaften, die in derselben Region leben. Waterkamp hingegen spricht von heutigen „Spannungen zwischen den Ethnien“, obwohl er gehört habe, dass Spannungen vor den Wahlen in Kenia durch den Präsidenten Moi geschürt worden waren. Er bezeichnet diese Information, die damals in zahlreichen Artikeln bestätigt wurde, als Gerücht und geht ihr leider nicht weiter nach.

Wie bereits angedeutet, findet das Thema Menschenrechte wenig Beachtung in den Reiseführern. Man wird so diametral entgegengesetzten Situationen wie der im heutigen Mali und der im Nachbarland Burkina Faso nicht gerecht, wenn man sich wie Wodtcke jeweils an Formalien festhält und damit wesentliche Informationen zum Verständnis der Situation der Bevölkerung vorenthält. Zu Burkina Faso geht die Autorin so weit, fett zu drucken: „Grundrechte und Grundfreiheiten der Bürger werden ebenso garantiert wie freie politische Betätigung im Rahmen der allgemeinen Gesetze.“ Wenige Zeilen vorher hat sie die „Anfangsverbrechen“ der aktuellen Regierung dargestellt, nun klingt es, als habe sich danach alles geändert.

Der größere Teil der Reiseführer zu Kenia hebt positive Wirtschaftsdaten hervor, sogar Investitionsratgeber gibt es, was im Prinzip wohl zu begrüßen ist. Da wesentliche Informationen über die Politik der Regierung aber dann fehlen, erhält der kenianische Präsident hier ein Privileg, das ihm wohl sonst nur in seinen eigenen Medien zuteil wird, nämlich Moi-treu erscheinende Berichterstattung. Zum Glück geht dabei niemand so weit wie Berger, der Machtpolitik und Willkür mit dem Vorhandensein unterschiedlicher ethnischer Gruppen rechtfertigt, die „Stabilität“ behinderten und deshalb „mit straffer Hand zusammengehalten“ werden müssten; Chaos drohe ohne die starke Hand, denn Demokratie müsse erst noch gelernt werden. Vielleicht sollte Berger bei kenianischen Demokraten und Menschenrechtlern selbst

Nachhilfeunterricht nehmen, bei der Bevölkerung auch, die trotz massiver Einschüchterungen vor den Wahlen schon nachts bei den Wahllokalen anstand. Der kleinere Teil der Kenia-Bände, wie die von Brenzinger und Kordy, sprechen einige recht klare Worte zur kenianischen Regierung.

### *Beziehungen Afrika - Europa*

Sklaverei (Dreieckshandel) wird sehr unterschiedlich thematisiert. Sie wird zwar nie positiv dargestellt, gleichwohl aber häufig neutral beschrieben. Etwa so, als wäre sie eines von vielen ganz normalen Ereignissen der Geschichte gewesen und ohne wesentliche Folgen für die betroffenen Gesellschaften. Andere Autorinnen und Autoren finden relativ klare Worte, auch über die Motive eher indirekt implizierter Personenkreise. Den Lesenden das nie vergessene Trauma ein wenig bewusst zu machen, innezuhalten im Gedenken an die Opfer, das gelingt eigentlich nur Buchholz zu Senegal und Gambia.

Der Zusammenhang zwischen den in der Zeit des Dreieckshandels entstandenen Rechtfertigungsstrategien und der heutigen Afrika-Darstellung wird leider nirgendwo hergestellt. Dazu wird an anderer Stelle noch etwas zu sagen sein.

Die europäischen „Entdeckungs“-Reisenden, die in das Gebiet des heutigen Kenia kamen, werden häufig unkritisch neutral bis leicht bewundernd dargestellt. Eine klare Sprache spricht hingegen Waterkamp, der deutlich sagt, dass diese Europäer, wenn sie den „längst bekannten Karawanenwegen“ folgten, nichts entdeckten, „was den dort lebenden Menschen nicht schon längst bekannt gewesen wäre“. Eindrucksvoll schildert er, teilweise unter Nennung einzelner Namen, die Arbeit der afrikanischen Begleiter, die nicht nur Träger waren, sondern führten, dolmetschten und verhandelten, und ohne deren Hilfe seiner Einschätzung nach keine der Expeditionen hätte durchgeführt werden können. Breitinger benutzt den Begriff „Entdecker“ zwar ohne Anführungszeichen, merkt aber auch an, dass das Land natürlich nur den Fremden aus Übersee unbekannt war, um dann zu beschreiben, warum auch er sicher ist, dass keine Expedition ohne afrikanische Hilfe hätte durchgeführt werden können. Er räumt mit dem auch von Tourismusunternehmen hochgehaltenen Mythos der „Abenteurer und Entdecker“ auf, die in ihren Berichten bewusst übertrieben, um „ihre eigenen Leistungen aufzuwerten und die Erwartungen ihrer Geldgeber zu befriedigen.“ Auch Kordy äußert sich treffend zum Begriff „Entdeckungen“ und zitiert in diesem Zusammenhang einen nicht namentlich benannten kenianischen Anthropologen: „Niemand hat jemals vorgeschlagen, den ersten Afrikaner, der die Alpen oder die Themse sah, Entdecker zu nennen.“

Ungetrübt heroisch sind die europäischen Reisenden nur bei Berger zu finden, aus dessen Sicht die Menschen, die in den Gebieten lebten, einfach im Weg, aggressiv oder sogar gefährlich waren, so auch für die folgenden Kolonisatoren, mit denen aus seiner Sicht die Kikuyu einfach das Pech hatten, selber in den den Europäern angenehmsten Gebieten zu siedeln. Nur Berger, der laut eigener Bibliographie nicht ein Buch eines Afrikaners oder einer Afrikanerin kennt und besonders gerne Grzimek liest, der auch fast keine kenianischen Persönlichkeiten zu nennen weiß, bringt es fertig, als „Ver-

dienste“ zweier „Gottesmänner“ „Bibelübersetzungen“ und „Safaris ins Landesinnere“ aufzuzählen, die Kolonisation ungetrübt aus damaliger europäischer Sicht zu schildern und dann auch noch den berüchtigten Killer von Lettow-Vorbeck einfach als taktisch klug operierenden General zu charakterisieren, der „ehrenvoll“ kapituliert habe, obwohl dieser für die Verwüstung ganzer Landstriche Ostafrikas verantwortlich war.

In den meisten anderen Reiseführern zu Ost- und Westafrika wird die Kolonisation mehr oder weniger explizit als Unrecht dargestellt. Zu dieser Feststellung passt auch, dass der in europäischen Köpfen bis heute als typisch afrikanisch-grausam verwurzelte sogenannte Mau-Mau-Aufstand in den meisten Werken zu Kenia relativ differenziert dargestellt wird und manche Autorinnen und Autoren zudem das europäische Zerrbild davon explizit als solches aufgreifen. An zahlreichen Stellen, wo gängige europäische Stereotypen und Vorurteile aufgegriffen werden, wird die wesentliche Chance immer vergeben, die Zerrbilder nicht nur bestenfalls kurzfristig etwas unbehaglich zu machen, sondern die Reisenden tatsächlich zur Selbstreflexion anzuregen. Denn es wird nicht aufgezeigt, woher und aus welchen Interessen diese Einstellungen kommen, wie die Bilder entstanden bzw. produziert worden sind. Das Wissen um diese Hintergründe ist vor allem durch Analysen historischer Quellen durch die Jahrhunderte hindurch vorhanden. Verbreitet hat es sich außerhalb eines engen Fachkreises leider wenig, und so glauben auch Gutwillige weiter etwas hilflos daran, dass Rassismus uns einfach so vom Himmel in die Köpfe gefallen sei. Mit den eigenen Einstellungen anders als bisher umzugehen, kann auf diese Weise gar nicht gelernt werden.

### Ratschläge für Reisende

Ratschläge zum Thema Sicherheit und Kriminalität werden meistens angemessen sachlich in den Afrika-Reiseführern gegeben. Dies ist deshalb hervorzuheben, wenn bedacht wird, in welcher Art und Weise Afrika in Deutschland kriminalisiert und Afrikaner von der Polizei systematisch drangsaliert werden. Vermutlich hängt die sachliche Darstellung – als Gegenpol zu Hunger, Elend, Krieg – in den Reiseführern vor allem damit zusammen, dass den Leserinnen und Lesern das Reiseland ganz bewusst nicht vergällt werden soll.

Es werden viele Ratschläge erteilt. Dazu gehören solche die zu eher paternalistischen Gesten oder gespielter Anpassung auffordern, damit alles gut klappt, die Reisenden erreichen was sie wollen und ansonsten ihre Ruhe haben. An Stereotypen wird dabei z.T. nicht gespart. Gorys: „Verhalten im Land. Kenianer sind im allgemeinen freundlich und hilfsbereit. Sie strahlen, wenn sie den europäischen Gast mit ‚Jambo bwana‘, ‚Jambo papa‘ oder ‚Jambo mama‘ begrüßen. Aber nehmen Sie die Araber und Inder, vor allem die netten, dicken Bantus immer ernst, seien Sie zu Ihnen höflich und niemals arrogant. Ein Trinkgeld übergibt man auch hier, wie überall auf der Welt, mit einem Wort des Dankes.“

Wodtcke wendet sich in einer ausführlichen Passage an in Afrika reisende Frauen. Diese Ratschläge sind vorzüglich dazu angetan, dass Europäerinnen keinen normalen Kontakt zu Afrikanern herstellen können, wenn sie einem interessanten Gesprächspartner beispielsweise, wie die Autorin

rät, Lügen über ihr Familienleben aufzuzählen. Wenn sie die empfohlene unförmige Kleidung in Abidjan oder auch Dakar tragen, werden sie eventuell ebenso Afrikanerinnen nicht besonders ernst nehmen. Ist es so schwer, dazu anzuregen, lediglich der neuen Umgebung gegenüber aufmerksam zu sein und zudem bei der Auswahl der Kontakte ebenso wählerisch zu sein wie im eigenen Land?

In vielen Büchern werden knappe Tipps zur Kleidung speziell in islamisch geprägten Regionen gegeben. Meistens wird einfach zum Thema Photos geraten, die betreffenden Personen erst einmal um ihre Erlaubnis zu fragen, wenn man sie photographieren möchte. Andere Autorinnen und Autoren versuchen in den Verhaltensratschlägen, aber nicht erst dort, Empathie zu fördern. Waterkamp erklärt beispielsweise treffend, was das Lachen für Bedeutungen haben kann. Er schlägt so eine nicht zu unterschätzende Brücke. Denn dem Lachen werden alle Touristen begegnen, es aber ohne solche Informationen oft falsch interpretieren und auf diesem Wege wieder nur das sehen, was sie schon von der vermeintlichen afrikanischen Frohnatur zu wissen meinen. Trojanow reicht es nicht, dass beim Photographieren fremder Personen einfach um Erlaubnis gebeten wird; er fordert dazu auf, wirkliche Kontakte zu Menschen herzustellen. Oder unterschiedliche Zeitauffassungen werden mitunter prägnant und dabei respektvoll erklärt (z.B. Helmhausen), wodurch Konflikten in diesem Punkt vielleicht tatsächlich ein wenig vorgebeugt wird. Das selbstgefällige Verhalten vieler Touristen greift auch Helmhausen auf und verweist auf die Würde der Kenianer, die dadurch und durch andere Auswirkungen des Tourismus angegriffen werde.

Helmhausen schildert nicht nur, dass es im täglichen Leben Fälle von Lynchjustiz in Kenia gibt, sondern leitet daraus die wichtige Bitte ab, im Fall eines Diebstahls nicht laut auf der Straße nach dem Dieb zu rufen, sondern zur Polizei zu gehen. (Im Falle von Burkina Faso wäre das ein für den Dieb mitunter ebenso tödlicher Tipp.) Wichtig erscheint daneben die Bitte Brenzingers an Kenia-Reisende, die etwas anders formuliert auch anderswo zu finden ist, bettelnden Kindern nichts zu geben, weil sie dann eventuell von ihren Familien wieder auf die Straße geschickt werden.

Oft werden typische europäische Vorurteile benannt, um dann aufzufordern, die Reisenden sollten doch „etwas mehr Respekt“ haben. Es wurde bereits deutlich, dass diese Anforderungen kaum zur Reflexion eigener Einstellungen führen können. Vor allem wird an mehreren Stellen kaum klar, auf welche Weise Europäerinnen und Europäer mehr Respekt zeigen, wie sie konkret handeln sollen. Der Polyglott-Verlag stellt seinen Reiseführern einen kleinen Text zur Gastfreundschaft in den Reiseländern und dem, dazu im Kontrast stehenden, Verhalten der Europäer gegenüber anderen hier voran, der dann klar zum Handeln auffordert: „Lassen Sie es nicht zu, dass Ausländer diffamiert und angegriffen werden. Lassen Sie uns gemeinsam für die Würde des Menschen einstehen.“

(Der ausführliche Bericht mit Bibliographie und Kriterienkatalog kann angefordert werden bei der Deutschen UNESCO-Kommission, Colmanstr. 15, 53115 Bonn, Tel. 0228/604970.)

## Bericht über die Jahrestagung der Sekti- on International und Interkulturell ver- gleichende Erziehungswissenschaft

Die Tagung fand vom 18. – 20. Februar 2000 in Münster zum Thema 'Profilierung und Qualitätssicherung der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Lehre' statt. Damit knüpften die rund 50 TeilnehmerInnen an die Debatten der letztjährigen Tagung und der Professionspolitischen Konferenz der DGfE an (vgl. ZEP 2 / 1999, S.36).

Das Eröffnungsreferat von Wolfgang Hörner (Leipzig) beschäftigte sich mit 'Horizontenerweiterung, Kontingenzerfahrung oder Stereotypenbildung durch internationale und interkulturelle Bausteine in der Lehre'. Darin wurden Leitlinien für die folgenden Beiträge und die sich anschließende Diskussion deutlich. Sowohl Edith Glumpler (Dortmund), als auch Hans-Georg Kotthoff (Münster) konzentrierten sich in ihren Beiträgen auf die Rezeption britischer Curricula ausgehend vom Plowden-Papier von 1969. Edith Glumpler tat dies v.a. aus deutscher, Hans-Georg Kotthoff aus britischer Perspektive. Für beide war die Fragestellung zentral, inwieweit die Diskussionslinien um die Curriculum-Reform in Großbritannien (z.B. Individualismus vs. Zentralismus, Liberalismus vs. Konservatismus) den aktuellen Diskurs um Veränderungen in der Lehramtsausbildung in Deutschland befruchten können.

Während eines Round Table berichteten Christel Adick (Bochum), Ingrid Gogolin (Hamburg), Marianne Krüger-Potratz (Münster), Christina Allemann-Ghionda (Basel) und Gregor Lang-Wojtasik (Hannover) über Work in Progress hinsichtlich der Reform der Lehramtsausbildung in Deutschland und der Schweiz unter der Leitfrage 'Welche Beiträge kann die international vergleichende / interkulturelle Erziehungswissenschaft zur aktuellen Reformdiskussion über die Lehrerbildung geben?' Dabei wurde deutlich, dass der Bereich interkulturelle und internationale Querschnittsaufgaben zumindest in offiziellen Papieren (z.B. der KMK) repräsentiert ist und sich insofern die letzten 30 Jahre intensiven Ringens gelohnt haben. Christel Adick verdeutlichte die Bochumer Überlegungen anhand eines Entwurfes für die Studieneinheiten 'Interkulturelle Pädagogik' und 'Internationale Bildungs- und Kulturarbeit'. Marianne Krüger-Potratz plädierte neben der generellen Stärkung des Bereiches interkultureller / internationaler Pädagogik v.a. für eine Überprüfung aller strukturellen Elemente der Lehramtsausbildung (Fachwissenschaften) hinsichtlich denkbarer Schnittmengen mit interkultureller / internationaler Pädagogik. Ingrid Gogolin betonte die Schwierigkeit der Etablierung neuer Fächer und beschrieb die Hamburger Position in der Stärkung interkultureller Kompetenz / Pädagogik im Rahmen des Kerncurriculums für den Bereich 'Bildung und Gesellschaft'. Christina Allemann-Ghionda berichtete über das von ihr und anderen KollegInnen veröffentlichte 'Curriculum der Lehrerinnen – und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt / Curriculum pour une formation des

enseignant(s) à la pluralité culturelle et linguistique' (zu bestellen bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstraße 61, CH-5000 Aarau, skbf.csre@email.ch). Darin wird die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schweiz als Ausgangspunkt für interkulturelle Kompetenz / Pädagogik hervorgehoben (Migration, vier-sprachige Schweiz, internationale Beziehungen als Folge der Globalisierung). Bisher sei die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schweiz in der Lehramtsausbildung marginalisiert, obwohl schulische 'Realitäten' durch die genannten Aspekte herausgefordert würden. Gregor Lang-Wojtasik informierte aus Perspektive der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik (INTERPÄD) über die Konsequenzen für die Lehramtsausbildung nach Änderung des § 26 (PVO I von 1998), wonach 'fächerübergreifende Lernfelder' prüfungsrelevant sind. In Hannover gäbe es – im Gegensatz zu anderen Standorten – einerseits eine Zusammenarbeit mit dem Bereich Umweltbildung unter der zentralen Perspektive Globales Lernen (inhaltliche Stärkung epochaler Querschnittsthemen), andererseits keine umfassende strukturelle Verankerung ('strukturelle Vergreisung') – bis 1999 war die AG nur ein informeller Zusammenschluss – wie an anderen Standorten.

Neville Alexander (Kapstadt) eröffnete den zweiten Tagungstag über 'Bildung in Südafrika nach dem Ende der Apartheid'. Dabei konzentrierte er sich auf die Sprachenpolitik und die Tatsache, dass eine Mehrsprachenpolitik in der neuen Verfassung des freien Südafrikas festgeschrieben ist (11 anerkannte Hauptsprachen). Um das Ziel der nationalen Integration zu erreichen, müsste umgesetzt werden, dass in den Schulen mindestens drei Sprachen gelehrt werden (Muttersprache, Englisch und eine weitere bedeutsame Regionalsprache) und dies curricular festgeschrieben ist. Trotz der schleppenden Umsetzungen der ANC-Versprechungen nach dem Ende der Apartheid – v.a. aufgrund mangelnder finanzieller Spielräume – machte Neville Alexander deutlich, dass er seinen Idealismus nicht aufgeben wird, da in der Mehrsprachenpolitik die umfassendste Alternative für die nächsten Generationen des neuen Südafrika läge. Im Anschluss daran vertiefte Heike Niedrig (Hamburg) den Vortrag von Neville Alexander durch die Präsentation ausgewählter Ergebnisse ihrer Dissertation aus dem Blickwinkel schulischer Mehrsprachigkeit. Dabei rekurrierte sie auf die Unterscheidung von Sprache als 'kulturelles Kapital' (Chancengleichheit) und Sprache als Merkmal der Zugehörigkeit zu einer 'kulturellen Gemeinschaft'. Die Abschaffung der Apartheid in Südafrika sei nicht mit einer Veränderung der Besitzverhältnisse einhergegangen. Damit hinge auch die Frage der Bildungschancen zusammen. Anhand von Konzeptionen dreier NGOs verdeutlichte die Referentin die derzeit bedeutsamsten Paradigmen südafrikanischer Mehrsprachenpolitik – MOTEMO ('Bridge to English'), PRAESA (additive Dreisprachigkeit als nationales Bildungsziel) und ELTIC (sprachliche Diversität als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse).

Drei Berichte über Work in Progress rundeten den weiteren Tag ab. Annette Scheunpflug (Hamburg) erläuterte ein

Forschungsprojekt über die 'Schule der Freundschaft' in Staßfurt (bei Magdeburg). Gemeint ist ein Schulversuch in der ehemaligen DDR von 1979 – 1990, bei dem im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit der Ostblockländer 900 SchülerInnen (Alter: 10 – 14 Jahre) aus Mosambik und Namibia zur Absolvierung der Polytechnischen Oberschule und einer Lehre in die DDR kamen. Mit dem Ende des 'Staatssozialismus' endete auch der Schulversuch abrupt. Das Forschungsprojekt will mithilfe verschiedener qualitativer Zugänge (z.B. Perspektiven ehemaliger mosambikanischer SchülerInnen, der Staßfurter LehrerInnen und EinwohnerInnen) historische, pädagogische und soziologische Fragestellungen bearbeiten. Reimar Kornmann (Heidelberg) thematisierte die 'Erstellung von Förderplänen für Migrantenkinder mit Schulproblemen als (sonder) pädagogischer Inhalt'. Anhand eines von Studenten geschriebenen förderdiagnostischen Berichts über ein 'Migranten-Kind' wurde das Plenum gebeten, in vier Gruppen in dem Text nach Stigmatisierungen und anderen Auffälligkeiten im Kontext der Migrationsproblematik zu suchen. Matthias Wesseler (Kassel-Witzenhausen) informierte über die Evaluation des UNESCO-Projektes Linguapax. Grundthese dieses Projektes ist, dass durch die Förderung, den Erhalt und die Toleranz kultureller Diversität sowie von Sprachenvielfalt Frieden schaff- und erhaltbar ist (vgl. den Kurzbericht in dieser ZEP-Ausgabe).

Im Anschluss stellten drei NachwuchswissenschaftlerInnen ihre Promotionsvorhaben vor. Jürgen Dewes (Düsseldorf) wird über 'Straßenkinder im internationalen Vergleich' promovieren. Dabei will er Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (bis 18 Jahre) in Deutschland, Bolivien und Chile betrachten und die Kinderarbeitsthematik ausklammern. Solvejg Jobst (Leipzig) promoviert über 'Schule zwischen Region und Europa – Curriculumvergleich zwischen Sachsen und Böhmen'. Dabei wird sie der Frage kollektiver Identität und kultureller Integration nachgehen und Perspektiven für Europa-Konzeptionen thematisieren. Claudia Lohrenscheit (Oldenburg) beschäftigt sich in ihrer Promotion mit 'Entwicklungslinien einer internationalen Menschenrechts-erziehung am Beispiel Südafrikas'. Ausgangspunkt sind für sie die Kriterien von Volker Lenhart – Bewusstsein für Menschenrechte, Recht auf Bildung, Kinderrechte.

Am Freitagabend und Sonntagmorgen tagten die drei Kommissionen / AGs (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Pädagogik, Bildungsforschung mit der Dritten Welt) parallel. Da in den Diskussionen rund um die inhaltlichen Beiträge im Plenum deutlich wurde, dass es zwischen diesen Kommissionen / AGs wenig Trennendes, jedoch viel Verbindendes gibt, bleibt als Quintessenz der Tagung die Feststellung, dass die Sektion auch auf dieser Tagung ein weiteres Stück zusammengewachsen ist. Die Tagung im nächsten Jahr soll in diesem Sinne einen Austausch über Methodologie, Methodik und Methodenkompetenz aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen.

Gregor Lang-Wojtasik

## Protokoll der Sitzung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Sektion International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 18. und 20. Februar 2000 in Münster, 19.30 – 21.00 und 9.00 – 12.30 Uhr

### TOP 1: Beitrag Christiane Hopfer

Christiane Hopfer spricht zum Thema 'Vergleichende Erziehungswissenschaft als Thema in der Ausbildung mit Pädagogen in Guinea' auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der Entwicklungszusammenarbeit der GTZ in den letzten drei Jahren. Zentrale Frage ist für sie, wie ErziehungswissenschaftlerInnen in Zukunft so vorbereitet werden können, dass sie ihre möglichen Ansprüche (partizipatorische Entwicklungszusammenarbeit) und Realisierungsmöglichkeiten (Konfrontation mit einer von ihnen erwarteten HelferInnenrolle) reflexiv verarbeiten und konstruktiv wenden können. Es schließt sich eine Diskussion über Entwicklungsfragen (Süd- und Nordperspektive), die Reflexion von Selbst- und Fremdbildern sowie denkbare Konsequenzen an.

### TOP 2: Beitrag Jürgen Hess

Jürgen Hess knüpft inhaltlich mit seinem Beitrag 'Weiterbildung und Zusammenarbeit mit afrikanischen Hochschulen' an den Input von Christiane Hopfer an. Er berichtet über ein in Zusammenarbeit mit der DSE durchgeführtes Projekt zur Qualifizierung forschender Hochschularbeit in afrikanischen Staaten. Die Hauptaussagen seines Statements sind nachzulesen in der aktuell erschienenen Publikation 'Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa', die bei der DSE zu bestellen ist. Die sich anschließende Diskussion bewegt sich um die Frage, was angemessene Methoden empirischer Sozialforschung aus afrikanischer Perspektive sein können und wie ein Dialog darüber gestaltet werden kann.

### TOP 3: Situation der Kommission

Annette Scheunpflug hat alle bisherigen Mitglieder der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW) in einer 'Werbeaktion' persönlich angeschrieben mit der Bitte, Mitglied der Sektion zu werden. Bis zum 18.2.2000 gab es 23 Mitglieder der BDW in der DGfE. Dies ergibt einen Finanzrahmen von 1430 DM (1200 DM pro Kommission zuzüglich 230 DM – 10 DM pro DGfE-Mitglied der Kommission).

Die 'Stelle von Gottfried Mergner' (Universität Oldenburg) wird zum 1.3.2000 mit der Besoldung C 2 ausgeschrieben. Annette Scheunpflug hatte diesbezüglich – nach Rücksprache mit dem Vorstand der DGfE – keinen Brief als Vorsitzende der BDW geschrieben, da dies eine hochschulpolitische Äußerung gewesen wäre, die nach Satzung der DGfE unzulässig ist. Gleichwohl hat sie einen Brief an den Fachbereichsrat der Universität Oldenburg geschickt, in dem sie die Zusammenarbeit der Kommission bei der Suche nach geeigneten

BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

KandidatInnen angeboten hat.

In der Aussprache über *Perspektiven und Situation der Kommission* wird deutlich, dass die Kontinuität der Kommission von verschiedenen Faktoren abhängt. Die Einschätzung bewegt sich zwischen einer normativen Position (Pädagogik Dritte Welt darf nicht untergehen!) und einer deskriptiven Position (Pädagogik Dritte Welt wird nicht untergehen!). Gleichwohl wird von allen RednerInnen die Gefahr des potenziellen inhaltlichen und strukturellen 'Aussterbens' hervorgehoben: Inhaltliche Bedeutung und strukturelle Verankerung sind keine Phänomene, die sich nur auf den wissenschaftlichen Bereich begrenzen lassen, sondern auch in allen anderen Bereichen (z.B. BMZ, GTZ) sichtbar werden. Die von verschiedenen Persönlichkeiten immer wieder hervorgehobene Schlüsselbedeutung von Bildung wird strukturell durch die Zusammenlegung von Bildung mit anderen Ressorts konterkariert. Gleichzeitig bleibt die Pflicht gegenüber Süd-PartnerInnen bestehen, ihre Interessen im Norden weiterhin hörbar zu machen. Für die Zukunft stellen sich Fragen nach Vernetzungen und Kooperationen zwischen verschiedenen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit und der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Bedeutsam ist auch die didaktische Umsetzung der Relevanz 'Nachhaltiger Entwicklung'. Daraus ergeben sich Verpflichtungen, die Entwicklungszusammenarbeit im gesellschaftlichen Diskurs zu stärken. Hiermit geht ein Appell an derzeitige StelleninhaberInnen einher, sich um Forschungsstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu bemühen.

Die absehbaren Kürzungen, Streichungen von Arbeitsgebieten und *Umstrukturierungen bei der DSE* (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung) führen zur Frage der Perspektiven dieser Organisation. Jürgen Hess wird in Kürze eine Email an alle Mitglieder der Kommission schicken und darum bitten, bei der ZED (Zentralstelle Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation) die Besorgnis um den Erhalt von Arbeitsgebieten zu betonen. Christel Adick recherchiert in vergleichbarer Sache im Kontext des *BMZ* (Ab- bzw. Aufwertung von Bildung und entwicklungsbezogener Bildung).

Die verzögerte Wiederbesetzung der Stelle an der *Universität Frankfurt 'Pädagogik und Dritte Welt'* basiert überwiegend nicht auf einer bildungsstrukturellen, sondern auf einer universitätsinternen Problematik. Aus diesem Grund wird die Kommission dazu keine Stellungnahme abgeben. Im Jahre 2004 soll eine vergleichbare Stelle mit der Besoldungsstufe C 3 eingerichtet werden. Annette Scheunpflug wird von der Kommission um einen Brief an den Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt gebeten. Darin soll sie die Mitarbeit der Kommission für die Suche evtl. Vertretungs- oder Gastprofessuren anbieten - z.B. über die Job-Börse der DGfE-Homepage.

#### TOP 4: Vorbereitung DGfE-Kongress Göttingen / Sektionssymposium

Innerhalb der Kommission wird nach Erläuterungen der Kommissionsvorsitzenden Annette Scheunpflug über die Vorlage der *Sektionsgeschäftsordnung* beraten und werden Veränderungsvorschläge für die Sektionssitzung am 19.2.

diskutiert (zu den Veränderungen und der endgültig verabschiedeten Fassung vgl. das Protokoll der Sektionsmitgliederversammlung).

Die Kommission wird auf dem DGfE-Kongress stark vertreten sein - v.a. auch durch Beiträge von PartnerInnen aus dem Süden (vgl. ZEP 3 / 1999, S.41). Des weiteren wird die Kommission eine AG zur Menschenrechtserziehung anbieten. Es ergeht ein erneuter Aufruf der Vorsitzenden, Annette Scheunpflug, zahlreich am Kongress teilzunehmen.

Die *Wahlen* zum Vorstand der Kommission werden - der bisherigen Tradition folgend (Sitzung der Kommission im Rahmen des DGfE-Kongresses) - erst im September auf dem DGfE-Kongress in Göttingen stattfinden. Bernd Overwien hat im Vorfeld der Sitzung in einer Email darauf hingewiesen, dass er als designierter Vorsitzender der Kommission ab September 2000 nur noch ein Jahr institutionell in Berlin abgesichert ist. Da seine berufliche Situation unklar sei, wäre nicht gewährleistet, ob er das Amt des Kommissionsvorsitzenden volle zwei Jahre ausüben könne. Als In-Going wird Christel Adick einstimmig nominiert.

#### TOP 5: Planung der kommenden Aktivitäten

Ein 'Symposium Menschenrechtserziehung' wird nicht stattfinden. Alternativ findet eine Arbeitsgruppe zu diesem Thema auf dem DGfE-Kongress statt.

Ein von Bernd Overwien angeregtes 'Symposium Bilanzierung' - auf der Basis des '16. Beiheftes' - Goldschmidt, Dietrich: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung: interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft; Berichte, Besprechungen, Bibliographie / hg. V. Goldschmidt / Melber. Weinheim u.a.: Beltz 1981 (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft; 16) - wird nicht stattfinden. Vielmehr wird vorgeschlagen, sich mit zwei Beiträgen zur Kooperativen Bildungsforschung mit dem Süden an einem geplanten Lehrbuch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu beteiligen.

Es ergeht die Bitte durch die Vorsitzende, Annette Scheunpflug, sich am 'Call for Papers' des Sektions-Vorstandes (Methodologie, Methoden und Methodenkompetenz als Thema der nächsten Tagung) als Kommission intensiv zu beteiligen - z.B. im Rahmen der Diskussionen um die inhaltlichen Impulse von Christiane Hopfer und Jürgen Hess. Folgende *Beiträge* wurden vorgeschlagen (die in Klammern vermerkten Personen haben sich bereit erklärt, zu diesen Themen ein Papier zu entwerfen): 'Kooperative Bildungsforschung - Grundlagen und Grenzen - Anmerkungen am Beispiel von Feldforschungserfahrungen' (Gregor Lang-Wojtasik), 'Das Leiden der Forscherperson im Forschungsprozess' (Christiane Hopfer), 'Defizite im Forschungsprozess - Was wird nicht erforscht?' (Jürgen Hess), 'Kulturelle Affinität der Methoden' (Wolfgang Nitsch), 'Vermittlung von Forschungskompetenz für Studierende hier' (Christel Adick). Die Papiere an den Sektionsvorstand werden im September koordiniert. Darüber hinaus wurde in der Kommission angeregt, die Diskussion um Methoden mittelfristig auch in einer Publikation zu vertiefen.

**TOP 6: Wissenschaftlicher Nachwuchs**

Claudia Lohrenscheit berichtet von den Aktivitäten der AG ALIMA (Arbeitsgruppe Arbeiten und Lernen in der Marginalität). Mitglieder der AG (Bianca Bövers, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit) haben ein Qualifikationsprofil für den Bereich Internationale Bildungsforschung / Interkulturelle Pädagogik entworfen, diskutiert und veröffentlicht (z.B. ZEP 2 / 1999, S.36 – 38), die AG hat an der CONFINTEA im Kontext der Beruflichen Bildung durch die Gestaltung eines Workshops teilgenommen und hat die Ergebnisse ihrer bisherigen Arbeit in einem aktuell erschienenen Buch publiziert (Overwien, Bernd / Lohrenscheit, Claudia / Specht, Gunnar (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt / M.: IKO 1999). Das Quo Vadis der AG könnte in Form eines Bilanzierungskongresses oder Nachwuchskongresses stattfinden – z.B. im Sinne eines 'Symposium Bilanzierung' (vgl. TOP 5). Annette Scheunpflug betont die Wichtigkeit der AG und sichert fundierte Unterstützung für die weitere Arbeit zu. Claudia Lohrenscheit wird für die nächste Ausgabe der ZEP (2 / 2000) den Stand der Diskussion der AG ALIMA zusammenfassen.

In einer Diskussion um die *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* geht es u.a. um Fragen, wie DiplomandInnen z.B. mithilfe einer Homepage gezielt angesprochen werden können und wie in Zukunft Finanzierungsoptionen zur Teilnahme an Tagungen ermöglicht werden können.

Der abgelehnte DFG-Antrag für ein *Graduiertenkolleg* (Universitäten Oldenburg und Berlin) wird in einer neuen AntragstellerInnengruppe überarbeitet und erneut eingereicht. Zu dieser Gruppe gehören Christel Adick, Hans Bühler, Gregor Lang-Wojtasik, Jens Naumann, Wolfgang Nitsch, Annette Scheunpflug. Das Vorhaben wird auf den Begriff des Informellen Sektors (Süden und Norden) zugespitzt und wird voraussichtlich an den Universitäten Weingarten und Münster angelagert.

**TOP 7: ZEP**

Nach der *Umstrukturierung der Zeitschriftenproduktion* (Wechsel der Schriftleitung und technischen Redaktion) hat es auch einen Wechsel in der Redaktion gegeben. Alfred K. Treml hat seine Mitarbeit beendet. Als *neue Redaktionsmitglieder* wurden aufgenommen: Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien und Horst Siebert.

Auf der Kommissionssitzung im September (während des DGfE-Kongresses) müssen *zwei KommissionvertreterInnen für die Redaktion* neu bestimmt werden, die für die Gestaltung der BDW-Seiten in der ZEP zuständig sind (bisher: Hans Bühler und Renate Nestvogel).

*Englische Beiträge* (v.a. von PartnerInnen aus dem Süden) sind in der ZEP grundsätzlich denkbar.

Nach wie vor ist vertraglich mit dem IKO-Verlag vereinbart, dass *20 Exemplare* der ZEP in den Süden versandt werden.

Bisher ist die ZEP noch nicht im *Internet* vertreten. Gleichwohl gab es einen diesbezüglichen Beschluss auf der letzten

Redaktionssitzung. Auf der Homepage des IKO-Verlages wird es einen Link geben, auf dem Inhaltsverzeichnisse der Ausgaben und die Zusammenfassungen der jeweiligen Beiträge enthalten sind. Die Schriftleiterin der ZEP, Annette Scheunpflug betont, dass sich das Konzept der *Themenhefte* nach Auskunft des IKO-Verlages sehr bewährt habe und diese mehr gelesen würden als andere Ausgaben. Darüber hinaus wird es *Kooperationshefte mit epd-Entwicklungspolitik* geben. Im Juni wird dies ein Sonderheft zum Thema 'Grundbildung – von Jomtien bis Dakar' sein, das von ZEP-Seite durch Hans Bühler, Asit Datta und Bernd Overwien und von epd-Entwicklungspolitik-Seite durch Gregor Lang-Wojtasik betreut wird.

**TOP 8: BLK-Modellversuch**

Als Auftrag aus der letzten Sitzung der Kommission (Februar 1999), aufgrund der einseitigen Verortung nachhaltiger Bildung nur im Bereich der Umweltbildung, ohne die Perspektive der entwicklungsbezogenen Bildung mitzubedenken, haben Annette Scheunpflug gemeinsam mit Klaus Seitz dieses Thema in den Beraterkreis für die entwicklungsbezogene Bildung an Schulen des BMZ eingebracht. Der Beraterkreis schrieb einen entsprechenden Brief an den Staatssekretär im BMZ. Daraufhin hat es interministerielle Treffen zwischen BMZ und BMBF gegeben, in dem die Bedeutung der entwicklungsbezogenen Bildung im BLK-Modellversuch betont und gegenseitig versichert wurde. Ob damit grundsätzliche Probleme der Institutionalisierung entwicklungsbezogener Bildung ein Stück gelöst wurden, sei dahin gestellt - weitere Maßnahmen sind hier nötig.

**TOP 9: VENRO-Bildungskongress**

Als VertreterInnen der Kommission sind Annette Scheunpflug und Klaus Seitz in der Vorbereitungsgruppe aktiv. Sie werden einen *Beitrag* zur Hochschulforschung entwicklungsbezogener Bildung einbringen. Der *Termin* des Kongresses ist verschoben worden auf den 28. – 30. September 2000. Bisher stehen noch keine ReferentInnen fest. Der Kongress wird durch ein *Visiting-Programm* für KollegInnen aus dem Süden begleitet. Bedingung zur Teilnahme daran sind eine feste Angliederung an einer Bildungsinstitution im Süden und das Sprechen der deutschen Sprache.

**TOP 10: ZFE-Bonn**

Im neu gegründeten Zentrum für Entwicklung in Bonn werden bisher keine ErziehungswissenschaftlerInnen beteiligt. Annette Scheunpflug hat als Auftrag aus der letzten Sitzung der Kommission (Februar 1999) einen Brief an Uwe Holtz geschrieben. Dieser bat sie, sich an den Geschäftsführer des ZFE zu wenden. Dieser teilte mit, er halte es für vorstellbar, auch einmal jemand aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich im Rahmen eines Lehrauftrages einzuladen. Die sich anschließende Diskussion in der Kommission konzentriert sich darauf, wie beim Land NRW als Dienstherr des ZFE (Vergabe der Professuren) interveniert werden kann. Es wird beschlossen, diesen Vorgang einzeln weiterzuvorführen und sich gegenseitig zu informieren.

BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

**TOP 11: Selbstverständnisdiskussion innerhalb der DGfE**

Die Rückmeldungen ausgewählter Kommissionsmitglieder sind von der Vorsitzenden an den Vorstand der Sektion weitergeleitet worden. Der Name wird umgestellt: Development Education.

Die auf der Kommissionssitzung im September 1998 in Bonn vorgeschlagene Namensänderung in 'Kooperative Bildungsforschung' ist unwirksam, da diese nur vom Vorstand der DGfE vorgenommen werden kann und der Vorstand sich gegen die Änderung ausgesprochen hat.

**TOP 12: Finanzsituation**

Für die Finanzen ist Bernd Overwien zuständig. Da er aus gesundheitlichen Gründen seine Teilnahme an der Sektions-tagung leider absagen musste, konnte kein Bericht über die Finanzen erfolgen.

Hannover, 23.2.2000

Gregor Lang-Wojtasik

**Call for Papers - Tagung der Sektion im Jahr 2001**

Die nächste Tagung der Sektion für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft findet am 16./17. Februar 2001 im Hitze-Haus in Münster statt. Das Thema der Tagung lautet:

Nation - Kultur - Entwicklung: Theoretische Konstrukte und ihre Operationalisierung in erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Mit dieser Tagung soll das gemeinsame Arbeitsfeld der ehemals drei Kommissionen unter theoretischen und methodologischen Aspekten erschlossen werden. Ziel der Tagung ist es, Perspektiven und Problemfelder künftiger Forschung sichtbar zu machen. Welche Implikationen folgen aus kulturellen Differenzen für Forschung? Gibt es spezifische Forschungsmethoden für spezifische kulturelle oder nationale Kontexte? Was bedeuten starke wirtschaftliche Differenzen für Forschungsvorhaben? Und wie kann man diese Differenzen theoriegeleitet angemessen einfangen? Diese und ähnliche Fragen könnten bei der Tagung bearbeitet werden.

Um ein attraktives Programm zusammenstellen zu können, ergeht hiermit ein Call for Papers - eine Einladung, sich mit inhaltlichen Beiträgen an der Tagung zu beteiligen. Beitragsvorschläge sollten mit einem kurzen thematischen Aufriss bis zum 1. September 2000 beim Sektionsvorstand eingehen:

PD Dr. Norbert Wenning, Fernuniversität Hagen, Fleyer Str. 204, 58048 Hagen, Norbert.Wenning@Fernuni-hagen.de

Die Tagung beginnt am Freitag um 10 Uhr und endet am Samstag um 16 Uhr. Die Anreise ist bereits am Donnerstagabend erwünscht. Für die Übernachtung von Donnerstag auf Freitag sind ebenfalls Zimmer im Franz Hitze Haus reserviert. Ortskundige Sektionsmitglieder bereiten einen netten gemeinsamen Abend vor.

Folgende Tagungsstruktur ist vorgesehen:

Freitag, 10 - 15.30 Uhr: Forschungsbeiträge zum Thema; 16 - 18.00 Uhr: Aktuelle Forschungsprojektvorstellung / Projekte des wissenschaftlichen Nachwuchts

Samstag, 9 - 12.00 Uhr: Kommissionssitzungen; 14 - 16.00 Uhr: Sektionssitzung

Für die Vorstellung von Forschungsprojekten und Projekten des wissenschaftlichen Nachwuchts werden ebenfalls Meldungen entgegengenommen.

**Islamischer Religionsunterricht in Deutschland - Bericht über eine Tagung**

Am 11.02.2000 fand an der Ruhr-Universität Bochum eine interdisziplinäre Fachtagung zum Thema: „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Perspektiven der Pädagogik und der Islamwissenschaft“ statt, die vom dortigen Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik (Prof. Dr. Christel Adick) und vom Lehrstuhl für Islamwissenschaft am Seminar für Orientalistik und Indologie (Prof. Dr. Stefan Reichmuth) gemeinsam ausgerichtet wurde. Die Tagung stieß auf erfreuliche Resonanz und versammelte Interessierte aus den verschiedensten Lebens- und Arbeitsbereichen: Interessenvertreterinnen und -vertreter islamischer Verbände, Lehrende verschiedener Fächer an Hochschulen, Beamte aus der Schulverwaltung, Journalisten sowie Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen und andere Gäste hörten nicht nur aufmerksam den Vorträgen zu, sondern beteiligten sich auch vielfach in einer kritisch-konstruktiven Weise an den Diskussionen.

**Gesellschaftlicher Hintergrund**

Angeichts von schätzungsweise 3 Millionen Muslimen und über 500.000 muslimischen Schülerinnen und Schülern in Deutschland, davon allein ca. 180.000 in NRW, stellt sich neuerdings wieder vermehrt die Frage nach einem islamischen Religionsunterricht im öffentlichen deutschen Schulwesen. Nachdem die Kultusministerkonferenz in einem 1984 herausgebrachten Bericht ihrer Kommission „Islamischer Religionsunterricht“ bereits grundlegende Organisationsmodelle eines solchen Unterrichts vorgelegt hatte, kam es angesichts eines Urteils des Oberverwaltungsgerichts Berlin vom 04.11.1998, in dem einer islamischen Gemeinschaft das Recht zuerkannt wurde, islamischen Religionsunterricht in Berliner Schulen anzubieten, erneut zu einer breiteren öffentlichen Diskussion um diese Frage. Besagtes Berliner Urteil wurde am 23.02.2000, wiederum unter reger Berichterstattung in den Medien, vom Bundesverwaltungsgericht bestätigt.

Vielfach übersehen wird jedoch, dass im Fall der Berliner Schulen Religionsunterricht jeder Art (also auch christlicher), obgleich dieser auch in den Schulen durchgeführt wird, dennoch nicht zu den ordentlichen Lehrfächern zählt. Insofern ist die besagte Berliner Entscheidung nicht von unmittelbarer Relevanz für jene Mehrheit der Bundesländer, in denen christlicher Religionsunterricht als ordentliches Unterrichts-

fach firmiert. In NRW wurde jedoch mit Beginn des derzeitigen Schuljahres 1999/2000 ein Schulversuch begonnen, der in diese Richtung geht. In diesem Erprobungsmodell ist in einer Reihe von Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I islamische Unterweisung in deutscher Sprache als eigenständiges versetzungs- und abschlusswirksames Schulfach eingeführt worden. Damit setzt sich dieses Modell auch deutlich ab von der bisher in den meisten Bundesländern vorherrschenden Variante, nach der islamische religiöse Unterweisung als Teil des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts fungiert, der wiederum je nach Bundesland entweder staatlicherseits oder durch konsularische Vertretungen angeboten wird. In manchen Bundesländern gibt es nicht einmal diesen, so dass muslimische Kinder einzig auf die Alternative familiärer religiöser Erziehung oder auf den Besuch von Koranschulen angewiesen sind.

Aus dieser äußerst unterschiedlichen Gemengelage erwächst nach Ansicht der Veranstalter der Tagung ein dringender Bedarf einer Kommunikation aller Beteiligten, vor allem einschließlich der wissenschaftlichen Ebene. Denn während sich die bisherige Diskussion um den islamischen Religionsunterricht in Deutschland weitgehend auf Fragen der rechtlichen und politischen Stellung des Islam in Deutschland konzentrierte, steht eine fachwissenschaftliche Diskussion in Ermangelung einer genuinen Bezugswissenschaft, etwa in Gestalt von Lehrstühlen für islamische Theologie bzw. Religionspädagogik, erst in den Anfängen. Angesichts dieser Situation sollte die Fachtagung zwei dem Anliegen benachbarte Fächer: die Islamwissenschaft und die Pädagogik, auf ihre Perspektiven auf das zur Debatte stehende Problem hin befragen.

### **Islamischer Religionsunterricht als Herausforderung für die Interkulturelle Pädagogik**

In ihrer Einführung zur Tagung betonte Christel Adick die Chance und Verpflichtung gerade der Interkulturellen Pädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, sich der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts anzunehmen. Denn wenn in einem öffentlichen Bildungswesen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach angeboten wird (was ja durchaus nicht - Beispiel Frankreich - in allen Ländern der Fall ist), dann ist es nach dem Gleichheitsgrundsatz nicht einzusehen, dass muslimische Kinder einen solchen nicht erhalten. Die vielfach ins Feld geführten verfassungs- und schulrechtlichen Probleme stellen jedenfalls aus pädagogischer Sicht keine grundsätzlichen Hindernisse dar, sondern es gilt, sie zu lösen. Aufgabe der Pädagogik kann es dabei nicht sein, eine Religionsdidaktik für dieses neue Fach zu entwickeln, also die Ziele und Inhalte des islamischen Religionsunterrichts zu bestimmen oder die Lehrerinnen und Lehrer fachwissenschaftlich dafür auszubilden. Wohl aber wäre die Erziehungswissenschaft im Rahmen der allgemeinen Lehrerbildung auch für die Ausbildung von islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern zuständig. Darüber hinaus sollte aber die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft folgendes besonderes Interesse an diesem neuen Unterrichtsfach haben:

(1) Sie sollte den Prozess der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland als reguläres Unterrichtsfach konstruktiv und kritisch begleiten. Diese Aufgabe bezieht sich auf die Evaluation des Potentials bereits vorliegender Modelle und Innovationsversuche zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland, wie auch auf die vergleichende Auswertung von Erfahrungen anderer Bildungssysteme vor allem europäischer Länder.

(2) Da es Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik ist, jeglichen Unterricht und damit auch den Religionsunterricht gleich welcher Glaubensrichtung, auf seinen Beitrag zum interkulturellen Lernen hin zu prüfen, sollten ferner auch die sich entwickelnden didaktischen Konzeptionen zum islamischen Religionsunterricht auf ihren Beitrag zum interkulturellen Lernen hinterfragt werden.

### **Schulischer und außerschulischer islamischer Religionsunterricht am Beispiel Nordrhein-Westfalen**

Der Referent Hasan Alacacioglu stellte in seinem Vortrag Ergebnisse seiner Untersuchung in Nordrhein-Westfalen vor, die sich sowohl auf den schulischen wie auch auf den außerschulischen islamischen Religionsunterricht richtete. Der schulische wird in NRW seit längerem im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts erteilt, der in der Regel außerhalb der regulären Schulzeit stattfindet und nur von einem Teil der in Frage kommenden Kinder besucht wird. Allerdings haben von den immerhin ca. 1.000 Lehrerinnen und Lehrern, die diesen Unterricht erteilen, ca. 90% keine religionspädagogische oder theologische Ausbildung. Diesen Umständen ist es zuzuschreiben, dass neben der familiären Erziehung die religiöse Unterweisung der muslimischen Kinder de facto überwiegend im außerschulischen Bereich, d.h. in den Koranschulen oder Korankursen der islamischen Gemeinden stattfindet. Auch deren Praxis wird jedoch von vielen Eltern wie auch von etlichen der diesen Koranunterricht erteilenden Lehrpersonen (Vorbeter, Imame) in inhaltlicher und vor allem didaktisch-methodischer Hinsicht als defizitär und verbesserungswürdig erachtet. Der Referent machte dies an einer vergleichenden Betrachtung verschiedener islamischer Gemeinden recht deutlich. Aus den konstatierten Unzulänglichkeiten der schulischen wie der außerschulischen islamischen Religionslehre ergebe sich vor allem die Forderung nach verbesserter Qualifikation der in diesem Bereich Lehrenden, die für einen Unterricht hier in Deutschland ausgebildet werden müssten.

### **Verfassungs- und schulrechtliche Erwägungen**

Hans-Peter Füssel konzentrierte sich als Schulrechtsexperte in seinem Vortrag auf die rechtlichen Möglichkeiten und Probleme, die sich einer Verankerung eines islamischen Religionsunterrichts im deutschen Schulsystem stellen. Ansatzpunkte hierzu bieten Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes und - für den Fall NRW - Art. 14 der Landesverfassung. Wenn es hierbei um Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach im öffentlichen Schulwesen geht, so liegen sowohl der Unterricht wie auch die ihm zugrunde liegenden Lehrpläne

und die Lehrerbildung für diesen in der Verantwortung des Staates; er muss jedoch in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden, die diese Grundsätze formulieren (müssen).

Angesichts der bekannten Schwierigkeit, welche islamischen Vereine oder Verbände unter welchen Bedingungen als 'Religionsgemeinschaft' in diesem Sinne und damit als Gesprächspartner des Staates anerkannt werden (können), ist auch die Variante im Gespräch, dass der Staat von sich aus zumindest vorübergehend einen nur staatlich legitimierten islamischen Religionsunterricht anbietet, wie dies im Schulversuch in NRW der Fall ist, der derzeit als islamische 'Unterweisung' statt unter dem Titel 'Unterricht' durchgeführt wird. Trotz der gegebenen schwierigen verfassungs- und schulrechtlichen Problematik seien Lösungen denkbar, so dass es zur Einführung von islamischem Religionsunterricht nach den jeweiligen Regelungen der Bundesländer kommen könne. Allerdings müsste ein solcher Unterricht die Standards eines 'ordentlichen Lehrfaches' erfüllen. Hierzu könne z.B. auch die Erziehungswissenschaft beitragen, indem sie solche Standards expliziere.

### **Modelle islamischen Religionsunterrichts in arabischen Schulsystemen. Anregungen für die deutsche Diskussion?**

Der Orientalist Franz Kogelmann führte die Aufmerksamkeit der Tagungsteilnehmer sodann auf die curriculare Verankerung des Islam im Bildungswesen arabischer Länder unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen in Tunesien, Syrien und Ägypten. Die Frage, wer für den schulischen Religionsunterricht im Rahmen der Schulpflicht in diesen Ländern zuständig ist, d.h. ob dieser einzig in der Autonomie der islamischen Gemeinden durchgeführt wird oder unter staatlicher Schulaufsicht steht, ist seit den 1960er Jahren zugunsten des Staates entschieden worden. Neben diesem schulischen gibt es aber weiterhin eine außerschulische religiöse Unterweisung in Koranschulen. In Ägypten erhalten auch die christlichen Kopten einen schulischen Religionsunterricht. Wenn also selbst in Ländern mit überwiegend islamischer Bevölkerung und Tradition der Faktor einer staatlichen Kontrolle der Pflichtschulsysteme im Grunde akzeptabel ist, dürfte es demnach auch für Muslime in Deutschland keinen unüberwindbaren Widerspruch zu Prinzipien staatlicher Schulaufsicht geben. Angesichts der Verquickung von Islam und Staat in diesen Ländern (Staatsislam) sind deren Curricula jedoch nur begrenzt auf die hiesige Situation übertragbar, in der es darum gehen muß, mittels islamischen Religionsunterrichts zur Entwicklung einer islamischen Identität der Schülerinnen und Schüler dieses Glaubens hier in Deutschland beizutragen.

### **Mögliche Beiträge der Islamwissenschaft zur Konstituierung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland**

Der Mitveranstalter der Tagung, Stefan Reichmuth, hatte sich für sein Referat die Frage der Relevanz des Themas für sein Fach, die universitäre Islamwissenschaft, gestellt. Er wies dazu zunächst auf das historische Erbe der Islamwissenschaft

und der Orientalistik hin, die sich im deutschsprachigen Raum seit dem 19. Jahrhundert als historisch-philologische Kulturwissenschaften entwickelt hätten. Heute indessen stellen gerade die zunehmenden Anteile von Studierenden islamischen Glaubens in diesen Fächern diese vor neue Herausforderungen, indem sie von ihrem Studium und von ihren überwiegend nicht-muslimischen akademischen Lehrern Einsichten in die eigene Herkunft, Religion, Geschichte und Kultur erwarten.

Wenngleich islamische Bildung und religiöses Schulwesen von Anfang an zu den Forschungs- und Lehrgebieten der Orientalistik und Islamwissenschaft zählten, so dienten diese Studienanteile jedoch (bisher) nicht zur religionspädagogischen Vorbereitung von Lehrpersonal für einen islamischen Religionsunterricht. Die gegenwärtig überwiegend anzutreffende Praxis der islamischen religiösen Unterweisung als Teil des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts trage eher zu einer Konsolidierung von an die Herkunftsländer gebundenen national-religiösen muslimischen Minderheiten bei (Beisp.: türkische Diaspora) denn zur Entwicklung einer eigenständigen deutsch-muslimischen Gemeinschaft. Wolle man dies nicht, so bleibe nur der Weg, eine islamische Religionslehrausbildung für einen entsprechenden schulischen Unterricht als regulären Lehramtsstudiengang im deutschen Hochschulwesen zu verankern, wobei eine Kooperation mit den existierenden universitären Disziplinen Orientalistik und Islamwissenschaft durchaus denkbar sei.

### **Der jetzige Schulversuch des Landes Nordrhein-Westfalen**

Klaus Gebauer, der im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW seit über zwanzig Jahren mit Fragen islamischer religiöser Unterweisung betraut ist, wies in seinem Vortrag zunächst darauf hin, dass sich die gesellschaftliche Situation inzwischen insofern verändert habe, als dass zu Anfang der Diskussion ca. 95% der muslimischen Kinder türkischer Herkunft waren, dass aber derzeit schon 40% der muslimischen Kinder nicht-türkischer Herkunft sind, so dass allein diese Tatsache die Verankerung islamischer Unterweisung im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zunehmend fragwürdig erscheinen lässt. Er informierte daraufhin über die bisherige Curriculararbeit und über den neuen Schulversuch in NRW. Letzterer werde in deutscher Sprache erteilt und wende sich mithin nicht nur an die türkischen Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens.

Die Akzeptanz dieses neuen Schulfaches bei den betroffenen Eltern, die ihre Kinder für diesen Unterricht anmelden müssen, sei groß. Er kommt bei einer Mindestschülerzahl von 12 in einer Lerngruppe zustande und wird wöchentlich mit zwei Unterrichtsstunden erteilt. Die erbrachten Schulleistungen sind versetzungs- und abschlussrelevant wie die Leistungen in Religionslehre in der betreffenden Schulform. Die Curricula, die Anstellung wie auch die Vorbereitung des Lehrpersonals islamischen Glaubens für dieses Unterrichtsfach liegen in staatlicher Trägerschaft. In Ermangelung einer regelrechten Lehrerausbildung für dieses Fach wird dabei derzeit auf die Rekrutierung aus den Reihen der Lehrkräfte für den mütter-

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

sprachlichen Unterricht und auf Lehrerfortbildungsmaßnahmen zurückgegriffen. Sollte der Schulversuch in NRW allerdings in die Einführung eines ordentlichen Unterrichtsfaches münden - was durchaus abzusehen und wünschbar ist - so ergibt sich daraus logischerweise der Bedarf einer regulären islamischen Religionslehrerausbildung.

### Fazit

Die Tagung machte deutlich, dass sich der Diskurs - anders als noch Mitte der 80er Jahre - zumindest in NRW offenbar in Richtung auf die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach zubewegt. Damit ist es in der Tat Zeit, die damit aufgegebenen Fragen nicht mehr nur einer medienöffentlichen oder schulrechtlichen Diskussion anheimzustellen, sondern die Kultusministerien in ihrer Eigenschaft als oberste Schulaufsichtsbehörden und in ihrer Zuständigkeit für die Lehrerbildung sowie die Universitäten als Ausbildungsstätten für einen solchen neuen Lehramtsstu-

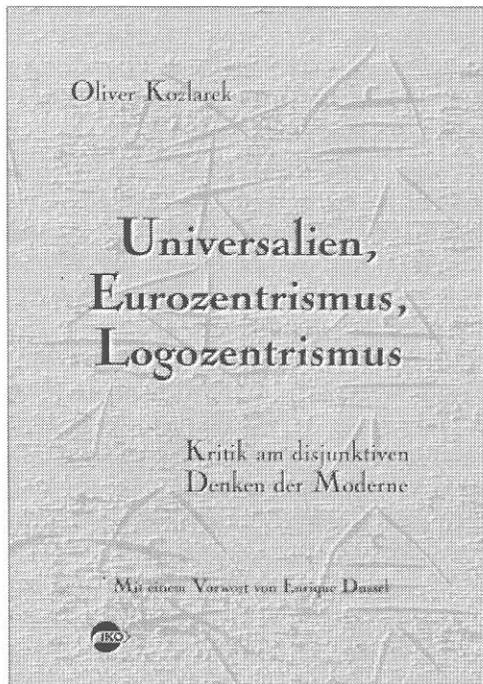
diengang herauszufordern. Die interdisziplinäre Fachtagung hat sich als ein Anstoß dazu verstanden, diese Herausforderung auch auf universitärer Ebene bei den daran zu beteiligenden Disziplinen der Pädagogik und der Islamwissenschaft ins Bewusstsein zu bringen. Wenn der islamische Religionsunterricht in jenen Bundesländern, die Religionslehre als ordentliches Unterrichtsfach verankert haben, flächendeckend eingeführt werden soll - und vieles deutet darauf hin, dass eine solche Entwicklung bevorsteht -, dann muss hierfür auch eine grundständige und der christlichen Religionslehrerausbildung kompatible Lehrerbildung für ein solches neues Unterrichtsfach eingeführt werden. Zwischenlösungen auf dem Weg zu diesem Ziel könnten z.B. Aufbau- oder Zusatzstudiengänge sein, die die bereits gegebenen Ausbildungsangebote der Interkulturellen Pädagogik und der Islamwissenschaft bündeln und auf religiöse Unterweisung hin fokussieren.

Christel Adick



## Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt  
 Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575  
 e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de  
 e-mail Auslieferung: iko@springer.de  
 Internet: www.iko-verlag.de



### Oliver Kozlarek **Universalien, Eurozentrismus, Logozentrismus**

Kritik am disjunktiven Denken  
 der Moderne

Mit einem Vorwort von Enrique Dussel  
 2000, 270 S., DM 39,80,  
 ISBN 3-88939-531-7

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.  
 Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.**

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

## Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe "Entwicklungspolitische Bildung"

### Wahl neuer Sprecher

Die AG "Entwicklungspolitische Bildung" hat auf ihrer Sitzung am 13. März 2000 in Frankfurt/Main ihre Sprecher neu gewählt. Da der World University Service (WUS) seit dem 1. Februar 2000 von VENRO mit der inhaltlichen Organisation und Durchführung des Kongresses "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" betraut ist, stand dessen Vorsitzender, Herr Dr. Kambiz Ghawami, nicht mehr zur Verfügung. Als neuer Sprecher an der Seite von Reinhold Bömer (Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen), der in seinem Amt bestätigt wurde, wählten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Sitzung einstimmig Herrn Dr. Klaus Seitz.

### Nord-Süd-Zentrum beitreten – Die deutsche Isolation im europäischen Kontext überwinden

Ein zentrales Thema der Sitzung der AG "Entwicklungspolitische Bildung" war der noch immer ausstehende Beitritt Deutschlands zu jenem Teilabkommen des Europarates, das das Nord-Süd-Zentrum und damit die maßgebliche Institution gesamteuropäischer entwicklungsbezogener Bildung betrifft. Die SitzungsteilnehmerInnen waren sich einig, dass das Zentrum eine einzigartige Möglichkeit bietet, sich mit den staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen / -initiativen in den Staaten Mittel- und Osteuropas zu vernetzen. Die AG beauftragte die Geschäftsstelle des VENRO daher, sich mit einem Schreiben an das BMZ zu wenden und darin den Beitritt Deutschlands zu fordern. Gleichzeitig wurde beschlossen, die WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd zu beauftragen, bis zu diesem Beitritt die Anbindung der AG an das Nord-Süd-Zentrum zu gewährleisten. Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum (EPIZ) Reutlingen wurde gebeten, für die AG an der inhaltlichen Vorbereitung der vom Nord-Süd-Zentrum ausgerichteten "European School Week" im Herbst 2001 mitzuarbeiten.

### VENRO-Kongress "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung"

Der federführend von der VENRO-AG "Entwicklungspolitische Bildung" entwickelte Programmwurf des Kongresses hat nunmehr mit einigen Ergänzungen auch die Zustimmung der KMK, der Fachministerien der Länder für EZ und des BMZ gefunden. Zum zweiten Mal nach 1990, als der WUS in Zusammenarbeit mit anderen NRO und mit Unterstützung der staatlichen Seite in Köln den Kongress "Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft" durchführte, ist es gelungen, Organisationen der Zivilgesellschaft und die staatliche Ebene für eine gemeinsame bildungspolitische Großveranstaltung zu gewinnen.

Der Kongress (28. bis 30. September 2000 in Bonn) steht in der Tradition des Kölner Kongresses von 1990. Er wird weniger auf Methoden konzentriert sein, als vielmehr die durch die fortschreitende Globalisierung geprägte Entwicklung zur Weltgesellschaft reflektieren und die daraus resultie-

renden pädagogischen Herausforderungen in den verschiedenen Bildungssektoren thematisieren. Zentraler Gegenstand der Diskussion soll dabei das gegenwärtig im VENRO diskutierte und in den Kongress einzubringende Positionspapier zur Thematik des "Globalen Lernens" sein. Darüber hinaus soll auch die Perspektive der gewerblichen Wirtschaft auf die Bildungsanforderungen in einer zunehmend vernetzten Welt angemessen berücksichtigt werden. Dabei ist zu prüfen und zu diskutieren, ob und wie sich Bildungskonzepte, die vorrangig die Anpassung des Menschen an die Erfordernisse einer globalen Ökonomie zum Ziel haben, mit solchen Konzepten vereinbaren lassen, die zu internationaler Verständigung, Gerechtigkeit und friedlichem Miteinander beitragen wollen.

Die Veranstaltung richtet sich an LehrerInnen, MultiplikatorInnen aus allen Bereichen der außerschulischen Bildung wie auch an Personen, die in Wissenschaft und Politik mit Bildungsfragen befasst sind. Der erste Kongresstag soll jene Herausforderungen reflektieren, denen sich Politik und Bildung in Zeiten der Globalisierung stellen müssen. Als HauptreferentInnen eingeladen wurden der amtierende Präsident des Bundesrates, Herr Prof. Dr. Kurt Biedenkopf und die Präsidentin der Universität Kapstadt und künftige Vize-Präsidentin der Weltbank, Frau Prof. Dr. Mamphela Ramphele. Beide werden nach den Eröffnungsbeiträgen von Heidemarie Wieczorek-Zeul (Ministerin des BMZ), Willi Lemke (Präsident der KMK) und Gunther Hilliges (Leiter der AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses Entwicklungszusammenarbeit) referieren. Der zweite Kongresstag dient der dezidierten Auseinandersetzung mit zentralen bildungspolitischen Fragestellungen, die über die einzelnen Praxisfelder hinausgehen. Im Rahmen von AGs sollen anschließend die speziellen Herausforderungen an die einzelnen Praxisfelder diskutiert und herausgearbeitet werden.

Die Ergebnisse des Kongresses sollen in eine "Bonner Erklärung" münden, die unter Bezug auf die Inhalte und Forderungen der Kölner Erklärung von 1990 a) die Errungenschaften und Defizite der entwicklungsbezogenen Bildung seit 1990 in den verschiedenen Praxisfeldern bilanziert, b) die veränderten Anforderungen analysiert, die sich aus neuen gesellschaftlichen Problemlagen und dem Wertewandel bei den Zielgruppen des "Globalen Lernens" für Inhalt und für Methoden ergeben und c) Perspektiven für Bildungspraxis und pädagogische Theorie formuliert sowie die notwendigen bildungspolitischen Weichenstellungen im Horizont der globalen Herausforderung benennt.

Im Vorfeld des Kongresses wird sich eine Delegation von BildungsexpertInnen aus dem Süden über das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland unter dem Aspekt der entwicklungsbezogenen Bildung informieren. Ihre Eindrücke und Erkenntnisse sollen den letzten Kongresstag inhaltlich prägen und den TeilnehmerInnen die Perspektive jener Länder des Südens auf die Herausforderungen an Bildung in der globalisierten Welt eröffnen, die nach wie vor zu oft lediglich Objekt der innerdeutschen Debatten um das Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung sind.

Fachhochschule Coburg

## Menschenrechte und soziale Arbeit.

**Dokumentation zur Fachtagung vom 30.11. – 1.12.**

**Fachhochschule Coburg 1998. 145 S. Bezug: Fachhochschule Coburg, Fachbereich Sozialwesen, Postfach 1652, 96406 Coburg**

Während eine grundlegende und ernsthafte Auseinandersetzung mit Menschenrechtsthemen in der Vergangenheit hauptsächlich im Rahmen der Politikwissenschaft, Jura oder Philosophie stattfand, schlägt sich der internationale Diskurs über die Menschenrechte mehr und mehr auch in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften nieder. Wer sich mit den kritischen Fragen einer Menschenrechtsarbeit beschäftigt, dem sei der neue Band „Menschenrechte und Soziale Arbeit“ empfohlen. Als vielseitiger Sammelband umfasst er 18 Beiträge unterschiedlicher inhaltlicher Zugänge und Formate von internationalen AutorInnen. Thematisch gliedert er sich in fünf Kapitel, die - zusammen mit den beiden einführenden und grundlegenden Artikeln - durch die übergeordnete Intention, soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession fachlich weiterzuentwickeln, miteinander verbunden sind: 1. „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“: Behinderung und Menschenrechtspolitik, 2. Menschenrechte sind Frauenrechte: Strategien gegen Gewalt an Frauen und Kindern, 3. Psychosoziale Beratung von Asylbewerbern, Kriegsflüchtlingen und Opfern von Menschenrechtsverletzungen. 4. Ansätze akzeptierender, interkultureller, antirassistischer Jugendarbeit, 5. Das Recht auf Leben: Straßenkinder. Weiterhin geben einige Artikel anhand konkreter Beispiele Einblicke in die Praxis von Menschenrechtsarbeit in verschiedenen Ländern und Regionen (Deutschland, Russland, Kolumbien, Chile, Asien). Insgesamt zielt die Diskussion in der vorliegenden Publikation u.a. darauf ab, einen „Baustein zur Verankerung von Fragestellungen der Menschenrechtserziehung im Lehrbetrieb“ an Universitäten und Hochschulen zu entwickeln.

1992 definierten internationale Organisationen die soziale Arbeit vom Auftrag her als Menschenrechtsprofession, welche bei der Initiierung und Weiterentwicklung eines weltweiten Bewusstseinsbildungsprozess über soziale Probleme eine relevante Rolle zu spielen hat – analog beispielsweise zum Bewusstseinsprozess, der sich über ökologische Probleme bis heute entwickelt hat (vgl. Gaby Franger-Huhle in d. Band, S. 5). Neben der Einleitung und dem grundlegenden Artikel von Silvia Staub-Bernasconi, die diesen Gedanken konsequent weiterverfolgt, sollen hier einige zentrale Themen des Sammelbandes spotlichtartig beschrieben werden. Auf die Grundfragen von Gaby Franger-Huhle, was der Anspruch ‘Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession’ für seine Umsetzung in die Praxis zu bedeuten hat; vor welchen

Problemen man bei der Arbeit mit besonders “verletzbaren Gruppen“ wie Flüchtlingen, Kindern, Behinderten oder Frauen steht; und wie die Erfahrung der Professionellen in die Praxis der Aus- und Fortbildung der sozialen Arbeit integriert werden kann, findet Silvia Staub-Bernasconi wichtige Antworten und Anregungen. In acht Thesen entwickelt sie den Gedanken von Menschen- und Sozialrechten als zentralem Thema der sozialen Arbeit weiter. Auf der Suche nach sinnvollen Ansätzen, die den global sich zuspitzenden sozialen Problemen (Erwerbslosigkeit, Armut, Aids, Flucht etc.) etwas entgegensetzen können, sieht sie die Menschen- und Sozialrechte heute als „Normen, welche die Umsetzung zentraler, sozialer und humaner Werte einer in Entstehung begriffenen, universellen Kultur der Weltgesellschaft schützen sollen“ (S. 12). Hinter diesen Normen verbirgt sich aber die Möglichkeit, in radikaler Weise vom Menschen und seinen Bedürfnissen nach einem Leben in Würde und in Freiheit von Krankheit, Armut, Erwerbslosigkeit, Hoffnungslosigkeit etc. auszugehen. Solche (Grund)Bedürfnisse sind universell und keiner subjektiven Wahl oder ansozialisierten Prägung unterworfen. Soziale Arbeit kann, folgt man der Argumentation in den acht Thesen, Menschen- und Sozialrechte zum zentralen Thema in der Aus- und Fortbildung machen – immer ausgehend von ihrer Unteilbarkeit und der Gleichrangigkeit der drei Generationen von Rechten.

Im ersten Kapitel über Behinderung und Menschenrechtspolitik wird auf spezielle Menschenrechtskonventionen, auf die sich behinderte Menschen berufen können sowie den “Nürnberger Kodex“ zur Bioethikkonvention eingegangen. Dem Bild des “Sorgenkindes“ wird das politisierte Verständnis der Behindertenbewegung entgegengesetzt, der es darum geht, dass Menschen mit einem ‘Handicap’ (aus dem Niederländischen) nicht als defizitär angesehen werden, sondern in Wahrnehmung ihrer Kompetenzen ein selbstständiges Leben führen können. Kapitel zwei und drei beschäftigen sich überwiegend mit Frauen- und Menschenrechten vor dem Hintergrund von Flucht, Migration und Gewalt. Einleitend werden von Kalpana Chakravarthy (Indien) Entstehung und Aufgaben des Menschenrechtsrats der Frauen geschildert. Wichtigstes Instrument dieses Rates sind sechs „alternative Frauengerichte“ in verschiedenen Regionen, an die sich Opfer von Gewalt wenden können. Die Autorin beschreibt die Arbeit dieser Gerichte als „drittes Feld“ – angesiedelt zwischen den vorherrschenden Parametern des Menschenrechtsdiskurses – das den betroffenen Frauen dadurch, dass ihre subjektiven und erfahrenen Realitäten ernst genommen werden, die Kraft verleiht, gesellschaftliche Wirklichkeit zu verändern (S. 79).

Die letzten beiden Kapitel geben Einblicke in die Praxis der Sozialarbeit mit Jugendlichen und Straßenkindern. Insbesondere die Arbeit mit Straßenkindern übte in der Vergangenheit eine gewisse Faszination auf Studium und Wissenschaft aus, was sich sowohl an dem breiten wissenschaftlichen Interesse an dieser Thematik deutlich machen lässt, als auch daran, dass manche Projekte die Flut von Anfragen nach Praktikumsmöglichkeiten kaum bewältigen können. Es werden verschiedene Konzepte zur akzeptierenden, antirassistischen, interkulturellen Jugendarbeit aus Deutschland vor-

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

gestellt, als auch Ansätze zur Betreuung von Straßenkindern in Bolivien, zur Ausbildung von ehemaligen Straßenkindern zu ErzieherInnen in Kolumbien und das Selbstverständnis und Programm der Landesarbeitsgemeinschaft Streetwork/Mobile Jugendarbeit (Bayern) zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf der Strasse.

*Claudia Lohrenscheit*

Griff Foley

### Learning in social action.

**A Contribution to Understanding Informal education.**

London: Zed Books 1999 (sales@zedbooks.demon.co.uk)

Der Begriff des informellen Lernens hat besonders im englischsprachigen Raum, aber auch in der deutschen Erwachsenen- und beruflichen Bildung an Bedeutung gewonnen. Neben dem formal organisierten Lernen in Schulen und Universitäten und der nonformal arrangierten Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Kursen, geraten angesichts ökonomischen wie technischen Strukturwandels solche Lernfelder in den Blick, die bisher wenig beachtet wurden. Das selbstgesteuerte Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien, im Freizeitbereich insgesamt, findet auch angesichts der Schwierigkeit, die sich erweiternde Vielfalt von Lerngegenständen noch curricular zu erfassen, zunehmende Beachtung.

Foley untersucht informelles Lernen im Rahmen von 'social action' in den USA, Australien, Brasilien und Zimbabwe. Er unterscheidet in seinen Fallstudien nicht zwischen sozialer Aktion und sozialen Bewegungen und richtet seinen Blick auf Lernprozesse, die informell oft auch inzidentell sind und vielfach gar nicht als Lernen wahrgenommen werden. Im Gespräch mit einer Initiative zur Rettung eines Regenwaldes äußern sich die beteiligten Menschen erstaunt darüber, dass ihre 12-jährige Arbeit auch Lernprozesse enthalten haben sollte. Bei näherer Betrachtung identifizierten sie jedoch eine Reihe von Lernfeldern. Die Entfaltung einer Kampagne an sich, das für die Argumentation notwendige Wissen und ein erhebliches Durchhaltevermögen werden genannt. Die Identifizierung von Entscheidungsträgern innerhalb einer politischen Struktur und die Entwicklung durchdachter Handlungskonzepte kommen dazu. Auch die Analyse der Interessensfelder ihrer Gegner enthielt erhebliche Lernpotentiale, die sich auch auf der persönlichen Ebene fast zwangsläufig bemerkbar machen mussten (Foley, 1999/27ff.).

Zusammenfassend werden neben erworbenem Fachwissen vor allem Analysekompetenzen bezogen auf das politische System, Medienkompetenzen und ein erhebliches Beharrungsvermögen bei der Anwendung derselben angemerkt. Foley weist darauf hin, dass dieses 'informal social learning' sowohl von politischen Aktivisten, als auch von Erwachsenenbildnern zu wenig zur Kenntnis genommen wird. Er sieht enge Bezüge zu dem, was Paulo Freire Bewusstwerdung nennt (Foley, 1999/39f).

Ein weiteres Beispiel für kontextuelles informelles Ler-

nen bezieht sich auf ein australisches Nachbarschaftszentrum. Das Aufbrechen der Isolation von Frauen in Vororten, verbunden z.B. mit Spielgruppen für kleinere Kinder, kennzeichnen neben konkreten Bildungsangeboten für Frauen die Aktivitäten solcher Häuser. Das Zentrum wird weitgehend selbst verwaltet, so dass ein großes Potential ehrenamtlicher Arbeit anfällt. Dies betrifft sowohl die Verwaltung als auch einen Großteil der genannten Aktivitäten. Lernpotentiale liegen einerseits hier, andererseits aber auch in den häufig geführten Debatten über Kindererziehung. Es kommt dabei zum Teil zu erheblichen Konflikten. Gerade hier sehen die beteiligten Frauen im Nachhinein wichtige Lernprozesse. Eher instrumentelle Fertigkeiten und Fähigkeiten, sowie wichtige Wissensbereiche, erschließen sich den Frauen ebenso, wie soziale Kompetenzen, bezogen auf die interpersonellen Beziehungen in den Gruppenzusammenhängen. Sie konstatieren für sich selbst aber auch eine erhebliche Steigerung ihres Selbstwertgefühles. Foley sieht Parallelen zu Lernprozessen innerhalb der Frauenbewegung (Foley 1999, S. 47ff.). Bei seiner Aufarbeitung weiterer Literatur finden sich Hinweise auf Lernprozesse in verschiedenen stadtteilbezogenen Initiativen oder auch Arbeitskämpfen. So gibt es ein offenbar gut dokumentiertes Beispiel des Kampfes von Armutsviertelbewohnern in Philadelphia um eine neue Schule. Im Mittelpunkt dieses Kampfes stand zwar ein klares Ziel, bei dessen Durchsetzung bereits genannte Kompetenzen erworben werden konnten, wichtig war aber auch der Zwang verschiedener ethnischer Gruppen zur Zusammenarbeit. Rassismus wurde zum Thema, Solidarität erlernt, herrschende Strukturen in Frage gestellt (Luttrell 1988 nach Foley 1999, S. 20ff.).

Etwas weniger ergiebig ist der Blick des Autors auf informelle Lernprozesse in der 'Dritten Welt', was wohl auch auf die Begrenztheit der in englischer Sprache vorliegenden Dokumente zurückzuführen ist. Foley wertet eine Studie über Frauenbewegungen in Brasilien zwischen 1964 und 1989 auf seine Fragestellung hin aus (Alvarez 1990 nach Foley 1999, S. 88). Immer wieder werden Prozesse sichtbar innerhalb derer Frauen, angefangen bei der Lösung täglicher Probleme, über die dann festgestellten strukturellen Grenzen hin zu politischen Aktivitäten kommen. Die folgenden Lernprozesse unterscheiden sich prinzipiell nicht von den bereits beschriebenen, wobei persönliche Emanzipationsprozesse von Frauen sicherlich als Lernprozess komplexer, widersprüchlicher und von starken Reaktionen aus dem persönlichen Umfeld begleitet sind. Leider geht die zitierte Studie wegen eines anderen Fokusses nicht so sehr auf Lernprozesse ein. Betont wird darin aber immer wieder die Entstehung von Räumen für Lernen (Foley 1999, S. 88ff.).

Das Kapitel über den Befreiungskampf in Zimbabwe liefert zunächst sehr viel geschichtlichen Hintergrund. Dann wird der Zusammenhang zwischen der Befreiungsbewegung und politischer Bewegung der Befreiungskämpfer diskutiert. Insgesamt geht es hier mehr um politische Bildung in der sozialen Aktion, also um informelles Lernen.

Insgesamt gesehen ein Buch, dass neue Perspektiven auf informelles Lernen ermöglicht und zu mehr 'informal education' als Bildung zwischen Selbststeuerung und Lernumgebung führen kann.

*Bernd Overwien*

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**Dietmar Böhm / Regine Böhm / Birgit Deiss-Niethammer: Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg / Basel / Wien, Herder Verlag 1999, 254 S., ISBN 3 451-27001-3, 39,80 DM.**

Mit dem vorliegenden Handbuch liegt eine weitere Einführung in den Themenbereich des Interkulturellen Lernens vor. Die interessierte Leserin und der interessierte Leser fragen sich vielleicht auf den ersten Blick „Ist das nötig?“. Um diese Frage beantworten zu können, ist ein Lesen des Handbuchs notwendig, das vergleichend zu vorliegenden Einführungen und Handbüchern ist, um eine empfehlende Aussage machen zu können.

Zunächst lassen die Themenschwerpunkte nicht Neues erkennen. Eine Einführung beschäftigt sich mit der pädagogischen Geschichte interkulturellen Lernens. Ein Grundlagenkapitel bearbeitet wesentliche Kategorien eines interkulturellen Lernkonzeptes: Multikulturelle Gesellschaft, Lernen, Diskriminierung, Vorurteil, Identität, Familie und Religionen. In einem dritten Kapitel werden „Themen“ (S. 113) diskutiert, anhand derer Interkulturelles Lernen praktizierbar werden soll. In der Darstellung werden die Ebenen jedoch vermischt. So ist zum Beispiel der im ersten Kapitel thematisierte Situationsansatz kein Thema der Kinder, sondern eine Form, Themen zu bearbeiten und kann selbst nicht zum Inhalt Interkulturellen Lernens werden - höchstens in der Auseinandersetzung mit dem Thema 'Interkulturelles Lernen' in der Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die weiter folgenden Themen beziehen sich auf „Eltern als Partner“ (S. 135) „Welche Sprachen sprechen wir?“ (S. 147), „Sprachvergnügen“ (S. 179), „Feste und Feiern“ (S. 185) und „Religionen in Tageseinrichtungen“ (S. 209). Insgesamt geben die Ausführungen zur Entwicklung kindlicher Zweisprachigkeit und einer wertorientierten pädagogischen Haltung gegenüber einer familiären und kindlichen Sprachsituation, in der nicht die Mehrheitssprache dominant ist, einen guten Einblick in die zu bewältigenden pädagogischen Aufgaben. Theoretisch ungenau sind jedoch die entwicklungstheoretischen Grundlagen zur kindlichen Zweisprachigkeit, wenn pauschal von einer Gleichsetzung der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Entwicklung ausgegangen wird, die Spezifitäten der Zweitspracherwerbs außer acht lässt. Dies ist eine psycholinguistische Interpretation, die im wesentlichen auf der Identitätshypothese beruht. Zumindest das hätte kenntlich gemacht werden müssen. Weiterhin wünschenswert wäre eine Berücksichtigung der kritischen Auseinandersetzung mit der Kategorie „Doppelseitige Halbsprachigkeit“ gewesen (S. 167).

Es bleibt darüber hinaus unklar, warum gerade die schon in der vorliegenden Literatur breit diskutierten Themen 'Feste und Religionen' wiederum einen großen Stellenwert zugemessen wird und andere Themenbereiche, wie zum Beispiel 'Freizeit', 'Arbeit der Eltern', Jungen und Mädchen' wenn überhaupt, nur am Rande diskutiert werden. Die Anschaulichkeit von kulturellen Symbolen hat die Autoren an dieser Stelle wohl besonders 'verführt'.

Das Handbuch wird durch ein viertes Kapitel beendet, in dem vor allem die Prozesshaftigkeit Interkulturellen Lernens hervorgehoben wird - sowohl für die Kinder als auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ein Praxisbeispiel als exemplarische Verdeutlichung einer pädagogischen Umsetzung und Praxisanregungen machen an dieser Stelle besonders deutlich, welche Gruppe von diesem Handbuch besonders profitieren kann: pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen, die einen ersten Schritt in die Praxis Interkulturellen Lernens mit einheimischen und zugewanderten Familien und ihren Kindern setzen wollen. Der Aufbau des Handbuchs ist dafür besonders geeignet, da theoretische Ausführungen systematisch an Praxisbeispielen verdeutlicht werden und optisch als solche ausgewiesen sind. Die eingangs gestellte Frage, ob ein solches Handbuch nötig gewesen ist und die pädagogische Auseinandersetzung bereichert, kann nun in der Hinsicht beantwortet werden, dass besonders diejenigen fündig werden, die reflektierte Praxisbezüge suchen. Die Theoriediskussion bringt demgegenüber wenig Neues; eher werden die klassischen Themen Interkulturellen Lernens neu formuliert.

*Annette Kracht*

**Hans Peter Graß: Reden wir über den Krieg... Diskussionsmethoden für Schule und Jugendarbeit am Beispiel des Kosovo-Krieges. Reihe Friedenserziehung konkret, Band 6. Friedensbüro Salzburg, 90 S. DM 15.—.**

**Bezug: Österr. Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, Burg Schlaining, A-7461 Stadtschlaining.**

Der Kosovo-Krieg hat nicht nur in der internationalen Politik, sondern auch bei den Lehrkräften viel Ratlosigkeit hinterlassen: wie kann man die täglichen Schreckensmeldungen von Gewalt, Tod und Vertreibung im Unterricht angemessen aufarbeiten und zugleich Licht in die kaum mehr durchschaubaren Hintergründe und Schuldverstrickungen dieses Krieges bringen? Diese schulpraktische Handreichung bietet ganz konkrete Arbeitshilfen und methodische Anregungen zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Krieg und Gewaltkonflikten, die auch weit über die Tragödie im Kosovo hinaus von Bedeutung sind. Die Beschreibung von rund 30 Diskussionsmethoden mit konkreten Arbeitsanweisungen wird ergänzt durch einen Dokumentationsteil mit zahlreichen Quellentexten zum Kosovo-Krieg. Die Handreichung ist außerordentlich „praxisfreundlich“ und eröffnet die Möglichkeit, rasch und große Vorbereitung ein konstruktives Unterrichtsgespräch über den Krieg zu eröffnen. Die schlichte Übertragung mancher altbekannter Spielchen aus dem Methodenkoffer des politischen Bildners auf diese schwierige Materie kann allerdings nicht immer überzeugen. Auch ist ein Großteil der Quellentexte so anspruchsvoll und voraussetzungsvoll, dass sie selbst für die Arbeit in der Oberstufe nur bedingt in Frage kommen dürften. Gleichwohl ist diese Arbeitshilfe eine unentbehrliche Fundgrube und eine wichtige Motivation für alle, die die pädagogische Sprachlosigkeit angesichts des Krieges und der längst noch nicht befriedeten Konflikte im Herzen Europas überwinden möchten.

*Klaus Seitz*

## Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

**Rassismus. Antisemitismus. Wochenschau Heft Nr. 5, September/Oktober 1999 – Sek II Schwalbach 1999. 48 S.**

Für die politische Bildung werden in diesem Heft die Themen Rassismus und Antisemitismus mit verschiedenen Texten und Arbeitsanregungen (meist Fragen zu den Texten) aufbereitet.

**Rassismus:** Ausgehend von Äußerungen Jugendlicher über Alltagserfahrungen werden zunächst fremdenfeindliche Tendenzen in Deutschland nach Ursachen und Konsequenzen untersucht. Dem folgt im zweiten Teil ein Überblick über die Geschichte des Rassismus seit der Aufklärung. Themen des dritten Teils sind die Verbrechen, zu denen "rassehygienische" Vorstellungen im Dritten Reich geführt haben, dargestellt an den Beispielen des NS-Euthanasie-Programms und der Verfolgung der Sinti und Roma.

**Antisemitismus:** Auch hier sind der Ausgangspunkt Protokolle nahezu alltäglicher antisemitischer Vorfälle vom Ende der 90er Jahre in Deutschland. Im zweiten Abschnitt folgen Erfahrungen, Reflexionen und statistisch dargestellte Befragungsergebnisse zum Thema "Leben als Jude und Jüdin in Deutschland". Das "Vorurteil Antisemitismus" ist Thema des dritten Kapitels, in dem der Begriff definiert wird und Umfrageergebnisse zu Meinungen über Juden und zur Einstellung zu Juden wiedergegeben werden. Einen Schwerpunkt im vierten Teil bildet der christliche Antijudaismus, ehe im sechsten Teil abschließend nach dem "Antisemitismus nach dem Holocaust" gefragt wird. Das Heft zeichnet sich durch eine gute Textauswahl und didaktisch wohl formulierte Fragen zur Arbeit mit den Texten aus.

*Gottfried Orth*

**Evangelisches Missionswerk in Deutschland (Hg.): Schritte gegen Tritte. Vom Umgang mit Gewalt – in Südafrika und bei uns. Hamburg: EMW 1999.**

**Bezug: Evangelisches Missionswerk in Deutschland, Normannenweg 17 – 21, 20537 Hamburg; Tel.: 040 / 25456148; Fax: 2542987; service@emw-d.de (kostenlos).**

Die Broschüre schlägt den Bogen von lokal und global in drei Dimensionen – die Vielfältigkeit und der Facettenreichtum des Gewaltdiskurses, das Projekt 'Schritte gegen Tritte' als konkretes Programm zur Gewaltprävention, die Thematisierung von Armut als globalem Phänomen und Bezugspunkt von Kindern in Deutschland und Südafrika. Dabei sind die Herausgeber bemüht, alternative Wege als Überwindungsprogramm negativer Gewalt im Sinne von Empowerment zu fördern.

Das Projekt 'Schritte gegen Tritte' ist seit 1993 mit ca. 7000 SchülerInnen in Niedersachsen und Hessen an unterschiedlichen Schultypen erprobt worden (Orientierungsstufe, Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schulen). Seit 1997 gibt es enge Kooperationen zu außerschulischen Einrichtungen.

Die didaktisch gut aufbereitete Handreichung – z.B. werden zu den meisten Beiträgen kurze Abstracts angeboten – enthält drei Einstiegsbeiträge, in denen die o.e. Dimensionen umrissen werden. Den größten Raum nimmt der Material-

band ein, der z.B. Länderinfos zu Südafrika, Plan- und Rollenspiele sowie Gottesdienstanregungen enthält. Bedeutsam ist hier der ausgewählte Bezug zur Interpretation von Mt 5, 38 – 41 durch Walter Wink, der der menschlichen 'Normalitätsreaktion' auf Gewalt – Kampf oder Flucht – die 'militante Gewaltlosigkeit Jesu Christi' entgegengesetzt: Bergpredigt konstruktiv!

Die Handreichung ist v.a. für jene PädagogInnen als Einstieg und Orientierung zu empfehlen, die mittelfristig Deeskalationstrainings und / oder die Einführung von StreitschlichterInnen- / Konfliktlotsenmodellen in ihren Tätigkeitsbereichen planen.

*Gregor Lang-Wojtasik*

**Große-Oetringhaus, Hans-Martin: Kinder im Krieg – Kinder gegen den Krieg. Ein Aktions- und Informationsbuch. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1999, 212 S., ISBN 3-86072-446-0, 29,80 DM.**

Wie kann die Friedenspädagogik als Grundsäule Globalen Lernens gestärkt werden? Z.B. durch didaktisch gut aufbereitete Publikationen, die ein breites und überschaubares Angebot zum Thema bereithalten. Dies ist Große-Oetringhaus mit der vorgelegten Publikation gelungen. Denkbar ist die Verwendung im Unterricht, in Projekttagen / -wochen sowie außerschulischen Kontexten.

Die Publikation mag auf den ersten Blick etwas verwirrend wirken. Dies hängt mit ihrer Patchworkartigen Darbietung zusammen. Auf den zweiten Blick eröffnet die didaktische Aufbereitung und Kennzeichnung aller Beiträge jedoch eine vielfältige Handhabung der in dreizehn Kapiteln angebotenen Themen (Grundinformationen, Kriege in verschiedenen Regionen und zu verschiedenen Zeiten – Balkan, Golf, Kambodscha, Kolumbien, Philippinen, Vietnam, Eritrea, bei uns –, Kindersoldaten, Minenkinder, Aktionen). Neben theoretischen Beiträgen wird eine Fülle von Geschichten, Reportagen, Gedichten und Aktions- sowie Unterrichtsideen angeboten, die kontinuierlich die AdressatInnen der Publikation im Blick hat: Kinder und Jugendliche im globalen Kontext, denen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg in seinen verschiedenen Dimensionen präsentiert werden. Der Anhang enthält Informationen über Materialien und Medien, die bei terre des hommes und anderen bestellt werden können.

Neben der Publikation von Uli Jäger (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 1996), die aus heutiger Perspektive vier Jahre zu früh erschienen ist, handelt es sich bei der Publikation von Große-Oetringhaus um ein weiteres Dokument, das bei der Beschäftigung mit Friedenspädagogik nicht fehlen sollte.

*Gregor Lang-Wojtasik*

## Veranstaltungen

**(FH) Internationale Fachtagung "Kindheit in Armut – weltweit".** Am 31.08. und 01.09.2000 findet zu diesem Thema in Düsseldorf im Rahmen der Dritte-Welt-Tage eine internationale Fachtagung statt. Veranstalter ist die Fachhochschule Düsseldorf, Arbeitsstelle Dritte Welt (Prof. Karin Holm). Die Fachtagung "Kindheit in Armut – weltweit" möchte vor dem Hintergrund neuer struktureller Verarmungsprozesse auf die Lebenslagen und Zukunftsperspektiven von Kindern bzw. Kindheit aufmerksam machen und neue Impulse für Politik, Praxisprojekte und Forschung setzen. Am ersten Tag sind sechs Foren mit den Themen: Straßenkinder und arbeitende Kinder, sexuelle Ausbeutung von Kindern, Kinderhandel, Kinder und Krieg, Kinder und Flucht sowie Kinder und AIDS geplant. Im Mittelpunkt des zweiten Tages stehen neue theoretische Ansätze zu Armut und Kindheit. Eingeladen sind Mitglieder aus Nichtregierungsorganisationen, WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen, Studierende und Interessierte. Veranstaltungsort: Künstlerverein Malkasten GmbH, Düsseldorf, Jakobstraße 6a. Ansprechpartner für weitere Informationen: Uwe Schulz / Andrea Scholl, Tel/Fax: 0211/811-1756, e-mail: karin.holm@uni-duesseldorf.de.

## Medien

**(red.): Global Lernen: Konstruktive Konfliktbearbeitung:** Die Ausgabe 3 /1999 der kostenlosen Handreichung 'Global Lernen' beschäftigt sich mit konstruktiver Konfliktbearbeitung bezogen auf Schule, konkrete Verfahren (z.B. Mediation) und internationale Ansätze (z.B. Sri Lanka). Zu bestellen bei 'Brot für die Welt', Tel.: 0711 / 2159-0; Fax: 0711 / 2159-368 oder Verein für Friedenspädagogik, Tel.: 07071 / 21312; Fax: 07071 / 21543; fpaed@gaia.de; die aktuelle Ausgabe kann aus dem Internet heruntergeladen werden: <http://www.friedenspaedagogik.de>

**(red.): Ohne Rüstung Leben:** Die aktuelle Ausgabe der ORL-Info 1 / 2000 informiert z.B. über den Tschetschenien-Krieg und seine Bedeutung für weitere kriegerische Auseinandersetzungen um Ressourcen in der nahen Zukunft, enthält einen Kurzüberblick über die Methode der Mediation und einen perspektivischen Beitrag zur Dekade zur Überwindung von Gewalt des Ökumenischen Rates der Kirchen. Kontakt: ORL, Arndtstr. 31, 70197 Stuttgart; Tel.: 0711 /

608396; Fax: 608357; orl@gaia.de

**(red.): Education for Conflict Resolution:** A Training for Trainers Manual bietet UNICEF an: Education for Development H-9F, Three United Nations Plaza, New York, NY 10017; Tel.: 001 / 212 / 326-7000; Fax: -7129; [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

**(red.): Plakate zum Internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens** versendet die Stiftung Bildung und Entwicklung gegen Porto und Verpackung. Das Internationale Jahr wurde anlässlich des 50sten Jahrestages der Menschenrechtskonvention im Dezember 1998 von einer Gruppe von FriedensnobelpreisträgerInnen initiiert. Es will zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Themen Frieden, Gewalt und Konfliktlösung beitragen. Die UNESCO koordiniert weltweit die Aktivitäten und ruft zur Unterzeichnung eines Manifestes auf ([www.unesco.org/manifesto2000](http://www.unesco.org/manifesto2000)). Die Plakate können bestellt werden bei: Schweizerischer Friedensrat, Postfach 6386, 8023 Zürich; Tel.: 0041 / 1 / 2429321; Fax: 2412926; [friedensrat@dplanet.ch](mailto:friedensrat@dplanet.ch) - oder bei: Stiftung Bildung und Entwicklung, Tel.: 0041 / 21 / 61200-81; Fax: -82; [fed@lausanne.globaleducation.ch](mailto:fed@lausanne.globaleducation.ch)

**(red.): Bücher zum Thema Friedenspädagogik / Gewaltfreies Handeln / Mediation** bietet u.a. an: PAZIFIX, Alberichstr. 9, 76185 Karlsruhe; Tel. 0721 / 552270; Fax: 558622.

**(red.): Annotierte Organisationsauswahl zu Ziviler Konfliktbearbeitung** in der Publikation von Cordula Reimann: Zivile Konfliktbearbeitung. Ein Wegweiser deutscher NROs und Einrichtungen 1998 / 99. Berlin: Berghof Forschungszentrum 1998 (Berghof Arbeitspapier; 16), ISSN 0949-6858, 10,— DM + Porto. Die Auswahl der Organisationen umfasst die Bereiche Entwicklungszusammenarbeit, Friedensarbeit, Humanitäre Hilfe, Interkulturelle Begegnung, Menschenrechtsarbeit und Wissenschaftliche Einrichtungen. Der Anhang enthält u.a.: die Charta der Plattform Zivile Konfliktbearbeitung, Infos über europäische Vernetzungen, Homepages von Institutionen und Organisationen der Friedens- und Konfliktforschung sowie eine Übersicht bisher erschienener Arbeitspapiere zum Thema. Zu bestellen über: Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung, Altensteinstr. 48a, 14195 Berlin; [www.b.shuttle.de/berghof](http://www.b.shuttle.de/berghof)

**(red.): Reportagen, Berichte und Interviews zur Arbeit von Friedensfachkräften in Südosteuropa und Afrika**, einen Überblick über die Entwicklung des Curriculums zur Ausbildung von Friedensfachkräften sowie ein Angebot zur konkreten Mitarbeit enthält die Broschüre der Arbeitsgemeinschaft Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst (Hg.): Friedensfachdienst ist machbar! Profis der zivilen Konfliktbearbeitung im Einsatz. Reportagen, Berichte und Interviews zu der Arbeit von Friedensfachkräften in Südosteuropa und Afrika. Bonn 1999. Kontakt: AG Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst, Wesselstr. 12, 53113 Bonn; Tel.: 0228 / 981-4473; Fax: -4475; [agqualifizierung@t-online.de](mailto:agqualifizierung@t-online.de); [www.friedensdienst.de/konfliktbearbeitung/](http://www.friedensdienst.de/konfliktbearbeitung/)

## Sonstiges

(red.) **Friedenszentrum Burg Schlaining.** Das Friedenszentrum Burg Schlaining im österreichischen Stadtschlaining beherbergt das Europäische Universitätszentrum für Friedensstudien und die das Österreichische Studienzentrum für Friedens- und Konfliktlösung mit einer großen Friedensbibliothek. Das Zentrum bildet u.a. FriedensarbeiterInnen und KonfliktmediatorInnen für zivile Einsätze in Konfliktregionen aus, führt Veranstaltungen zur Friedensforschung und Friedenspädagogik durch, gibt Publikationen (u.a. das Periodikum „Friedensforum“) heraus und baut derzeit ein europäisches Friedensmuseum auf. Publikationsliste und nähere Informationen sind erhältlich über: ÖSFK, Burg Schlaining, A-7461 Stadtschlaining.

(red.): **Die Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland verändert sich u.a. durch die Förderung des eines 'Zivilen Friedensdienstes'.** Dieser ist heute nicht nur erklärtes Ziel des BMZ, sondern durch die Bereitstellung entsprechender Haushaltsmittel 'Fakt' geworden. Den Zusammenhang von Frieden und Entwicklung fördert z.B. die Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH) durch ihr Personalprogramm 'Fachkräfte im Zivilen Friedensdienst'. Kontakt: AGEH, Postfach 210128, 50527 Köln; Tel.: 0221 / 8896-153; Fax: 8896-100; ageh-contacts@geod.geonet.de; www.ageh.de

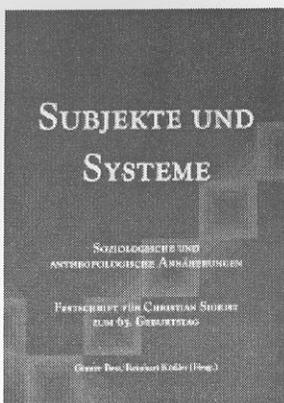
(red.): **Fortbildungs- / Trainingsmöglichkeiten für gewaltfreie Aktion / Mediation bieten u.a. folgende Organisationen und Träger an (eine Auswahl)**

**Arbeitskreis (AK) Mediation** Hannover, c/o SOPRA, Herrenhäuser Str. 62, 30419 Hannover, Tel. / Fax: 0511 / 2717597

– **Bund für Soziale Verteidigung (BSV)**, Postfach 2110, 32378 Minden; Tel.: 0571 / 29456; Fax: 23019; soziale\_verteidigung@t-online.de – **Fränkisches Bildungswerk für Friedensarbeit (FBF)**, Hessestr. 4, 90443 Nürnberg; Tel.: 0911 / 288500; Fax: 288514; FBF.Nuernberg@t-online.de – **Friedensbildungswerk Köln**, Einrichtung der Weiterbildung, Bismarckstr. 40, 50672 Köln; Tel.: 0221 / 9521945; Fax: 9521946 – **Friedens- und Begegnungsstätte Mutlangen**, Forststr. 3, 73557 Mutlangen; Tel.: 07171 / 75661; Fax: 795384 – **Kurve Wustrow**, Bildungs- und Begegnungsstätte für Gewaltfreie Aktion, Kirchstr. 14, 29462 Wustrow; Tel.: 05843 / 9871-0; Fax: -11; Kurve.Wustrow@oln.comlink.apc.org – **Mediationsstelle Brückenschlag (MBS)**, Am Sande 50, 21335 Lüneburg; Tel. / Fax: 04131 / 42211 – **MEDIUS**, Institut für Mediation, Beratung und Systemdesign, Kurt Faller, Starckenburgring 2, 63069 Offenbach; Tel. / Fax: 069 / 832435 – **Ohne Rüstung Leben (ORL)**, Arndtstr. 31, 70197 Stuttgart; Tel.: 0711 / 608396; Fax: 608357; orl@gaia.de – **Pax Christi**, Postfach 1345, 61103 Bad Vilbel; Tel.: 06101 / 2073; Fax: 65165; paxchristi.sekretariat@online.de – **Projekt Alternativen zur Gewalt (PAG)**, c/o Bernhard Klinghammer, Kaliweg 31, Tel. / Fax: 05109 / 7695 – **PATCHWORK**, Kaiserstr. 24, 26122 Oldenburg; Tel.: 0441 / 17111; Fax: 2489661; patchwork@oln.comlink.apc.org – **Streit light**, Schule für Verständigung und Mediation, Rosenanger 20, 31595 Steyerberg; Tel.: 05764 / 1206; Fax: 2578 – **UMBRUCH**, Bildungswerk für gewaltfreie Veränderung, Scharnhorststr. 6, 50733 Köln; Tel.: 0221 / 7609914; Fax: 765880 – **Versöhnungsbund**, Postfach 3291, 32389 Minden; Tel.: 0571 / 850875; Fax: 8292387; versoehnungsbund@t-online.de – **Werkstatt für Gewaltfreie Aktion Baden**, Büro Freiburg, Christoph Besemer, Heinrich-Mann-Str. 20, 79100 Freiburg; Tel.: 0761 / 43284; Fax: 4004226; Büro Heidelberg, Renate Wanie, Eine-Welt-Zentrum, Am Karlstor 1, 69117 Heidelberg; Tel. / Fax: 06221 / 161978. Eine vollständige Liste kann angefordert werden bei: BSV (s.o.).

### IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt  
 Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575  
 e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de  
 Internet: www.iko-verlag.de



Günter Best/Reinhart Köbler (Hrsg.)

#### Subjekte und Systeme

Soziologische und anthropologische Annäherungen  
 Festschrift für Christian Sigrist zum 65. Geburtstag  
 Umbrüche der Moderne – Arbeit-Staat-Kultur, Band 9  
 2000, 376 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-532-5

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.  
 Gern senden wir Ihnen unser Verlagsverzeichnis zu.



# Verlag für Interkulturelle Kommunikation

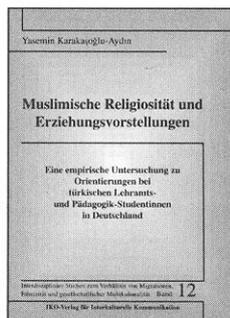
Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

Tel.: +49-69-784808 · Fax: +49-69-7896575

e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de

Internet: www.iko-verlag.de

## Neuerscheinungen



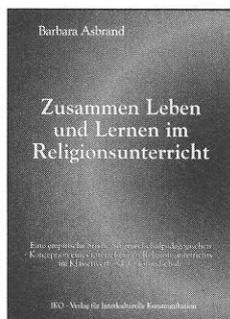
Yasemin Karakaşoğlu-Aydın

### **Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen**

Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland

Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Band 12

2000, 494 S., DM 59,80, ISBN 3-88939-534-1

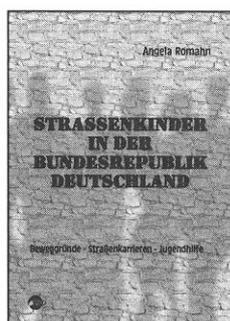


Barbara Asbrand

### **Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht**

Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule

2000, 270 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-535-X

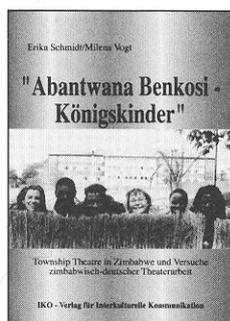


Angela Romahn

### **Straßenkinder in der Bundesrepublik Deutschland**

Beweggründe - Straßenkarrieren - Jugendhilfe

2000, 132 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-537-6



Erika Schmidt/Milena Vogt

### **"Abantwana Benkosi - Königskinder"**

Township Theatre in Zimbabwe und Versuche zimbabwisch-deutscher Theaterarbeit

zimbabwisch-deutscher Theaterarbeit

2000, 348 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-538-4

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.  
Gerne senden wir Ihnen unser Gesamtverzeichnis zu.**