

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang · Heft 2 · 2007 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

# Bildung in bewaffneten Konflikten und Notsituationen



### Aus dem Inhalt:

- Dimensionen friedenspädagogischen Denkens und Handelns
- Bildung und Bildungskooperation in Krisenregionen
- Pädagogische Friedensforschung
- Friedenspädagogische Weiterbildung

#### **EDITORIAL**

In jüngster Zeit ist das Interesse, Möglichkeiten und Grenzen friedenspädagogischer Intervention in Gewaltkonflikten zu erkunden, in Erziehungswissenschaft und internationaler Bildungszusammenarbeit deutlich gewachsen. Generell sind die dramatischen Folgen von Bürgerkriegen, bewaffneten Konflikten und ethno-politischen Spannungen verstärkt ins Bewusstsein der internationalen Politik und der Entwicklungszusammenarbeit gerückt. Krisenprävention und friedliche Konflikttransformation gelten unter den Vorzeichen einer weltweit prekären Sicherheitslage als Gebot der Stunde.

Die Beiträge in diesem Heft beleuchten, welche Rolle hierbei Bildung und Bildungskooperation in Krisenregionen spielen kann. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob und wie friedenspädagogische Maßnahmen das gesellschaftliche Potenzial für eine friedliche Konfliktbeilegung stärken können. Dass das Menschenrecht auf friedensfördernde Bildung gerade auch in humanitären Katastrophen, Krisen und Krieg gewährleistet werden muss (,education in emergencies'), ist heute unumstritten. Dabei dürfen jedoch die destruktiven Wirkungen, die verfehlte Bildungsprozesse auf die Konfliktdynamik nehmen, nicht aus dem Blick verloren werden. Auch davon wird, vor allem in den Texten von Rüdiger Blumör und Theodor Hanf, die Rede sein.

Einleitend skizziert Christoph Wulf, der bereits in den siebziger Jahren die Debatte um eine "kritische Friedenspädagogik" auf den Weg gebracht hatte, die erweiterten Dimensionen, in denen friedenspädagogisches Denken und Handeln heute entfaltet werden muss.

Auf die konkreten Herausforderungen, vor denen die internationale Bildungszusammenarbeit in komplexen Notlagen und in Post-Konfliktsituationen steht, geht Theodor Hanf ein. Seine Zwischenbilanz des Sektorvorhabens "Bildung und Konfliktbearbeitung" der deutschen Entwicklungszusammenarbeit benennt erfolgversprechende Ansätze für die Implementierung von Bildungskomponenten in Krisenpräventionsmaßnahmen zum einen, von Friedenserziehung in Grundbildungsprogramme zum anderen. Der Koordinator des Sektorvorhabens, Rüdiger Blumör, schildert am Beispiel Sierra Leone die Bedingungen und Wege der Bildungsförderung in einer Region, die von einem Bürgerkrieg zerrüttet wurde, und die auch in der postkonfliktiven Wiederaufbauphase noch durch ein hohes Maß an Fragilität gekennzeichnet ist.

Anhand von Fallstudien in zehn Konfliktregionen werden im Rahmen eines von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) geförderten Forschungsprojektes am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg Maßnahmenmuster friedensbauender Bildungsinitiativen typologisiert und bewertet. Das Forschungsprojekt, über dessen Anlage und erste Erfahrungen Volker Lenhart, Reinhard Mitschke und Simone Braun berichten, will darlegen, welche praxiserprobten Werkzeuge für die Durchführung friedensbauender Bildungsmaßnahmen zur Verfügung stehen.

Auch in der Diskussion über Grenzen und Möglichkeiten der Gewaltprävention identifiziert Günther Gugel noch erhebliche Forschungslücken. Er macht auf die Unterschiedlichkeit der Blickwinkel. die die internationale Debatte prägen, aufmerksam und zeigt auf, dass Modelle der Gewaltprävention an die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen angepasst werden müssen. Die Bedeutung der Qualifizierung von friedenspädagogischen Fachkräften betont Ingrid Jung. Die hier vermittelten Erfahrungen mit einem internationalen Fortbildungsprojekt dokumentieren zugleich den eingangs von Christoph Wulf dargelegten engen Zusammenhang von Friedensfähigkeit und Umgang mit Alterität.

Diese Ausgabe der ZEP möchte einen Beitrag zur Standortbestimmung der Friedenspädagogik leisten, die nach dem Ende des Kalten Krieges und unter dem Eindruck der Globalisierung, der sog. "Neuen Kriege" sowie einer fortschreitenden "Privatisierung der Gewalt" vor neuen Herausforderungen steht. Die veränderten Aufgaben und Problemstellungen treten, wie die hier versammelten Texte zeigen, in den vergleichsweise jungen Handlungsfeldern der internationalen Bildungskooperation und der Entwicklungszusammenarbeit besonders deutlich zu Tage.

Eine anregende Lektüre wünschen Volker Lenhart und Klaus Seitz Heidelberg und Neustetten, Mai 2007

## Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang ISSN 1434-4688D 2007 Mai **Christoph Wulf** Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit Bildung und Konfliktbearbeitung. Ein bedeutsames Sektorvorhaben der **Theodor Hanf** deutschen Entwicklungszusammenarbeit Rüdiger Blumör Bildungsförderung in fragilen Staaten. Erfahrungen aus Sierra Leone V. Lenhart/ Friedensbauende Maßnahmen bei bewaffneten Konflikten. R. Mitschke/S. Braun Zwischenergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes Gewaltprävention entwickeln. Ansätze präventiver Praxis in der Günther Gugel Internationalen Diskussion Perspektivenwechsel als Prinzip. Erfahrungen aus einem **Ingrid Jung** friedenspädagogischen Weiterbildungsprojekt Globales Lernen konkret. 40 Jahre entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Porträt terre des hommes EURED - Professionelle Friedenspädagogik für ganz Europa Rezensionen/Kurzrezensionen

#### **Impressum**

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 2

Informationen

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange (Infos) Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der

Autoren Titelbild: © Sebastian Bolesch/Global Aware

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

#### Christoph Wulf

# Zukunftsfähige Bildung Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit

Zusammenfassung: Auch wenn die Zukunft dem Menschen nicht bekannt ist, gehört sie zu den Aspekten, die den Horizont für Bildung ausmachen. Kinder und Jugendliche sollen sich so bilden, dass sie zukunftsfähig werden. Selbst, wenn sich nicht genau angeben lässt, was zu einer zukunftsfähigen Bildung gehört, besteht kein Zweifel darüber, dass Frieden, Umgang mit kultureller Diversität und Nachhaltigkeit zu den wesentlichen Bedingungen zukunftsfähiger Bildung gehören. Alle drei Bereiche sind miteinander verschränkt.

Abstract:Even though the future is unknown, it is one of the aspects that influences the horizon of education. Children and young people should educate themselves in a way that they will be sustainable. Even if it is not possible to note exactly what belongs to a sustainable education, there exists no doubt on the fact that peace, interaction with cultural diversity and sustainability belong to the main conditions of sustainable education. All three areas are entangled with each other.

Wenn Fragen des Friedens bearbeitet werden, spielen Probleme der kulturellen Vielfalt und der Nachhaltigkeit eine Rolle. Eine Erziehung zur Nachhaltigkeit ist ohne Berücksichtigung kultureller Vielfalt und sozialer Gerechtigkeit nicht möglich. Es gilt, eine Kultur des Friedens, der kulturellen Vielfalt und der Nachhaltigkeit zu entwickeln. Damit sind grundlegende gesellschaftliche Veränderungen impliziert, bei deren Realisierung der Bildung eine wichtige Aufgabe zukommt. Dabei gilt, dass "alle Dimensionen, in denen im [...] Vorfeld des Unterrichts pädagogische Entscheidungen getroffen werden müssen [...], auf umfassendere politisch-gesellschaftlich-ökonomisch-kulturelle Basis- und Rahmenbedingungen verweisen" (Klafki 1991, S. 116). Soweit es um Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit geht, mit denen ,individuell und gesellschaftlich bedeutsame Lebensprobleme' und ,potentiell emanzipatorische Themen' zum Erwerb von "Schlüsselqualifikationen' verbunden sind, ist dies der Fall.

Im Weiteren möchte ich drei zentrale Aufgabenfelder einer zukunftsfähigen Bildung skizzieren. Dabei werde ich bei meinen Ausführungen zur Friedenserziehung zunächst auf Diskussionen zurückgreifen, die in den siebziger Jahren begonnen wurden, aber bis heute nichts an Aktualität verloren haben.

#### Erziehung zum Frieden

Krieg, Gewalt, Not und Unterdrückung bedrohen den Menschen seit seinen Anfängen. Eine Situation, in der die Beeinträchtigung bzw. die Gefährdung des Menschen ausgesetzt ist, lässt sich als "Frieden" bezeichnen. Auch in religiösen Heilsvorstellungen und literarischen Utopien gehört Frieden zu den

zentralen Zielen. Das Paradies des Christentums, die Politeia Platons, der Gottesstaat Campanellas sind dafür Beispiele. Bereits in diesen begegnet man der Vorstellung, Erziehung könne und müsse einen Beitrag zur Schaffung des Friedens leisten. Dieser Anspruch gewinnt im 17. Jahrhundert bei Comenius und im 18. Jahrhundert bei Condorcet Gestalt. Eine aus der Not der Zeit geborene Friedenssehnsucht verbindet sich mit Vorstellungen von der Erziehbarkeit und Perfektibilität des Menschen. Die Vervollkommnung des individuellen Menschen und die Verbesserung der Gesellschaft in Richtung auf mehr soziale Gerechtigkeit erscheinen als die gleichen miteinander verschränkten Aufgaben.

Ohne Bezug auf Vorstellungen von einer gerechteren, d.h. friedlicheren Gesellschaft ist Erziehung nur unzulänglich möglich. Eine der Aufklärung, den Möglichkeiten menschlicher Freiheit und der relativen Autonomie verpflichtete Erziehung enthält daher auch eine kritische Perspektive auf die bestehenden Zustände und den Anspruch, die nachwachsende Generation zu befähigen, diese zu verbessern. So gesehen, muss sich eine diesen Vorstellungen verpflichtete Erziehung auf "Frieden" als Zielvorstellung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung beziehen und ist daher auch eine Erziehung zum Frieden.

#### Friedenserziehung im engeren Sinne

Darüber hinaus erscheint es heute auch sinnvoll, von Friedenserziehung im engeren Sinne zu sprechen. Aufgrund der modernen Waffen ist die Bedrohung der Menschen durch Krieg und Gewalt so groß wie nie zuvor. Frieden ist zu der Voraussetzung menschlichen Lebens geworden. Von seiner Erhaltung bzw. Herstellung hängt heute nicht nur das Leben einzelner Menschen, Generationen oder Nationen, sondern das der Menschheit überhaupt ab. Daher ist es unerlässlich, im Rahmen der Erziehung die Voraussetzungen und die Bedingungen von Krieg, Gewalt und materieller Not zu behandeln und nach Möglichkeiten zu suchen, zu ihrer Verminderung oder gar zu ihrer Überwindung beizutragen. Friedenserziehung stellt den Versuch der Erziehung dar, einen Beitrag zum Abbau dieser Bedingungen zu leisten. Dabei verkennt sie nicht, dass diese vielfach makrostrukturell verursachte Systemprobleme sind, deren Verringerung mit Hilfe der Erziehung nur teilweise möglich ist. Friedenserziehung geht davon aus, dass die konstruktive Auseinandersetzung mit den großen die Menschheit heute bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muss, der in der Kindheit beginnen und im späteren Leben nicht abreißen sollte.

Die Bemühungen um Friedenserziehung sind in den Regionen der Welt unterschiedlich. In den meisten Entwicklungsländern versucht Friedenserziehung, einen Beitrag zur ökonomischen, sozialen und nationalen Entwicklung zu leisten. In den USA und in Westeuropa gewinnt Friedenserziehung auch eine kritische Perspektive gegenüber der eigenen Gesellschaft und ihrer Rolle im internationalen System. Dabei zeichnet sich seit Anfang der achtziger Jahre eine Verbindung zwischen der ökologischen Bewegung und der Friedensbewegung ab. Friedenserziehung berührt sich mit einigen Ansätzen, die mit verwandten Zielsetzungen, doch unter einem anderen Begriff, den Erziehungsprozess der jungen Generation mitzugestalten suchen. Dazu gehören: Erziehung zur internationalen Verständigung, internationale Erziehung, Überlebenserziehung (survival education), Welt-Erziehung (global education), Erziehung zum Weltbürgertum (education for world citizenship) und Entwicklungserziehung (development education).

In Deutschland wird Friedenserziehung als Teil politischer Bildung verstanden. Dadurch unterscheidet sie sich von früheren Bemühungen, die in den sechziger Jahren die Erziehung zur Völkerverständigung als Friedenserziehung begriffen, die von der durch Aggression gefährdeten prinzipiellen Friedfertigkeit des Menschen ausgingen und die Frieden vor allem für eine Frage moralischen Verhaltens hielten. Auch unterscheidet sich Friedenserziehung von Bemühungen, denen es im Bewusstsein der aggressiven Triebstruktur des Menschen um das Lernen friedlichen Verhaltens ging und die betonten, die persönliche Friedenssehnsucht werde zum politischen Frieden führen. Die Vorstellung, der Krieg beginne in den Köpfen der Menschen und müsse dort bekämpft werden, ist für diese Positionen charakteristisch. Danach komme es vor allem darauf an, das Bewusstsein der Menschen zu verändern, um gesellschaftliche Bedingungen mit einem höheren Maß an Gerechtigkeit zu verwirklichen. So wichtig diese Bemühungen zur Verbreitung einer Kultur des Friedens sind, sie reichen nicht aus; es bedarf einer komplexeren Auseinandersetzung mit der Friedensproblematik.

#### Gesellschaftliche Gewaltstrukturen

Die Friedensforschung der frühen siebziger Jahre konnte zeigen, dass Frieden durch Bewusstseinsveränderung allein nicht hergestellt werden kann. Die Erfahrungen der Friedensbewegung haben die Analysen von damals bestätigt. Friedlosigkeit und Gewalt sind so tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert, dass sie durch den Friedenswillen der Menschen allein nicht überwunden werden können. Es bedarf der Ergänzung durch gezieltes politisches, die Gewaltstrukturen der Gesellschaft und des internationalen Systems verringerndes Handeln. Begriffe wie 'organisierte Friedlosigkeit' (Senghaas) und 'strukturelle Gewalt' (Galtung) verweisen darauf, dass Frieden auch ein Problem der Veränderung von Gesellschaftsstrukturen ist, zu dessen Lösung Erziehung nur einen begrenzten Beitrag leisten kann.

Friedenserziehung muss also nach wie vor auch auf zentrale Leitvorstellungen wie "organisierte Friedlosigkeit", "strukturelle Gewalt", "soziale Gerechtigkeit" zurückgreifen, wie sie die Friedensforschung in den späten sechziger Jahren entwickelte. Diese Vorstellungen machen den gesellschaftlichen Charakter des Friedens deutlich und schützen vor Allmachtsphantasien und naiven Problemreduktionen. Nach Galtungs nach wie vor gültiger Unterscheidung wird unter

Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt (negativer Friedensbegriff) verstanden; Frieden muss auch als Verringerung von struktureller Gewalt begriffen werden, bei der es um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit geht (positiver Friedensbegriff). Aufgrund eines so gefassten Friedensverständnisses werden nicht nur der Krieg oder die direkte Gewalt zwischen Nationen und Ethnien zum Gegenstand der Erziehung, sondern auch die gewalthaltigen innergesellschaftlichen Lebensbedingungen.

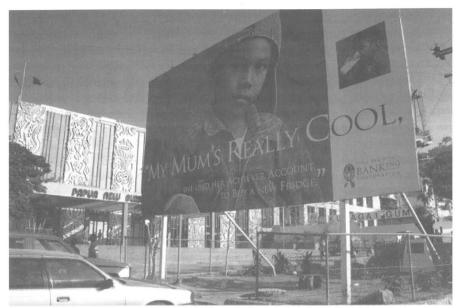
Im Rahmen der Friedenserziehung werden organisierte offene Gewalt und strukturelle Gewalt abgelehnt; man setzt sich ein für Verfahren gewaltfreier Konfliktlösungen, für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, für die Verbesserung von Mit- und Selbstbestimmung. Dabei ist man sich bewusst, dass Frieden ein zwar nicht erreichbares, jedoch unbedingt erstrebenswertes Ziel ist und dass Friedenserziehung eher einen Prozess als einen Zustand kennzeichnet. Dementsprechend ist Erziehung zum Frieden kein deutlich abgrenzbarer und bestimmter Bereich. Dennoch lassen sich einige große Themen gegenwärtiger Friedenserziehung nennen. Zu diesen gehören u.a.:

- der Nord-Süd-Konflikt mit der u.a. durch die internationale, vertikale Arbeitsteilung fortgeschriebenen Armut in der südlichen Hemisphäre;
- die mit der fortschreitenden Umweltzerstörung gegebenen Probleme und die Fragen der Erziehung zur Nachhaltigkeit;
- die Knappheit von Bodenschätzen und Nahrungsmitteln:
- die unzulängliche Verbreitung der Menschenrechte und die mangelnde Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit.

#### Friedensrelevantes Lernen und Handeln

Ohne die Bearbeitung dieser Themen im Rahmen der Erziehung verfehlen Erziehung und Bildung ihre Aufgabe, die jungen Menschen für die Welt von morgen vorzubereiten. Friedenserziehung genügt ihrem Anspruch nicht, wenn sie sich auf die bloße Vermittlung von Informationen beschränkt. Es bedarf einer vertiefenden Auseinandersetzung, die zu persönlichem Engagement und zu Handlungsdispositionen führt. Dazu ist es erforderlich, z. B. auch der Frage nachzugehen, wie Vorurteile und Feindbilder produziert werden und welche Funktion sie für die Aufrechterhaltung von Gewaltstrukturen haben. Friedenserziehung muss auch Einstellungen thematisieren und Möglichkeiten zu ihrer Überprüfung bieten. Sie muss daher Rückbindungen auf die Lebenswelt ihrer Adressaten fördern und ihnen Gelegenheit geben, ihr Selbstbild in der Auseinandersetzung mit friedensrelevanten Themen zu überprüfen, um in der Folge zu einem modifizierten Konzept von sich selbst zu gelangen, mit dessen Hilfe ein komplexes Verständnis von Welt und Gesellschaft erreicht werden kann.

Voraussetzung für friedensrelevantes Lernen, das nach Möglichkeit zu einer entsprechenden Handlungsbereitschaft führt, ist die Überwindung von Apathie und Ohnmachtserfahrung. Eine Lernmöglichkeit, mit deren Hilfe diese aufgebrochen werden können, besteht darin, Mangelerfahrungen aus dem eigenen Leben in Abhängigkeit von den großen Weltproblemen zu sehen. Durch die Einsicht, dass bestimmte makrostrukturelle Konfliktformationen das eigene Leben



bestimmen bzw. sogar gefährden, entsteht die Motivation, sich für den Frieden einzusetzen. So kann es der Erziehung gelingen, über die Vermittlung relevanter Erkenntnisse hinaus

Globalisierung der Finanzmärkte in der Werbung; Foto: Helmuth Hartmeyer

gelingen, über die Vermittlung relevanter Erkenntnisse hinaus zu Einstellungsveränderungen und zu politischem Engagement zu führen, die in ein verändertes politisches Handeln münden sollen.

Für die Friedenserziehung liegt ein Strukturproblem darin, dass sie sich als Erziehung an Individuen oder Gruppen richtet, in deren Bewusstsein und deren Einstellungen sie nachhaltige Veränderungen bewirken kann. Ihre Ergänzung durch die praktische Politik und durch friedensrelevantes Handeln ist unerlässlich.

Friedenserziehung benötigt bestimmte Formen, mit denen sie nach Möglichkeit gewaltfreie Lernprozesse zu fördern versucht. Daher wird sie vor allem solche Lernformen entwickeln, in denen sich partizipatorisches und selbstinitiiertes Lernen vollzieht. In diesen Lernprozessen soll ein großer Teil der Initiative und Verantwortung bei den Adressaten der Friedenserziehung liegen. Sie werden ermutigt, ihre friedensrelevante Vorstellungskraft zu entfalten. Dabei spielt die Entwicklung eines historischen Bewusstseins von der Entstehung und prinzipiellen Veränderbarkeit von Konfliktformationen eine entscheidende Rolle; denn dieses trägt dazu bei, real-utopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunftsorientierung in der Betrachtung der Probleme und in der Erziehung.

Friedenserziehung ist ein sozialer Lernprozess, in dessen Verlauf Problem- und Konfliktformationen bearbeitet werden.

#### Kulturelle Vielfalt und Alterität

Im Zusammenhang mit der Globalisierung lassen sich heute zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden. Die eine zielt auf die Vereinheitlichung; die andere betont die Vielfalt und Diversität biologischer und kultureller Entwicklungen sowie die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von

Differenz und Alterität. So vollziehen sich einerseits Prozesse, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen, wie z.B.

- die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, die von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind;
- die Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte mit global ausgerichteten Strategien der Produktion, Distribution und Kostenminimierung durch Verlagerung;
- die Globalisierung von Forschung und Entwicklung mit der Entwicklung globaler Netzwerke, neuer Informa-

tions- und Kommunikationstechnologien

sowie die Ausweitung der Neuen Ökonomie;

- die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen;
- die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz zu ihrer Vereinheitlichung; die Ausbreitung des Einflusses der neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen, die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer Eine-Welt-Mentalität.

Mit dieser Entwicklung gehen die Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen, die Globalisierung vieler Lebensformen sowie die Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen der Neuen Medien einher (vgl. Wulf 2006; Wulf/Merkel 2002).

Andererseits regt sich Widerstand gegen diese Entwicklung. So wird die Notwendigkeit hervorgehoben, die Vielfalt der Arten, die Vielfalt der Kulturen, kulturelle Diversität und Alterität zu schützen. Im Artensterben und im Aussterben vieler Kulturen wird eine Gefährdung der Vielfalt des Lebens und der Kulturen gesehen. Der Schutz der Vielfalt des Lebens und der Kulturen wird daher als Aufgabe der gesamten Menschheit betrachtet. Zwischen den Befürwortern und Gegnern des Schutzes kultureller Vielfalt bestehen unauflösbare Differenzen.

#### Recht auf kulturelle Vielfalt

Allerdings hat die Verabschiedung der Konvention zur kulturellen Diversität in der Generalversammlung der UNESCO im Herbst 2005 deutlich gemacht, dass eine überwältigende Mehrheit der Mitgliedsstaaten diesem Recht auf kulturelle Vielfalt eine große Bedeutung einräumt. Mit ihm ist das Recht auf kulturelle Identität verbunden, in dem ein Menschenrecht gesehen und garantiert wird. In dieser Konvention kommt eine Gegenbewegung gegen die kulturellen Differenzen nivellierende Globalisierung zum Ausdruck. Beide Bewe-

gungen stehen heute in deutlicher Spannung zueinander. Geht man davon aus, dass die universalisierenden Ansprüche der Globalisierung durch das Insistieren auf kulturelle Diversität in vielen Bereichen menschlichen Zusammenlebens zurückgewiesen werden, dann kommt in diesen Prozessen dem Umgang mit kulturellen Differenzen, und das heißt mit Alterität, erhebliche Bedeutung zu.

Historisch gesehen haben die europäischen Kulturen drei Strategien entwickelt, Alterität auf Bekanntes und Vertrautes zu reduzieren. Die eine besteht in der europäischen Rationalität, dem Logozentrismus, der dazu geführt hat, fremde Kulturen und Menschen daran zu messen, in wie weit sie den Normen dieses Logozentrismus gerecht werden. Wenn andere Kulturen die damit verbundenen Ansprüche nicht erfüllen, werden sie abgewertet und nicht als gleichwertig akzeptiert. Im Mittelpunkt der zweiten Strategie steht die europäische Individualität und der damit verbundene Egozentrismus, der zu einer hohen Wertschätzung des Einzelnen und zur Steigerung seiner Durchsetzungsfähigkeit auf Kosten der Gemeinschaft führte. Die dritte Strategie der Reduktion von Alterität auf europäische Normen besteht im Ethnozentrismus, der ebenfalls zu einer Überbewertung europäischer Kulturen auf Kosten anderer Kulturen führt. Noch immer werden die Auswirkungen dieser Strategien in der Dynamik der Globalisierungsprozesse sichtbar und erschweren den produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt (vgl. Wulf 2006).

Die Menschen leben heute in der Gleichzeitigkeit des Ungleichen. In den Gesellschaften der nördlichen Halbkugel befinden sich viele Menschen im Wohlstand, in den Regionen der südlichen Halbkugel in Armut und Not. Sie nehmen an globalen Prozessen teil, in denen sich Angleichung und Differenzierung, Anpassung und Widerstand gleichzeitig vollziehen und in denen für die meisten die Annäherung der Lebensbedingungen unter Beibehaltung der kulturellen Vielfalt das Ziel ist. Globalisierung ist heute durch das Zusammenwirken multidimensionaler Elemente und die sich daraus ergebende Komplexität der Lebensbedingungen bestimmt; sie ist ein schwieriger, prinzipiell zukunftsoffener Prozess, dessen Gestaltung viele unterschiedliche Handlungskompetenzen erfordert.

#### Umgang mit Alterität

Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Mannigfaltigkeit spielt der Umgang mit dem Anderen bzw. mit Alterität eine wichtige Rolle. Weder können sich Kulturen noch einzelne Menschen entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich nicht miteinander auseinandersetzen und sich nicht voneinander beeinflussen lassen. Kulturen und Menschen bilden sich erst durch den Tausch bzw. den Austausch mit Anderen. Mit Hilfe reziproker Tauschprozesse entwickeln Menschen Beziehungen zu anderen Menschen und deren Alterität und erweitern dadurch ihren Lebens- und Erfahrungsraum. Tauschprozesse umfassen Geben, Nehmen und Wiedergeben von Gegenständen, Zuwendungen und symbolischen Gütern.

Das Eigene und das Andere sind keine fest- und einander gegenüberstehenden Größen. Was das Andere und das Eigene ist, ergibt sich erst im Kulturkontakt, in der Begegnung von Menschen, die je nach dem kulturellen Kontext, in dem die Begegnung stattfindet, und nach ihren singulären Voraussetzungen bestimmen, was das Eigene und was das Andere ist. Sowohl das Eigene als auch das Andere müssen dynamisch gedacht werden; erst in Prozessen der kulturellen Begegnung ergibt sich, was jeweils als Anderes bzw. Eigenes erfahren wird.

In vielen Bereichen werden diese Prozesse des Kontakts, der Begegnung und des Austauschs heute durch die Zirkulation von Kapital, Waren, Arbeitskräften und symbolischen Gütern bestimmt. Ihre Dynamik führt zur Begegnung von Menschen und Kulturen und bewirkt, dass materielle und immaterielle Beziehungen entwickelt werden. Diese Prozesse vollziehen sich im Rahmen globaler Machtstrukturen und sind ungleich; sie werden von historisch entstandenen und verfestigten Machtverhältnissen bestimmt. Trotz der Beeinflussung vieler dieser Prozesse von den Bewegungen des kapitalistisch organisierten Marktes und der daraus resultierenden Unausgewogenheit führen sie zu Begegnungen mit der Alterität anderer Kulturen und Menschen.

Gesellschaften und Menschen konstituieren sich also in der Auseinandersetzung mit Alterität. Bereits in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen spielen die Erfahrung anderer Menschen und Kulturen eine zentrale Rolle. Nur im Spiegel und in den Reaktionen anderer Menschen und Kulturen können Menschen sich selbst begreifen. Dies impliziert, dass Selbsterkenntnis das Verstehen des Nichtverstehens von Alterität voraussetzt.

Wie kann es gelingen, die Erfahrungen der Alterität anderer Menschen und Kulturen zuzulassen, ohne Mechanismen in Gang zu setzen, mit denen sie auf bereits Bekanntes und Vertrautes reduziert werden? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Je nach Kontext werden sie unterschiedlich ausfallen. Ein Weg, die Alterität fremder Menschen auszuhalten, besteht darin, Erfahrungen der Selbstfremdheit mit sich zu machen, also zu erleben, wie man von seinen Gefühlen und Handlungen überrascht werden kann. Solche Ereignisse können zur Steigerung der Flexibilität und zur Neugier auf die Andersartigkeit anderer Menschen und Kulturen beitragen.

In der Erfahrung der Selbstfremdheit liegt eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und den Umgang mit Alterität. Sie bildet eine Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit eines Empfindens und Denkens vom Anderen her, eines heterologischen Denkens, in dessen Rahmen der Umgang mit dem Nichtidentischen von zentraler Bedeutung ist. Von solchen Erfahrungen ist eine Zunahme der Sensibilität und der Bereitschaft zu erwarten, sich Neuem und Unbekanntem auszusetzten. Eine allmähliche Steigerung der Kompetenz, komplexe Situationen emotional und mental auszuhalten und in ihnen nicht stereotyp zu handeln, ist die Folge.

In der Auseinandersetzung mit der Unverfügbarkeit der Alterität anderer Menschen und Kulturen liegt für die emotionale, soziale und geistige Entwicklung jedes Menschen eine Chance. Heidegger hat dies schon früh gesehen, als er davor warnte, dass dem Menschen kaum etwas Schlimmeres geschehen könne, als dass er sich in der Welt nur noch selbst begegne. Auch aus dieser Perspektive bieten Erfahrungen der Fremdheit und Alterität, der Hybridität und Transkulturalität Aussichten auf ein reiches und erfülltes Leben. Dass diese Möglichkeiten menschlicher Bildung in ihr Gegenteil um-

schlagen können, ist offensichtlich. In diesem Fall entstehen in der Begegnung mit kultureller Vielfalt Gewalthandlungen, mit denen versucht wird, Andersartigkeit auf Gleichheit zu reduzieren. Da in den meisten Fällen diese Versuche fehlschlagen, entsteht ein circulus vitiosus von Gewalthandlungen, die sich in mimetischen Prozessen, in Formen wechselseitiger Nachahmung, verstärken und aus denen es nur schwer einen Ausweg gibt (Wulf 2006).

Um zu vermeiden, dass die Begegnung mit kultureller Vielfalt und Alterität zu Rivalität und Gewalt führt, bedarf es daher normativer Regelungen, wie sie durch die Menschenrechte gegeben sind, die trotz ihrer Entstehung in der europäischen Kultur heute eine weit über sie hinausreichende Geltung beanspruchen.

#### Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verwirklichung eines kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der dazu führen soll, die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation zu erhalten und gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten zukünftiger Generationen zur Gestaltung ihres Lebens zu sichern. Nachhaltige Entwicklung ist heute ein anerkannter Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen, zu gesellschaftlicher Prosperität, wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Verträglichkeit. Die 1992 verabschiedete Agenda 21 führte in der Folge zur Einrichtung der "Weltdekade für nachhaltige Entwicklung" der UNESCO (2005-2014). Die im Rahmen dieser Dekade verfolgten Ziele sind in den Regionen der Welt unterschiedlich. Nachhaltigkeit bedeutet für Deutschland und Europa vor allem eine ökologisch motivierte Veränderung des Wirtschaftssystems, in den weniger entwickelten Ländern jedoch zunächst einmal die Sicherung der Grundversorgung und der Grundbildung mit dem Ziel, Anschluss an die weiter entwickelten Länder der Welt zu bekommen. Bildung für Nachhaltigkeit "hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen" (BMBF 2002, S. 4).

Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee; wie Frieden kann sie nie ganz verwirklicht werden. Bildung zur Nachhaltigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die graduelle Realisierung der Nachhaltigkeit. Als Bildung zur Nachhaltigkeit wendet sie sich an den Einzelnen, dessen Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft sie fördern möchte. Dazu muss sie an den bestehenden Strukturen ansetzen und – unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen - die Gestaltungskompetenz der jungen Menschen in diesem Bereich entwickeln. Diese ist die Fähigkeit, das eigene Leben und den eigenen Lebensraum im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Dazu bedarf es eines Lernens in konkreten Problemen, eines Erarbeitens von deren Zusammenhängen und der Anbahnung reflexiven Handelns. Bildung für Nachhaltigkeit impliziert ein reflexives und kritisches Verständnis von Bildung und eine Bereitschaft zur Partizipation an entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen. Dazu gilt es Minimalstandards

für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, die der Mehrperspektivität der Nachhaltigkeit gerecht werden. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit zwischen den Nationen. Kulturen und Weltregionen sowie den Generationen beitragen. Neben der Förderung und Umgestaltung des Sozialen, der Ökologie und Ökonomie sind auch die globale Verantwortung und die politische Partizipation zentrale Prinzipien der Nachhaltigkeit. Mit diesen über den bloßen Umwelt- und Ressourcenbezug weit hinausgehenden Zielsetzungen greift Erziehung zur Nachhaltigkeit Vorstellungen auf, die bereits in den 70er Jahren in der Friedenserziehung angebahnt worden sind (vgl. Wulf 1973, 1974). Hier ging es in erster Linie um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit (positiver Friedensbegriff). Hinzu kam die Einsicht, dass die Erhaltung und die Herstellung von Frieden eine globale, regionale, nationale, lokale und individuelle Aufgabe ist, in deren Rahmen die Verringerung der Umweltverschmutzung und die Umwelterziehung wichtige Bereiche darstellen. Der intergenerative Anspruch auf soziale Gerechtigkeit und die immer wichtiger werdende Aufgabe, die nicht erneuerbaren Ressourcen zu schonen, wurde damals jedoch erst in Ansätzen gesehen (vgl. Wulf/Bryan 2006).

Frieden, Vielfalt und Nachhaltigkeit sind heute als drei miteinander verschränkte Aufgaben zukunftsfähiger Bildung anzusehen. Dabei bietet es sich an, sowohl die historische und anthropologische Dimension als auch strategische und organisatorische Fragen mit der pädagogischen Arbeit in diesen Bereichen zu verbinden.

#### Anmerkung

1 Diesem Beitrag liegt ein Vortrag zugrunde, den der Autor bei der internationalen Konferenz "Politische Bildung neu denken" des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt am 17. November 2006 gehalten hat. Wir veröffentlichen die ausgearbeitete Fassung des Vortrags in einer gekürzten Form. Der vollständige Beitrag erscheint im Herbst 2007 in: Bettina Gruber/Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.): Neues Denken - Neues Handeln. Politische Bildung im globalen und glokalen Kontext. Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik Klagenfurt.

#### Literatur

Galtung, J. (1973): Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hg.) (1973): Kritische Friedensforschung. Frankfurt/M.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.

Senghaas, D. (Hg.) (1995): Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem. Frankfurt/M.

Senghaas, D. (Hg.) (2000): Frieden machen. Frankfurt/M.

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

Wulf, C. (Hg.) (1973): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/M.

Wulf, C. (eds.) (1974): Handbook on peace education. Oslo/Frankfurt/M. Wulf, C. (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

Wulf, C./Bryan, N. (Hg.) (2006): Desarollo Sostenibile. Münster.

Wulf, C./Merkel, C. (Hg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster u.a.

Prof. Dr. Christoph Wulf ist Professor für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Mitglied des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie, des Sonderforschungsbereichs "Kulturen des Performativen" und des Graduiertenkollegs "InterArts Studies" an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Historische Anthropologie, Pädagogische Anthropologie, Mimesis- und Imaginationsforschung, Performativitäts- und Ritualforschung, ästhetische und interkulturelle Erziehung.

Theodor Hanf

# Bildung und Konfliktbearbeitung Ein bedautsames Saktorwerhah

# Ein bedeutsames Sektorvorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit

Zusammenfassung: In komplexen Notsituationen und beim krisenpräventiven Wiederaufbau gewinnt die Bildungsförderung immer mehr Bedeutung. Bildung ist eine Voraussetzung für Friedensentwicklung und Krisenprävention. Andererseits können Bildungssysteme missbraucht werden, um Konflikte zu verschärfen. Deshalb kann die Entwicklungszusammenarbeit auf Bildungsförderung nicht verzichten. Im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) entwickelt und erprobt die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) Bildungsmaßnahmen in Krisen- und Nachkrisensituationen.

Abstract: In complex emercency situations and in reconstruction for crisis prevention, the promotion of education is gaining increasing significance. Education is a precondition for peace building and crisis prevention. But education can also be abused to exacerbate violent conflicts. That is why the promotion of education is vital for the development cooperation. On behalf of the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ), German Technical Cooperation (GTZ) is developing and testing education measures in conflict and post-conflict situations.

Seit dem Ende des Kalten Krieges werden Länder des Südens, aber auch Südosteuropas und des Kaukasus mit zunehmender Häufigkeit und Heftigkeit von gewaltsam ausgetragenen Konflikten heimgesucht. Jahrelange Entwicklungsbemühungen werden in wenigen Wochen zunichte gemacht. Zahlreiche Kriege niedrigerer oder höherer Intensität dauern aber nicht nur Wochen, sondern Monate oder Jahre. Wo dauerhafte Friedensschlüsse gelingen, erfordern Wiederaufbau und nachhaltige Aussöhnung der Konfliktparteien noch längere Zeiträume. Die Entwicklungsziele der internationalen Gemeinschaft drohen Makulatur zu werden. Die Perspektive verdüstert sich weiter, zieht man auch die Möglichkeit zukünftiger Konflikte in Betracht, die in 'fragilen Staaten' ausbrechen könnten.

Weit mehr als in früheren 'Entwicklungsdekaden', in denen die Überwindung natürlicher oder sozialer Entwicklungshindernisse im Zentrum des Interesses standen, ist die Aufgabe, Frieden zu sichern oder wieder zu schaffen, vielen Vorhaben zur Förderung wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung vorausgehend und geradezu vorrangig geworden. Aus diesem Grund hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit

und Entwicklung (BMZ) sein "Konzept zur Krisenprävention, Konfliktbearbeitung und Friedensförderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit" entwickelt.

#### Bildung und Konflikte

Für die Erhaltung und oft auch für das Zustandekommen von Frieden sind Erziehung und Bildung von großer Bedeutung. Dies wird zwar weder in der Wissenschaft noch in der entwicklungspolitischen Praxis übersehen, aber oft auf Fragestellungen einer Friedenspädagogik im engeren Sinne verkürzt. Zweifellos ist es wichtig, dass in Schulen und Hochschulen nicht Hass, sondern Konvivialität gelehrt wird, dass Stereotype und Vorurteile bekämpft und konfliktverschärfende Geschichtsmythen durch sachliche Darstellungen ersetzt werden. Friedenspädagogik kann freilich nur helfen, wenn strukturelle Konfliktgründe beseitigt sind. Übersehen wird nicht selten, dass Beschaffenheit von Bildungssystemen und bildungspolitische Entscheidungen selbst strukturelle Konfliktgründe dar- oder herstellen: Education can harm. Bildung kann schaden, wenn es zu wenig von ihr gibt, und wenn der Zugang zu diesem Wenigen ungleich verteilt ist. Bildungschancen bedeuten Lebenschancen. Eltern mögen vieles Ungemach für sich selbst akzeptieren, sind aber selten bereit, Ähnliches für ihre Kinder zu akzeptieren. Wer sich ausgeschlossen fühlt, der ist versucht, gegen die herrschenden Bedingungen zu rebellieren. Auslese im Bildungswesen ist Vorauslese für begehrte Positionen. Selbst in alten Demokratien besteht die Gefahr, dass schulische Meritokratie, deren Kriterien von einer Mittel- und Oberschichtenkultur geprägt sind, die wirtschaftlichen, administrativen und auch politischen Eliten reproduzieren. Gibt es keine wirksame Kontrolle der Regierenden durch die Regierten, dann ist die Versuchung, schulische Meritokratie durch andere Auswahlverfahren zu ersetzen, weitaus größer: Eine einmal an die Macht gelangte Elite neigt dazu, Privilegien und Macht zu vererben. Fehlt Kontrolle nach objektiven Kriterien, werden Bildungssysteme schnell zu Patronagesystemen. Nirgendwo sonst – außer bisweilen in den Streitkräften – gibt es so viele Positionen zu verteilen wie im Bildungswesen, und wenige andere Minister verfügen über ähnlich große laufende Haushalte wie ein Erziehungsminister. Bemühungen um Good Governance sind zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht das Bildungswesen, die größte gesellschaftliche Verteilungsagentur, wirksam einbeziehen. Ist einmal das Leistungsprinzip in dieser Agentur außer Kraft gesetzt, dann sinken auch die Chancen seiner Anwendung in Wirtschaft und Administration. Soziale Konflikte sind vorprogrammiert.

Wenn Auswahl im Bildungssystem nicht nur nach sozialen, sondern nach sprachlichen, ethnischen oder religiösen Kriterien erfolgt, sind schwere Konflikte noch wahrscheinlicher. Zum materiellen Schaden für die Verlierer tritt emotionale Betroffenheit. Sprach-, Volks- und Religionsgruppen sind leichter zu mobilisieren als soziale Schichten oder Klassen. Nicht wenige "ethnische" Konflikte sind aus verhängnisvollen Entscheidungen über die Unterrichtssprache entstanden – von Südtirol über Sri Lanka bis zum Kosovo. Kaum jemand, und auch kein Sprachbegabter, ist in einer Fremdsprache so qualifiziert wie ein Muttersprachler – und damit nur begrenzt wettbewerbsfähig. Wird sie ihm aufgezwungen, dann hat er nicht nur den Schaden, sondern ist auch beleidigt. Kurz: Diskriminierende Entscheidungen über Sprach- und Unterrichtssprachenpolitik sind Frühwarnzeichen für ethnischen Konflikt.

Friedliches Zusammenleben in sprachlich, ethnisch und religiös vielfältigen Gesellschaften ist nur dann möglich, wenn die Vielfalt in Gleichberechtigung bereits im Bildungswesen Anerkennung findet. Bildungspolitik, die dies berücksichtigt, kann dem Ausbruch offener Konflikte vorbeugen. Ebenso wichtig ist sie für die Beilegung und friedliche Regelung solcher Konflikte. Diese beginnt oft bereits während einer Phase offenen Konflikts. Die Internationale Gemeinschaft hat Erfahrungen mit Nothilfe für interne wie externe Flüchtlinge und Vertriebene gesammelt. Sie lehren, dass ein längerer Ausfall von Bildung ,verlorene Generationen' entstehen lässt, deren Chancen in einer Nachkriegsgesellschaft miserabel sind und die zur sozialen Basis weiterer Konflikte werden können. Aus diesem Grund sind die Bemühungen, Minimalstandards für Bildung von Flüchtlingskindern zu schaffen, dringend geboten.

# Das Sektorvorhaben "Bildung und Konfliktbearbeitung"

Seit 2004 führt die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) im Auftrag des BMZ ein Sektorvorhaben (SV) durch, das auf acht Jahre angelegt ist. Es hat eine doppelte Funktion: Dem Bildungsreferat des BMZ dient es als Studien- und Beratungsstelle, der GTZ als kleines hausinternes Consulting. Was formale wie nichtformale Bildung bei der Vorbeugung, Regelung und Aufarbeitung gewaltsamer Konflikte und für die Förderung von Konvivialität leisten kann, wird in diesem SV studiert und zu Konzepten, Strategieentwürfen und Instrumenten verarbeitet. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden einerseits im Auftrag des BMZ in internationale Gremien und Arbeitsgruppen eingebracht, andererseits den GTZ-Regionalabteilungen, den Vorhaben der GTZ im Grundbildungsbereich und anderen SV, insbesondere der Krisenprävention und Konfliktbearbeitung, angeboten und von diesen in erheblichem Umfang genutzt. Das SV kann daher auf eigene Pilotvorhaben verzichten und seine Initiativen in andere Vorhaben eingliedern. Die Leistungen des SV, gemessen an seiner knappen Personalausstattung von eineinhalb Personen und seiner kurzen Laufzeit, sind bemerkenswert.

#### Studien und Konzepte

Es ist ihm gelungen, den wissenschaftlichen und praxeologischen State of the Art qualifiziert und zeitnah aufzubereiten, daraus Konzepte und Strategien zu entwickeln und diese durch Beratung und Vermittlung dem BMZ, der GTZ und anderen interessierten Abnehmern nutzbar zu machen.

Erfahrungen der deutschen und internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) und aus der Wissenschaft wurden ausgewertet, dokumentiert und in Publikationen wie auch im Internet zugänglich gemacht. Die Qualität der Dokumentation ist hoch einzuschätzen. Ihr "Flaggschiff" ist die Studie von Klaus Seitz zu "Bildung und Konflikt". Sie liefert eine sorgfältig gearbeitete Übersicht von gesicherten Erkenntnissen, gewonnen aus der (hauptsächlich angelsächsischen) Literatur der letzten zehn Jahre und identifiziert offen stehende Fragen und ungelöste Probleme - eine Pflichtlektüre für am Thema interessierte Wissenschaftler und Praktiker. Von ähnlichem Gewicht ist der Band "Basic Education for Refugees and Displaced Populations" mit Studien von Holger Munsch zur Bildungsarbeit mit afghanischen Flüchtlingen in Pakistan und einem bemerkenswerten Beitrag von Helmut Drechsler zu deutscher Bildungshilfe in Ruanda in der Phase vor dem Genozid, der Bildungsarbeit mit ruandischen Flüchtlingen in Tansania und der Wiederaufnahme der Bildungszusammenarbeit im Nachkriegsruanda – einer ihrerseits bemerkenswerten Sequenz von Bildungsvorhaben. Studien zu Sri Lanka, Kolumbien und Senegal bieten lehrreiche Fallstudien.

Was Friedenserziehung unter besonders schwierigen Umständen leisten könnte, zeigt am Fall des Kosovo die Studie von Zysman auf. Die empirische Erhebung "Attitudes and Opinions on Society, Religion and Politics in Kosovo" war für die Einführung und Gestaltung von Civic Education im Kosovo von Nutzen. Aus der Zusammenarbeit mit dem Institut für Friedenspädagogik in Tübingen ist eine gemeinsame Veröffentlichung zum Thema "Gewaltprävention" hervorgegangen. Nicht zuletzt die vom SV-Verantwortlichen Rüdiger Blumör verfassten Studien zeichnen sich durch eine differenzierte und klare Darstellung von Problemen und Konzepten aus. Zwei Beiträge in der Zeitschrift Entwicklungspolitik, mehrere weitere in dem elektronischen SPICE Newsletter, nicht zuletzt die Internet-Zugriffsmöglichkeit auf alle Studien sowie die gut gemachte Website des SV tragen zur Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse bei.

#### Beratung und Vertretung des BMZ

Das SV vertritt das Bildungsreferat des BMZ in mehreren internationalen Fach- und Koordinationsgremien: in der Fast Track Initiative Fragile States Group, im International Bureau of Education der UNESCO, im Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), in der Arbeitsgruppe Minimum Standars for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction sowie im EFA Global Monitoring Report Team der UNESCO.

Vor allem zur Arbeit des INEE hat das SV seine Erfahrungen mit Grundbildung in Krisen- und Konfliktländern beisteuern können. Die Verabschiedung internationaler Minimalstandards könnte dazu beitragen, den bisherigen Maßnahmenkatalog der deutschen Not- und Katastrophenhilfe um die sachlich erforderliche Bildungskomponente zu erweitern. Die Mitarbeit

in der Fast Track Initiative (FTI) erhält besonderes Gewicht, da Deutschland in diesem Jahr den Vorsitz der G-8 und damit zugleich den Co-Chair der FTI innehat. Das Bildungsreferat des BMZ bewertet die Mitarbeit des SV in diesen Gremien sowohl als dringend notwendige Entlastung eines kleinen Referats als auch als fachlich qualifiziert: Es ist mit seinem (kleinen) Think Tank zufrieden und überzeugt, ihn weiterhin zu benötigen.

#### Mitarbeit an größeren Projekten

Das SV hat an der Vorbereitung von vier Vorhaben mitgewirkt: Education for Social Cohesion in Sri Lanka, Katastrophenfürsorge und psychologische Betreuung in Schulen, ebenfalls in Sri Lanka, Grundbildung im Kosovo und Förderung des Entwicklungspotentials benachteiligter Kinder und Jugendlicher als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und friedlichen Zusammenlebens in Sierra Leone, das in 2007 begonnen wird. Bei zwei Neuvorhaben in Ländern mit hohem Präventionsbedarf hat das SV die Qualitätssicherung der Angebote übernommen: Förderung der Grundbildung in Afghanistan und Reintegration von Kindersoldaten in der DR Kongo. Erstellt wurden Projektskizzen für Vorhaben der Grundbildung in Uganda, in Indonesien nach dem Tsunami und für ein Regionalvorhaben im Bereich der Großen Seen. Für das Vorhaben "Unterstützung der Friedensförderung in Mindanao", Philippinen, wurden Beratungsleistungen erbracht und Vorschläge zur Integration einer Grundbildungskomponente entwickelt. Besonders gelungen ist die Zusammenarbeit mit der GTZ Regionalabteilung Südosteuropa und dem Berufsbildungsvorhaben im Kosovo. Die Einführung des Faches Civic Education wurde unterstützt, in 16 Pilotschulen und acht Jugendzentren friedensfördernde Maßnahmen durchgeführt, Lehrkräfte sowie Jugendleiter und Jugendleiterinnen im Fach Civic Education fortgebildet.

# Eine Erfolgsstory und ihre Nachhaltigkeit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das Sektorvorhaben hat Erfahrungen der deutschen und internationalen EZ zu Bildung und Konflikt ausgewertet, analysiert und in einer beachtlichen Anzahl qualifizierter Publikationen dokumentiert, Konzepte zur Friedensförderung durch Bildung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht, das BMZ konzeptionell beraten und in internationalen Gremien vertreten; es ist ihm gelungen, Aspekte der Krisenprävention, Friedenserziehung und civic education in mehreren Vorhaben der Grundbildung zu verankern und Bildungskomponenten in Vorhaben der Krisenprävention und Friedensentwicklung einzubringen.

Die bereits erzielten Leistungen und Wirkungen sind, gemessen am bescheidenen Umfang des Einsatzes personeller und finanzieller Ressourcen sehr hoch zu veranschlagen. Das SV hat es überdies verstanden, sich in beträchtlichem Umfang der Mitarbeit anderer Akteure zu versichern.

Können seine Wirkungen von Dauer sein? Konzepte, Strategien und Instrumente hängen in ihrer Nachhaltigkeit in hohem Maße davon ab, ob es ein 'institutionelles Gedächtnis' gibt, d.h. eine Trägerstruktur von relativer Beständigkeit. Fällt eine solche

Struktur weg, besitzen sie ein recht kurzes Verfallsdatum. Als Vergleich können sozialwissenschaftliche Erkenntnisse dienen: werden die Institutionen abgeschafft, in denen sie entstanden sind, dann erfinden folgende Wissenschaftlergenerationen nicht selten – und zu hohen Kosten – das Rad neu. Die Nachhaltigkeit des SV und seiner Produkte mag in ihren Anwendungen vor Ort lange gegeben sein. Ob sie im institutionellen Gefüge der deutschen EZ erhalten bleibt, wird jedoch nicht zuletzt davon abhängen, welche Bedeutung die Bildungshilfe insgesamt in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit erhält.

Die in den letzten Jahren erfolgte Schwerpunktbildung in der EZ ist angesichts begrenzter Mittel sicherlich sinnvoll. Sie hat freilich dazu geführt, dass Bildung, insbesondere Grundbildung, einen geringeren Stellenwert erlangt hat als zuvor. Dies muss nicht unbedingt von Schaden sein. Flächendeckende Vorhaben der Grundbildungsförderung müssen nicht allerorts Vorrang genießen. Problematisch wäre freilich, wenn eine allzu enge Auslegung der gewählten Schwerpunkte die Berücksichtigung von Bildungsfragen verhinderte.

# Empfehlungen zur Nutzbarmachung der Erkenntnisse

Im Rahmen von Vorhaben zu Good Governance könnte und sollte bildungspolitische Beratung einen festen Platz erhalten. Das Bildungswesen stellt in der Regel neben dem Militär den Großteil staatlicher Bediensteter, beansprucht einen erheblichen Anteil am Haushalt und ist daher nicht selten bevorzugter Ort für Klientelismus. Fehlentscheidungen in der Bildungspolitik können schwerwiegende gesamtpolitische Folgen haben. Bildungskonflikte aber sind häufig Auslöser gewaltsamer Konflikte.

Bildungspolitische Beratung sollte ebenfalls fester Bestandteil von Vorhaben zur Demokratieförderung werden. Zahlreiche neuere empirische Studien belegen zuverlässig, dass mit steigendem Bildungsniveau positive Einstellungen zur Demokratie zunehmen: Bildungsförderung ist folglich per se Demokratieförderung. Schließlich sollten Maßnahmen der Not- und Katastrophenhilfe unbedingt eine ernsthafte Bildungskomponente enthalten, um zu verhindern, dass "verlorene Generationen" entstehen. Dies gilt vor allem im Falle sich hinziehender Notlagen und gewaltsamer Konflikte. "Verlorene Generationen" stellen ein gefährliches Potential für Konfliktverlängerung, aber auch für das Entstehen neuer Konflikte dar.

Weitere Informationen finden sich auf der Website des Sektorvorhabens: http://www.gtz.de/de/themen/soziale-entwicklung/bildung/12537.htm. Dort stehen auch alle im Text genannten Publikationen und Studien zum Download bereit.

Prof. Dr. Theodor Hanf, Jg. 1936, lehrt Politikwissenschaft (insbesondere Konfliktregelung und Bildungspolitik) an der Universität Freiburg i. Br. und der American University of Beirut. Er ist Direktor des Centre International des Sciences de l'Homme in Byblos (Libanon) und Vorsitzender von res geren-

Rüdiger Blumör

# Bildungsförderung in fragilen Staaten

### Erfahrungen aus Sierra Leone

Zusammenfassung: Die Sicherung sozialer Dienstleistungen hat in fragilen Staaten einen zentralen Stellenwert. Für die wirtschaftlichen und sozialen Transformationsprozesse sind sowohl der Erwerb von individuellen Kompetenzen als auch die Entwicklung von institutionellen und organisatorischen Kapazitäten erforderlich. Aus der aktuellen Debatte zur Bildungsförderung in fragilen Staaten werden zentrale Aspekte skizziert. Dabei geht es in erster Linie um Merkmale eines krisensensiblen Bildungssystems. Dies wird am Beispiel von Sierra Leone konkretisiert.

Abstract: Securing social services has central importance in fragile states. The acquisition of individual competences as well as the development of institutional and organisational capacities are essential for the economic and social transfer processes. Central aspects are outlined from the current debate on the furtherance of education in fragile states. First and foremost, it's about criteria of a crisis sensitive educational system. This will be concretised with the example of Sierra Leone.

Die Pentagon-Boys sind ein loser Zusammenschluss von rund 15 Jugendlichen. Sie überleben in den Straßen von Freetown durch Autowaschen, aber auch Drogenhandel und Diebstahl aller Art. Vor Gewalt schrecken sie nicht zurück. Denn viele von ihnen kämpften im sierraleonischen Bürgerkrieg in unterschiedlichen Kriegsparteien. In den Gesprächen mit Mats Utas (2006) berichten die Pentagon-Boys vom Leben am Rande der Gesellschaft. Ihr gemeinsamer Nenner ist der andauernde Kampf ums Überleben, die Suche nach einer Zukunftsperspektive, der Wunsch, für sich selbst und ihre Kinder sorgen zu können und das Streben nach sozialer Anerkennung.

Wird nur das Bedrohungspotenzial wahrgenommen, das von Kindern und Jugendlichen ausgehen kann, liegen ordnungs- und sicherheitspolitische Reaktionen nicht fern. Doch die Gefahr der Ausgrenzung entsteht bereits dann, wenn Jugendliche als potenzieller Risikofaktor aufgefasst werden – zumal in Ländern, deren Bevölkerungsmehrheit jünger als 18 Jahre ist. Demgegenüber sollen Kinder und Jugendliche hier als potenzielle Agenten für entwicklungsorientierte Transformationsprozesse und für gesellschaftliche Stabilisierung in fragilen Staaten in den Blick genommen werden.

#### Fragile Staaten

Sierra Leone liefert das Muster für die "Vierte Welt", wie sie von Dieter Senghaas (2003) treffend beschrieben wird. Hier findet nicht nur eine Fehlentwicklung statt, vielmehr kommt es zu einem regelrechten Zusammenbruch der öffentlichen Ordnung und zum Staatszerfall. In Umkehrung des zivilisatorischen Hexagons von Senghaas wird in der Vierten Welt das "Hexagon der Entzivilisierung" (vgl. Tetzlaff 2003) Realität. Sierra Leone gehört zu den 30 Staaten, die von Bird, Dolan und Nicolai (2006) als "konfliktbetroffen" und "fragil" gekennzeichnet worden sind.¹

In der internationalen Entwicklungszusammenarbeit geraten fragile Staaten zunehmend in den Blickpunkt (vgl. Calließ 2006). Dabei hat sich der Begriff der Fragilität als Bezeichnung für Staaten durchgesetzt, die erhebliche Defizite in zentralen staatlichen Funktionsbereichen gegenüber ihrer Bevölkerung nach innen sowie der internationalen Gemeinschaft nach außen aufweisen. Fragile Staaten und ihre Regierungen verfügen nur über eingeschränkte Legitimität. Korruption und das Abschöpfen von Renten sind ein wesentliches Merkmal von Fragilität. Die Regierung nutzt die Verwaltung öffentlicher Angelegenheiten für private Gewinne – für sich selbst und ihre politischen Anhänger. Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen ist gebunden an Bezahlung der Anbieter.

Fragile Staaten weisen einen vergleichsweise geringen gesellschaftlichen Zusammenhalt auf. Eine Überlebensstrategie der Zivilgesellschaft ist häufig der Rückzug aus dem öffentlichen Leben, da öffentliches Engagement mit zu hohen Risiken verbunden ist. Regierung und Verwaltung sind in ihrer Handlungs- und Funktionsfähigkeit stark eingeschränkt und kaum in der Lage, der Bevölkerung Sicherheit und soziale Dienstleistungen zu garantieren. Eine Regierung mag den politischen Willen für Reformprozesse mitbringen, verfügt aber nicht über die dafür notwendigen Kapazitäten und fachlichen Kompetenzen. Ein weiteres Merkmal fragiler Staatlichkeit ist die organisierte Gewalt. Sie destabilisiert das zivile Leben, zerstört die Infrastruktur und beeinträchtigt die Bereitstellung sozialer Dienstleistungen und fragile Staaten entwickeln auch über ihre Grenzen hinaus eine destabilisierende Wirkung.

Bildungsinvestitionen in fragilen Staaten können sich auf die notwendigen gesellschaftlichen Reform- und Trans-

formationsprozesse positiv auswirken. Das Konzept der gesellschaftlichen Umkehrung (turnaround) ist von Chauvet und Collier (2004) in die entwicklungspolitische Debatte eingebracht worden. Rosser (2006) führt drei Maßstäbe für eine gesellschaftliche Umkehrung an: eine dauerhafte Einstellung von gewalttätigen Konflikten, ein nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum und die Verbesserung von Indikatoren menschlicher Entwicklung. Bildung wird als zentrales Element gesellschaftlicher Umkehrprozesse angesehen, sie hat das Potenzial zur Reduzierung der Ursachen von staatlicher Fragilität (vgl. Rose/Greeley 2006). Der Bildungssektor kann entscheidend dazu beitragen, die Voraussetzungen für ein verbessertes Politikumfeld zu schaffen, in dem eine armutsorientierte Politik betrieben werden kann. Dafür muss natürlich der politische Wille vorhanden sein und es müssen die personellen und institutionellen Kapazitäten für die Gestaltung des Transformationsprozesses entwickelt werden.

Im Hinblick auf die Sicherung der sozialen Grunddienstleistung Bildung stehen insbesondere konfliktbetroffene fragile Staaten in der Gefahr, die Millenniumsentwicklungsziele und die Ziele des Aktionsplans "Bildung für alle" nicht im international vereinbarten Zeitrahmen zu erreichen. Damit wird aber auch das Menschenrecht auf Bildung in diesen Staaten auf absehbare Zeit hin nicht realisiert.

Doch stehen der politische Wille und die mit dem Bildungswesen verbundenen Versprechungen nicht in neutralem Verhältnis zur herrschenden Elite. Bereits 1925 hat Siegfried Bernfeld festgestellt, dass jede Erziehung die Machttendenzen der erziehenden Gruppe verstärkt. In Postkonfliktsituationen, ähnlich in der unmittelbaren postkolonialen Phase, ist der Glaube an die emanzipatorische Kraft eines Bildungswesens, das allen Lernenden gleiche Chancen einräumt und nur nach Leistung und Begabung ausliest, eine verlockende Vorstellung. Doch zeigt sich hierin die "symbolische Gewalt" (Bourdieu) des Bildungssystems. Durch seine tatsächlichen Funktionen der Auslese und der Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen ist das Bildungssystem das geeignete Instrument staatlicher Herrschaft, die bestehende Sozialstruktur zu reproduzieren.

Darüber hinaus können Bildungssysteme ein destruktives Potenzial an den Tag legen, wenn Bildung instrumentalisiert wird und zur Verschärfung und Eskalation gesellschaftlicher Konflikte beiträgt, indem das Bildungssystem sozio-ökonomische Ungleichheiten reproduziert, Intoleranz und sozialen Ausschluss praktiziert und eine gegebene ethnische, religiöse und kulturelle Vielfalt leugnet (vgl. Seitz 2004, Davies 2004, World Bank 2005, Smith 2005). Hieraus entsteht die zwingende Notwendigkeit, die Rolle des Bildungssystems im gesellschaftlichen Konflikt und als potenzielle Konfliktursache zu analysieren. Erst wenn Bildungssysteme krisensensibel ausgestaltet sind und nach Maßstäben der sozialen Inklusion verfahren, können sie einen Beitrag zur Förderung von Frieden und Demokratie leisten.

#### Krisensensible Bildungssysteme

Krisensensibilität ist auf verschiedenen Ebenen und Dimensionen des Bildungswesens gleichermaßen gefragt:

#### Bildungspolitik und -administration

Das Bildungswesen stellt in der Regel neben dem Militär den Großteil staatlicher Bediensteter, beansprucht einen erheblichen Anteil am Staatshaushalt und ist daher nicht selten bevorzugter Ort von Patronage. Zudem können Fehlentscheidungen in der Bildungspolitik schwerwiegende gesamtpolitische Folgen haben. Bildungskonflikte sind häufig Auslöser gewaltsamer Konflikte. Im Senegal gibt es eindeutige Belege dafür, dass die MFDC (Mouvement des Forces Démocratiques de Casamance) ihren Antrieb weniger aus Missständen in der Casamance, als vielmehr aus der kulturellen Benachteiligung der Region erhielt. Dazu zählten vor allem die Zumutungen für die Diola in der Casamance, die mit Wolof als nationaler Verkehrssprache sowie als Unterrichtssprache in den Schulen verbunden waren. Ähnlich verhält es sich auch in Sri Lanka. Singhala war (neben Englisch) vor und bei Beginn des Bürgerkriegs die Nationalsprache und Unterrichtssprache in Schulen und Universitäten.

Transparenz und Verantwortlichkeiten zeigen die Kapazitäten des Bildungssystems an, Chancengleichheit zu gewähren. Die Dezentralisierung des Bildungssystems bietet die Möglichkeit, Partizipation und "ownership" zu verbessern. Zugleich kann sie Manipulation und Korruption auf die Ebene lokaler Politik verlagern.

Wegen Kapazitätsdefiziten ist in Postkonfliktsituationen häufig eine Konzentration auf Kernfunktionen des Bildungsministeriums erforderlich. Dazu gehören die Planung und Steuerung. Hinzu kommen die Herausforderungen, die durch die Koordination vielfältiger Bildungsmaßnahmen entstehen. Denn im Rahmen der humanitären Hilfe werden Bildungsangebote häufig von einer Vielzahl von Hilfsorganisationen zur Verfügung gestellt. Einerseits erhalten zivilgesellschaftliche Organisationen eine größere Verantwortung bei der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Andererseits besteht dabei die Gefahr, Parallelstrukturen aufzubauen, die längerfristig ein Hindernis darstellen können.

#### Curriculum und Schulbücher

Die Fähigkeit einer Gesellschaft, mit ihrer inneren Diversität und Heterogenität konstruktiv umzugehen, spiegelt sich wider in der Art und Weise, wie die Curricula in Schule und Hochschule mit Identitätsfragen wie Sprache, Religion und Kultur verfahren. Bei Spannungen zwischen ethnischen Gruppen bevorzugen nationale Eliten häufig Curricula, die die Vielfalt leugnen oder schlimmstenfalls den Anderen als Bedrohung darstellen, was bis zur Rechtfertigung von Pogromen führen kann. Im Iran und im Kaukasus beispielsweise ermutigen Curricula und Schulbücher Kinder und Jugendliche zu Gewalt als legitimer Handlungsoption. Die Manipulation der Geschichte durch die deutschen Nationalsozialisten ist ein weiteres Beispiel.

Schulbücher, insbesondere für Geschichte, Sprachen, politische Bildung und Religion, sind Instrumente der Wertevermittlung. In Transformationsgesellschaften mit geringen Kapazitäten und Ressourcen sind Lehrbücher häufig die einzigen Hilfsmittel in der Hand der Lehrkräfte und Schüler. Umso bedeutungsvoller ist, welche Vorstellungen und Einstellungen im Hinblick auf gesellschaftliche Vielfalt, Versöhnung und Menschenrechte vermittelt werden.

#### Lehrerbildung

Lehrerinnen und Lehrer sind das zentrale Medium bei der Vermittlung des Curriculums und dessen Werten. Die große Herausforderung in fragilen Staaten ist die Entwicklung von umfassenden Programmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, die zugleich eine Curriculumreform befördern und die hierfür notwendigen Kapazitäten stärken. Es ist unrealistisch, von unerfahrenen oder gar unqualifizierten Lehrkräften zu erwarten, neue Inhalte wie Menschenrechte, Friedenspädagogik und konstruktive Konfliktbearbeitung zu unterrichten.

Im Hinblick auf die Rekrutierung, die Einstellung und den Verbleib von Lehrkräften sind diskriminierende und potenziell konfliktverschärfende Faktoren von Bedeutung. Sie sind beispielsweise dann gegeben, wenn Lehrkräfte nicht die Sprache ihrer Schüler sprechen oder Bevölkerungsgruppen vom Zugang zur Bildung ausgeschlossen werden, weil Lehrkräfte nicht in entlegenen Regionen unterrichten wollen.

#### Schulentwicklung

Im Rahmen von Dezentralisierungsprozessen hat die Schulentwicklung einen besonderen Stellenwert. Sie setzt auf eine qualitative Verbesserung schulischer Arbeit 'von unten' und ist eine Synthese aus Organisations-' Personal- und Unterrichtsentwicklung. Mit einer Öffnung nach außen wird die Mitbestimmung von Eltern und Gemeindemitgliedern eingefordert. Zusammen genommen beinhaltet sie eine Demokratisierung der Schulgemeinde mit all ihren Mitgliedern (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern und Gemeindevertreterinnen und Gemeindevertreter). Gemeindenahe Initiativen, wie sie die Schulentwicklung darstellen, werden als Schlüssel für die Einleitung von gesellschaftlichen Umkehrprozessen (turnaround) in fragilen Staaten angesehen (vgl. Rose/Greeley 2006).

#### Außerschulische Bildungsangebote

Trotz geringer schulischer Infrastruktur (Schulgebäude), Mangel an qualifizierten Lehrkräften und fehlender Ressourcen (z.B. Schulbücher) wird in Postkonfliktsituationen der Zugang zu Bildung meist erweitert. Das formale Bildungswesen ist allerdings häufig überfordert. Damit der Kriegs- und Nachkriegsgeneration Bildungschancen eröffnet werden können, muss auf alternative, non-formale Bildungsangebote zurückgegriffen werden, die bislang unterversorgt und wenig ausgeprägt waren. Eine enge Verzahnung von formalem und non-formalem Bereich ist notwendig, um eine Zweiklassenbildung zu vermeiden. Curricula und Abschlüsse müssen aufeinander abgestimmt, eine nachholende Bildung mit der Möglichkeit zur Reintegration in das formale System muss gesichert werden.

Häufig wecken außerschulische Bildungsangebote Erwartungen, die nicht erfüllt werden können. Denn schon der formale Bildungsabschluss bietet häufig weder eine Gewähr für eine Weiterbildung oder berufliche Qualifizierung noch für eine einkommensrelevante Beschäftigung. Es ist nicht das Bildungsniveau allein, das eine treibende Kraft für die Eskalation eines Konflikts bei Jugendlichen ist. Der Mangel an erwarteten Lebenschancen, die ihnen ohne oder trotz Bildung vorenthalten werden, macht Jugendliche anfällig für gewalttätige Konflikte.

#### Fallbeispiel Sierra Leone

Seit seiner Unabhängigkeit im Jahre 1961 hat Sierra Leone im Grunde keine Periode stetiger wirtschaftlicher, sozialer oder politischer Unabhängigkeit erlebt. Seine natürlichen Reichtümer sind nicht zum Nutzen der Bevölkerung eingesetzt worden, obwohl die Bodenschätze (u.a. Diamanten, Titan, Rutil, Erdöl) hervorragende Ausgangsbedingungen für eine umfassende Entwicklung der Bevölkerung von ca. 5 Millionen Menschen bieten würden. Sierra Leone ist im Human Development Index nie über den viertletzten Platz hinausgekommen und hat von 1997 bis 2004 den letzten Platz aller aufgeführten Länder belegt.

Nach einem Waffenstillstandsabkommen in 2000 wurde der über zehnjährige Bürgerkrieg in Sierra Leone Anfang 2002 offiziell für beendet erklärt. Die Kriegsfolgen sind verheerend: Fast die Hälfte der Bevölkerung hatte ihre ursprünglichen Wohnsitze verlassen. Viele lebten in Ersatzlagern in der Nähe der großen Städte. Über 400.000 Menschen flohen vorübergehend in das benachbarte Ausland. Mehr als 8.000 Kindersoldaten schlossen sich meist zwangsweise den Rebellengruppen an. Die Angaben über die Zahl der Toten schwanken zwischen 45.000 und 100.000. Der Bürgerkrieg führte zum Zusammenbruch der regulären Bergbauausfuhren. Die Preissteigerungsraten lagen in den 90er Jahren bei durchschnittlich über 60%. Der Schwarzmarkt, vor allem für Drogen und Waffen, florierte.

# Der Bürgerkrieg und die Krise der Jugend

Zu den Hauptursachen des Bürgerkriegs gehört neben dem Staatszerfall und der externen Unterstützung der Rebellion auch die Entfremdung der Jugendlichen. Zu Beginn des Bürgerkriegs im Jahr 1991 befanden sich die staatlichen Institutionen bereits in einem weit fortgeschrittenen Zerfallsstadium. Ein "Schattenstaat" hielt eine staatliche Fassade aufrecht, hinter der sich die Machtelite die Kontrolle über die natürlichen Ressourcen (insbesondere Diamanten) zu sichern wusste.

Die Vorkriegszeit war gekennzeichnet vom sozialen und ökonomischen Ausschluss der Jugendlichen mit geringen Investitionen in die Bildung und realen Beschäftigungsmöglichkeiten mit ausreichendem Einkommen. Das Bildungswesen mit dem bereits 1827 eröffneten Fourah Bay College an der Spitze wurde einst gepriesen als das 'Athen Westafrikas'. Doch standen die Bildungsinstitutionen nie allen gleichermaßen offen und ihre einseitige akademische Orientierung wurde weitgehend aus der Kolonialzeit ohne umfassende Reformen übernommen. Aufgrund demographischer Entwicklungen<sup>2</sup> stieg der Erwartungsdruck auf die Jugendlichen und der Wettbewerb um die begehrten Bildungsplätze nahm zu. Bildung wurde in Sierra Leone lange als Privileg und nicht als Recht angesehen. Bildungsplätze wurden als großzügige Geschenke von der Regierung vergeben. Für die Verteilung derartiger Geschenke erwartete die Bildungsverwaltung angemessene Gegenleistungen, die von der Mehrheit der Jugendlichen und ihren zumeist armen Eltern nicht aufgebracht werden konnten. Unter den Jugendlichen nahmen Frustrationen und Perspektivlosigkeit auch deswegen zu, weil ihnen im traditionellen Gewohnheitsrecht nur in Ausnahmefällen die Verfügungsgewalt über Land zugestanden wird. Zudem werden über die traditionellen Heiratspraktiken männliche Jugendliche von der Familie der Braut in z.T. unwürdige Abhängigkeitsverhältnisse gezwungen. Als Gegenleistung für den Brautpreis müssen sie die Felder des Schwiegervaters oft über Jahre bestellen, ohne Eigentumsrechte auf das Land erwerben zu können. Als Ausweg aus der Abhängigkeit bleibt häufig nur die Abwanderung nach Freetown oder in die Diamantengebiete.

Die Beschwerden über die Missstände im Bildungswesen fanden in den Schüler- und Studentenboykotten und den Elternprotesten ihren Höhepunkt. Der Aufruhr wurde von Spezialeinheiten der Polizei und des Militärs unterdrückt. Das elitäre Bildungssystem ist für Wright (1997) ein "Komplize der Rebellion". Die Verlierer im Bildungswettlauf gehören zu den Hauptakteuren im Bürgerkrieg. In einer Befragung (vgl. Humphreys/Weinstein 2004) von mehr als 1000 ehemaligen Kämpfern äußerte die große Mehrheit, dass sie vor Beginn des Bürgerkriegs Schüler oder Bauern waren. Lediglich eine kleine Minderheit kam aus einer wohlhabenderen Bevölkerungsschicht und hatte einen höheren Bildungsabschluss. Ob es sich beim Bürgerkrieg um eine Rebellion von marginalisierten urbanen Jugendlichen (vgl. Abdullah 1998) handelte oder ob es ein "Sklavenaufstand" ruraler Jugendlicher (vgl. Richards 2004) war, sei dahingestellt. Übereinstimmung besteht zumindest darin, dass die um ihre Bildungschancen betrogenen "rarray" (Krio für entwurzelte und marginalisierte Jugendliche) Hauptakteure im Bürgerkrieg waren. Sie begingen Gewalttaten von unvorstellbaren Gräueln, sie wurden zu Mördern, waren

verwickelt in Drogenmissbrauch und Vergewaltigungen.

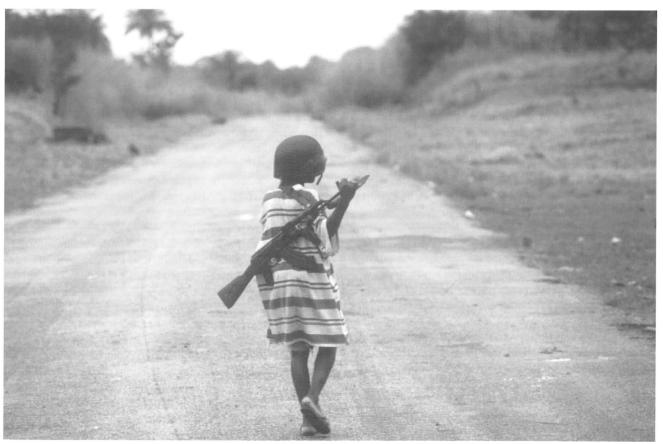
Die ehemaligen Kämpfer sind weiterhin anfällig für Gewalt und kriminelle Handlungen. Perspektivlosigkeit im eigenen Land und die labile Sicherheitslage in den Nachbarländern mag ihnen das Söldnerhandwerk als ertragreiche Option für ihren Lebensunterhalt erscheinen lassen. Das Risiko, dass sie auf Dauer zum Heer der "West Africa's regional warriors" (Human Rights Watch 2005) gehören, ist nicht zu unterschätzen.

Der Bürgerkrieg in Sierra Leone war somit auch Ausdruck einer Krise der Jugend. Dementsprechend gehört ein umfassendes Bildungsangebot für marginalisierte Jugendliche in den urbanen Zentren wie auch auf dem Land zum Maßnahmenkatalog der Regierung nach dem Bürgerkrieg.

#### Bildung nach dem Bürgerkrieg

Der Bildungssektor in Sierra Leone ist weiterhin geprägt von einer Vielzahl von Herausforderungen, die typisch sind für Länder in einer Nachkriegssituation: eine weitgehend zerstörte und unzureichende Schulinfrastruktur, ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften und an Lehrmaterial, eine große Zahl desorientierter und bedürftiger Kinder und Jugendlicher (z.B. Waisen, Behinderte, ehemalige Kindersoldaten), geringe personelle und institutionelle Kapazitäten in der Bildungsverwaltung, Planungsunsicherheit bedingt durch eine mangelhafte Datenlage und eine unzureichende Koordination der verschiedenen Akteure.

Die Alphabetisierungsrate für Erwachsene liegt in Sierra Leone mit 31% im weltweiten Vergleich am unteren Ende.



Kindersoldat im Rebellengebiet in der Nähe von Lunsar; Foto: © Sebastian Bolesch/Global Aware

Im Landesdurchschnitt können nur etwa 18% der Frauen lesen. Das Bildungsministerium verfügt derzeit über keine umfassende Strategie der Alphabetisierung. Eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen wird im Wesentlichen von Nichtregierungsorganisationen (NROs) und gemeindenahen Basisorganisationen durchgeführt. Sie werden wiederum größtenteils von internationalen Organisationen gefördert.

In der Nachkriegszeit sind die Einschulungsraten in der Primarstufe deutlich angestiegen. Die Nettoeinschulungsrate lag im Schuljahr 2003/04 bei 75%. Die Ermutigung der Regierung zur Einschulung der Kinder hat auf dem Land wie auch in städtischen Gebieten zu überfüllten Klassenräumen geführt. Diese Situation kann kaum von den Lehrkräften bewältigt werden. Geringe Verbleibsraten und hohe Wiederholerraten sind die Folge und führen dazu, dass nur etwa die Hälfte eines Jahrgangs die Primarstufe abschließt.

Für die Eltern besteht die Motivation, ihre Kinder zur Primarschule zu schicken, in erster Linie in der Hoffnung auf deren Sekundarschulabschluss. Doch nur einer von drei Schülern erreicht das Ende der neunjährigen Grundbildung. Mittlerweile gibt es Hinweise darauf, dass die Einschulungsraten in die Primarschule dort zurückgehen, wo es keine Zugangsmöglichkeiten zur Sekundarschule gibt. Beim Primarschulbesuch bestehen große regionale Disparitäten wie auch Ungleichheiten bei den Geschlechtern. Sie verschärfen sich in der Sekundarschule. Mädchen auf dem Land in den Nord- und Ostregionen sind hinsichtlich des Zugangs zur Grundbildung besonders benachteiligt.

Die Beteiligung von Kirchen, NROs und gemeindenahen Initiativen im Bildungsbereich hat in Sierra Leone eine lange Tradition. Etwa 85% der Schulen gelten als "government assisted", d.h. sie werden von Missionen betrieben oder von NROs unterstützt. Die katholische Mission ist der größte Dienstleister im Bildungssektor. In der Nachkriegssituation haben sich zudem zahlreiche internationale und nationale NROs im Bildungssektor engagiert. Von Seiten des Bildungsministeriums wie auch der Gebergemeinschaft bestehen erhebliche Schwierigkeiten, einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Bildungsmaßnahmen zu behalten. Es besteht durchaus die Gefahr zum Aufbau von Parallelstrukturen. Das Bildungsministerium verfügt über keine ausreichenden Kapazitäten zur Ausübung der Koordinierungsfunktion.

Der strategische Rahmen für eine Bildungsreform wird vom Bildungsgesetz aus dem Jahr 2004 vorgegeben:

- Erweiterung des Zugangs zur Grundbildung insbesondere für Mädchen, eine qualitative Verbesserung der Grundbildung und Lehrerbildung,
- Förderung der Berufsbildung und beruflichen Qualifizierung.
- Verbesserung des Lernumfelds durch Schulspeisungen und die Einrichtung von Schulgärten,
- Verbesserung von Bildungsplanung und Bildungsmanagement,
- Förderung von Maßnahmen zur Prävention von HIV/AIDS.

Von besonderer Bedeutung sind die Gemeindebildungszentren. Entsprechend dem Bildungsgesetz von 2004 können sie von den lokalen Verwaltungseinheiten (district council,

town council) eingerichtet und unterhalten werden. Sie unterstehen dann dem Bildungskomitee. Sie sind als gleichberechtigte non-formale Bildungseinrichtung gedacht, die den Bildungsbedarf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit abdecken sollen. Die Dezentralisierung wird in Sierra Leone als Lackmustest für eine verantwortliche Mitbestimmung und gelungene Umsetzung der Bildungsstrategie auf Gemeinde- und Schulebene angesehen.

Aus derzeitiger Sicht wird es als eher unwahrscheinlich eingeschätzt, dass Sierra Leone die Bildung-für-Alle-Ziele bis 2015 erreichen wird. Die Weltbank hat für den Zeitraum 2006-2015 eine Finanzierungslücke in Höhe von jährlich 170 Mio. US-Dollar berechnet. Das Bildungsministerium wird im nächsten Jahrzehnt auf externe Unterstützung angewiesen bleiben, um seinen Verpflichtungen im Bildungsbereich nachzukommen und allen Kindern und Jugendlichen eine angemessene Grundbildung anbieten zu können.

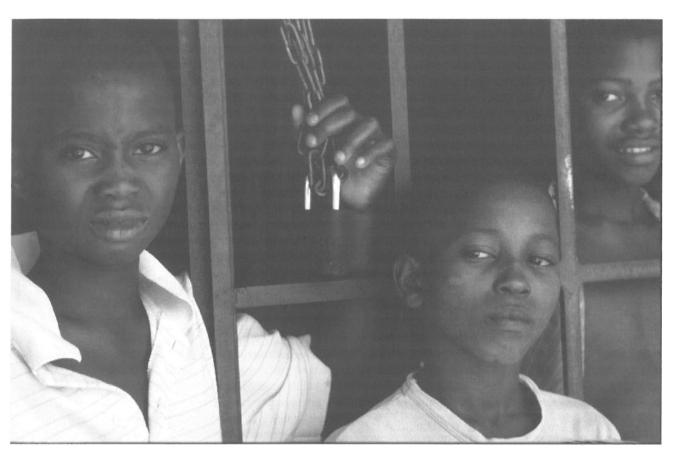
#### Erfahrungen einer Pilotmaßnahme

Von Juni 2004 bis Dezember 2006 führte die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) im Auftrag des BMZ ein Vorhaben der Grundbildungsförderung in Sierra Leone durch. Es basierte auf den Erfahrungen der entwicklungsorientierten Not- und Übergangshilfe, die seit Kriegsende in Sierra Leone umgesetzt wurden. Die vier Komponenten des Vorhabens 'Grundbildung in der Postkonfliktsituation' hatten weitgehend Pilotcharakter: nachholende Grundbildung, Lehrlingsausbildung, sozialpädagogische Betreuung und Kapazitätsentwicklung. Die Maßnahmen wurden in drei Distrikten (Rural Western, Kono, Kailahun) und dort in den mit Unterstützung des Vorhabens errichteten Gemeindebildungszentren der jeweiligen Distriktstädte durchgeführt.

Die Grundbildungskomponente holte die sechsjährige Primarstufe in einem Kursangebot von 18 Monaten Dauer nach. Der Lehrplan wurde vom Vorhaben gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertreterinnen und Vertreterinnen und Vertreterinnen und Seine mit Seine Mesentlichen umfasst der Lehrplan den Erwerb der Schriftsprache (Englisch), eine mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, eine grundlegende Gesundheitserziehung (einschließlich HIV/AIDS und Drogenprävention) sowie eine politische Bildung zur Förderung friedlichen Zusammenlebens und demokratischen Verhaltens.

Die Bildungsförderung gehört nicht zu den zentralen Säulen der entwicklungsorientierten Not- und Übergangshilfe. Gleichwohl hat das Vorhaben 'Grundbildung für Jugendliche in der Postkonfliktsituation' die Erkenntnisse aus der entwicklungsorientierten Not- und Übergangshilfe in Sierra Leone aufgenommen und weitergeführt. Es ist das erste deutsche Vorhaben der Technischen Zusammenarbeit in Sierra Leone, das nicht mehr der entwicklungsorientierten Nothilfe zuzuordnen ist. Das Vorhaben hat daher Pilot- aber auch Modellcharakter für die Bildungsförderung im Übergang von der entwicklungsorientierten Nothilfe zur nachhaltigen Entwicklung.

Eine Ausweitung der ursprünglichen Zielgruppe ehemaliger Kindersoldaten auf andere benachteiligte Kinder und Jugendliche wie Waisen, Kindermütter und Straßenkinder



Ehemalige Kindersoldaten im Rehabilitationszentrum der CAW (Children affected by war); Foto: © Clive Shirley/Global Aware

hat sich bewährt. Was bedeutet aber Marginalität im Kontext von Sierra Leone? Welche Kinder und Jugendliche gelten als benachteiligt, wenn ein Großteil der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze lebt? Zunächst muss die soziale Lage von Kindern und Jugendlichen erfasst werden. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, dass sie überhaupt Bildungsangebote wahrnehmen können? Wenn Kinder und Jugendliche nicht in der Lage sind, ihren Lebensunterhalt ohne fremde Hilfe zu sichern, dann reicht es nicht aus, ihnen einen freien und kostenlosen Zugang zur Grundbildung zu gewähren. Die Opportunitätskosten verwehren ihnen schließlich den Verbleib, und das sind in Sierra Leone für viele Kinder und Jugendliche schlicht die Lebenshaltungskosten.

Der gemeindenahe Förderansatz hat sich bewährt. Das Bildungsangebot der Gemeindebildungszentren stößt auf große Akzeptanz. Die Lehrlingsausbildung genießt bei Jugendlichen wie auch den Gemeinden großes Ansehen. Dafür hat in erster Linie die enge und umfassende Einbindung von lokalen Handwerkern in das Ausbildungskonzept gesorgt. Eine noch deutlichere Orientierung am Bedarf der Gemeinden ist erforderlich. Im Hinblick auf die ländlichen Regionen werden dabei die Fachrichtungen stehen, die für die ländliche Entwicklung die höchste Relevanz aufweisen. Bildung ist die "mächtigste Waffe" (Atchoarena/Gasperini 2006) bei der Armutsbekämpfung auf dem Land.

Das Bildungs- und Ausbildungsangebot wird in Gemeindebildungszentren angeboten. Es handelt sich dabei um Bildungseinrichtungen im außerschulischen Bereich. Vor dem Hintergrund der großen Zahl von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die nicht die Schule besuchen sowie der

hohen Analphabetenrate bei Jugendlichen und Erwachsenen ist der Rückgriff auf eine außerschulische Bildungseinrichtung unverzichtbar. Das Vorhaben hat damit die außerschulische Bildung in Wert gesetzt und ihr geringes Image in Sierra Leone verbessert, zumal die Bildung in den Gemeindebildungszentren zu anerkannten Abschlüssen führt. Damit alle Kinder und Jugendliche eine Bildungschance erhalten, wird Sierra Leone auf absehbare Zeit nicht auf außerschulische Bildungsangebote verzichten können.

Angesichts der Defizite im Bildungssektor wird das Bildungsministerium nicht umhin können, sich auf seine Kernfunktionen der Bildungspolitik und -finanzierung zu beschränken. Hierzu gehören die Entwicklung einer nationalen Bildungsstrategie (vgl. World Bank 2006) und ihre Integration in die Armutsbekämpfungsstrategie, die Entwicklung und Qualitätssicherung von Bildungsstandards durch eine Reform des Curriculums und des Prüfungswesens und die Koordination verschiedener Programme von Dienstleisterinnen und Dienstleistern im Bildungsbereich.

Basierend auf den Erfahrungen der Pilotmaßnahme wird die Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener in Sierra Leone fortgeführt. Das Förderkonzept wurde angepasst und überarbeitet. Das neue Vorhaben "Förderung der Entwicklungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen" wird seit Anfang 2007 von der GTZ im Auftrag des BMZ durchgeführt. Es wurde auf insgesamt fünf Distrikte ausgeweitet und beinhaltet nun die vier folgenden Komponenten: Lehrlingsausbildung, gemeindeorientierte, non-formale Alphabetisierung, sozialpädagogische Betreuung und Kapazitätsentwicklung.

Das Vorhaben trägt dazu bei, dass Jugendliche als verantwortungsbewusste und befähigte Mitglieder der Gesellschaft aktiv am Wiederaufbau von Sierra Leone mitwirken können. Bislang marginalisierte Jugendliche erwerben grundlegende allgemeinbildende und berufsvorbereitende Kompetenzen, womit sie ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Sie erhalten eine zweite Chance und es eröffnen sich für sie neue Zukunftsperspektiven.

#### Anmerkungen

1 Zu den von Konflikt betroffenen fragilen Staaten gehören: Äthiopien, Afghanistan, Angola, Burundi, DR Kongo, Elfenbeinküste, Eritrea, Guinea, Haiti, Irak, Kambodscha, Kolumbien, Kongo, Liberia, Myanmar, Nepal, Nigeria, Pakistan, Papua Neuguinea, Osttimor, Ruanda, Sierra Leone, Simbabwe, Somalia, Sri Lanka, Sudan, Tschad, Uganda, Usbekistan, Zentral Afrikanische Republik. Diese Länder tauchen in wenigsten zwei der drei folgenden Listen auf: a) Project Ploughshare (1995 – 2004), b) Failed States Index 2006 herausgegeben vom Foreign Policy Magazin und Fund for Peace und c) Weltbank LICUS Gruppe 2004.

2 Die Mehrheit der sierraleonischen Bevölkerung ist unter 18 Jahren. Personen im Alter von 15 – 35 Jahren gelten entsprechend der nationalen Jugendpolitik Jahren gelten entsprechend der nationalen Jugendpolitik von 2004 als Jugendliche. Ihr Anteil beträgt 34%. Im traditionellen Verständnis ist der Jugendbegriff nicht an eine Altersgruppe gebunden, sondern hängt eng mit dem sozialen Status zusammen. Auf die Rolle von Jugendlichen in gewaltsamen Konflikten als potenzielle Risikogruppe kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden. Eine "Jugendbeule" (youth bulge) würde entsprechend einer viel diskutierten Hypothese den Arbeitsmarkt und das Bildungswesen derartig beanspruchen, dass Missstände unausweichlich auftreten und öffentliche Beschwerden darüber zu gewalttätigen Konflikten führen (vgl. Urdal 2004).

#### Literatur

**Abdullah, I. (1998):** Bush path to destruction: the origin and character of the Revolutionary United Front. In: The Journal of Modern African Studies, Vol. 36, 2, June, pp. 203 – 235.

Atchoarena, D./Gasperini, L. (2003): Education for Rural Development: Towards New Policy Responses. Rom und Paris, FAO and UNESCO-IIEP.

Bird, L./Dolan, J./Nicolai, S. (2006): Identifying alternative financing mechanisms that can be used to achieve Education for All goals within emergency and reconstruction contexts. Prepared for CIDA-INEE Policy Roundtable on Education in Emergencies, Fragile States and Reconstruction. New York.

Calließ, J. (2006): Fragile Statehood. Can Stability and Peace be Advanced from Outside?/Fragile Staatlichkeit. Können Stabilität und Frieden von außen gefördert werden? Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum.

Chauvet, L./Collier, P. (2004): Development Effectiveness in Fragile States: Spillovers and Turnarounds. Centre for the Study of African Economies. Oxford University.

**Clapham, C. (2003):** Sierra Leone: The Political Economy of Internal Conflict. Netherlands Institute of International Relations "Clingendael", Working Paper 20, The Hague.

Davies, L. (2004): Education and Conflict: Complexity and Chaos. London.

Human Rights Watch (2005): Youth, Poverty and Blood. The Lethal Legacy of West Africa's Regional Warriors. Vol. 17,5 (A).

**Humphreys, M./Weinstein, J. (2004):** What the Fighters Say: A Survey of Ex-Combatants in Sierra Leone. Centre on Globalization and Sustainable Development, The Earth Institut at Columbia University, Working Paper No. 20, New York.

Richards, P. (2004): Controversy over Recent West African Wars: An Agrarian Question? Centre of African Studies, University of Copenhagen, Occasional Paper.

Rose, P./Greeley, M. (2006): Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practices. Background Paper: Education Service Delivery in Fragile States, 6<sup>th</sup> Meeting of the Fragile States Group OECD Paris 15 June.

**Rosser, A. (2006):** Introduction. In: IDS Bulletin Achieving Turnaround in Fragile States, Volume 37, 2, pp. 1 - 13.

Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. GTZ, Eschborn.

Senghaas, D. (2003): Welches Paradigma für die internationalen Beziehungen? In: Küng, H./Senghaas, D. (Hg.): Friedenspolitik. Ethische Grundlagen internationaler Beziehungen. München.

Smith, A. (2005): Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. In: Compare Vol. 35,4, pp. 373 – 391.

Tetzlaff, R. (2003): Staats- und Zivilisationszerfall. Wird Afrika anschlussfähig an die globalisierte Welt? In: Küng, H./Senghaas, D. (Hg.): Friedenspolitik. Ethische Grundlagen internationaler Beziehungen. München.

World Bank (2005): Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction. Washington DC.

World Bank (2006): Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities. Africa Region Human Development Working Paper Series. Discussion Draft.

Thompson, E.J.D./Lamin, M.B./Turay, E.D.A./Musa, O.B. (2006): Literacy in Post-Conflict Situations – Lessons from Sierra Leone. ADEA Biennale de l'éducation en Africe, Libreville.

**Urdal, H. (2004):** The Devil in the Demographics: The Effect of Youth Bulges on Domestic Armed Conflict, 1950 – 2000. The World Bank Social Development Papers No. 14, Washinton DC.

Utas, M. (2006): Der Staat als Feind. Die Pentagon Boys von Freetown und ihr Kampf gegen die Babylonians. In: der überblick, 3, S. 6-9.

Wright, C. (1997): Reflections on Sierra Leone: a Case Study. In: Tawil. S. (ed.): Final report on case studies of the workshop on Educational Destruction and Reconstruction in Disrupted Societies. UNESCO IBE, Geneva.

Dr. Rüdiger Blumör ist Erziehungswissenschaftler und Lehrer. Er unterrichtete an Primar- und Sekundarschulen in Hessen und Zimbabwe und war in der Lehr- und Lernforschung an der Universität Frankfurt tätig. Für die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) arbeitete er in Afrika, Asien und Südosteuropa. Seit drei Jahren leitet er das Sektorvorhaben "Bildung und Konfliktbearbeitung", das von der GTZ im Auftrag des BMZ durchgeführt wird.

Volker Lenhart/Reinhard Mitschke/Simone Braun

# Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten

# Zwischenergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird über Erfahrungen und erste qualitative und quantitative Ergebnisse innerhalb eines von der Deutschen Stiftung Friedenforschung (DSF) geförderten und am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg durchgeführten Forschungs- und Entwicklungsprojektes "Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten" berichtet.

Abstract: This article informs about experiences and first qualitative and quantitative empirical results gained at the University of Heidelberg within the project "peace-building educational activities in armed conflicts", a research and development project, funded by the German Foundation for Peace Research (DSF).

Die Arbeit an diesem von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt begann im Februar 2006. Es ist zunächst auf 22 Monate terminiert und in drei miteinander verzahnte Forschungsphasen eingeteilt:

#### Desk-Forschungsphase

In dieser ersten Phase wurden durch Internetrecherche friedensbauende Bildungsmaßnahmen in zehn Konfliktgebieten (Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Israel/Palästina, Kolumbien, Nordirland, Ruanda, Sierra Leone, Somalia, Sri Lanka, Sudan) seit 2000 erhoben.

Die entstandene Datenbank enthält Daten u.a. zum Konflikttyp, zum durchgeführten Programm, zu Aktivitäten friedensbauend-bildenden Inhalts (Kategorisierung auf Projektebene und der pädagogischen Aktivitäten innerhalb eines Projekts), die inhaltliche Beschreibung der Maßnahme, zu den Zielgruppen (Art/Größe), zur Reichweite der Maßnahme (international/national/regional/lokal). Ebenfalls aus der Recherche der Projekte ging eine Liste mit Kontaktdaten der in den Konfliktgebieten friedensbauend-bildend arbeitenden Organisationen hervor.

#### Definitionen

"Friedensbauende Bildungsmaßnahmen" werden für den vorliegenden Zusammenhang definiert als die bildungsbezogenen Aktivitäten und Aktivitätenbündel, die, explizit oder erschließbar, darauf gerichtet sind, Frieden zu stiften, zu bauen und zu erhalten oder die mit besonders kriegsbetroffenen Zielgruppen wie landesintern Vertriebenen oder Kindersoldaten durchgeführt werden.

Bewaffnete Konflikte' sind mit militärischen Mitteln ausgetragene soziale Konflikte. Damit gelten für sie deren allgemeine Definitionsmerkmale, also das Aufeinandertreffen unvereinbarer Erwartungen oder Handlungen mindestens zweier Parteien. ,Kriege' sind nicht nur kurzzeitig mit Waffengewalt geführte Auseinandersetzungen zwischen Gruppen, die sich als Armee oder zumindest zentral gelenkte organisierte Streitmacht verstehen. Diese Gruppen konstruieren in bewaffneten Konflikten, insbesondere Kriegen, ihre Identität durch die Gegnerschaft zu anderen Gruppen, denen eine Feindidentität zugeschrieben wird. Wer als "Feind" definiert wird, ist damit vor anderen Merkmalen, wie dem Konfliktgegenstand, der herausstechende Gesichtspunkt zur Typisierung bewaffneter Konflikte. Wenn die Typologie zur sozialwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung taugen soll, darf man freilich bei der konkreten Feindbenennung nicht stehen bleiben, sondern muss die übergeordnete Kategorie bestimmen, für die der konkrete Feind steht.

Für den vorliegenden Zusammenhang werden drei Konflikttypen unterschieden:

- der ethnisch-nationale Konflikt (die Definition des Feindes erfolgt dabei primär über Merkmale eigener und fremder Ethnizität und/oder vorstaatlicher oder staatlich verfasster Nationalität),
- der religiös-kulturelle Konflikt (die Definition des Feindes erfolgt dabei primär über Merkmale eigener und fremder Glaubensüberzeugungen und -organisationen und/oder kultureller Wertsysteme und Gemeinschaften),
- und der politisch-ökonomische Konflikt (die Definition des Feindes erfolgt dabei primär über Merkmale der Teilhabe

an bzw. des Ausschlusses von politischer Macht und Herrschaft und/oder der Verfügung über bzw. des Abgeschnittenseins von ökonomischen Ressourcen).

Die Projekte der friedensbauenden Bildungsmaßnahmen werden in vier Kategorien eingeteilt: formal-schulorganisatorisch, formal-curricular-didaktisch, formal-linguistisch-kulturell und nonformal:

Formale Bildung geschieht in den Institutionen des Schulsystems in allen seinen Stufen und Ausprägungen von der Vorschule oder Primarstufe bis zur Hochschule. Innerhalb der Schultheorie werden zwei wichtige Gegenstandsfelder unterschieden: Schule als Institution und Unterricht in der Schule. Daraus leiten sich die Kategorien des schulbezogenen Klassifikationsschemas der friedensbauenden Bildungsmaßnahmen ab.

- a) Formal-schulorganisatorisch sind alle Maßnahmen, die Veränderungen der sozialen Institution Schule realisieren, z.B. Veränderungen der Schulstruktur, der Schulverfassung, der binnenschulischen Organisation, des innerschulischen 'grouping'.
- b) Formal-curricular-didaktisch sind alle Maßnahmen, die sich auf den Unterricht beziehen, seien sie präaktiv, wie z.B. Curriculumveränderungen und Schulbuchgestaltung, interaktiv, wie die Realisierung thematisch friedensbezogener Unterrichtseinheiten, oder postaktiv, wie menschenrechtsbezogene, im Unterricht angeregte, aber außerhalb der Schule implementierte Projekte.
- c) Die formal-kulturell-linguistischen Maßnahmen sind ein für Konfliktgebiete wichtiges Aktivitätenbündel, das sowohl auf der Institutions- als auch der Unterrichtsebene zu finden ist. Eine nicht dominante Auswahl der Schulsprachen und Schriftsysteme, gemeinsames Feiern von Festen unterschiedlicher Kulturgruppen sind Beispiele.
- d) Nonformale Bildung bezieht sich auf organisierte Bildungsaktivitäten außerhalb des institutionalisierten Schulsystems. Beispiele im friedensbauenden Kontext sind etwa Lernangebote einschließende Jugendlager oder Friedensevents mit dem Auftritt von Musikgruppen.

#### Distanzforschungsphase

#### Darstellung der Erhebungsinstrumente

Zur Evaluation friedensbauender Bildungsmaßnahmen wurden zwei Messinstrumente konstruiert. Der von uns entwickelte Fragebogen "Friedlichkeit versus Unfriedlichkeit gegenüber Gruppen" basiert auf einem verwandten, aber doch konzeptionell unterschiedlichem Entwurf wie der "Peace Test Scale" (McAlister 2001; Grussendorf et al. 2002), der "Militarismus-Pazifismus-Skala" von Cohrs et al. (2002) sowie dem "Terrorism-Questionnaire" von Jackson & Sparr (2005). Neben der globalen Einstellung "friedlicher bzw. unfriedlicher Konfliktlösung" soll damit auch die Identifikation mit der eigenen – in Abhängigkeit vom Konflikttyp – ethnischen bzw. politisch-ökonomischen oder religiösen Gruppe sowie die erlebte Interaktionsqualität mit der Konfliktgruppe gemessen werden.

#### "Friedlichkeit versus Unfriedlichkeit gegenüber Gruppen" – Items des Fragebogens

#### Identifikation mit eigener Gruppe

- 1. Overall, being a member of my group has nothing to do with how I feel about myself.
- 2. I feel a sense of trust among the members of my group.
- 3. Members of my group generally think the same way.
- 4. My group is important to my understanding of what kind of person I am.
- 5. Our group members share the same values.
- 6. Being a member of my group makes me proud.
- 7. Our group members share the same belief.
- 8. Our group members unite against a common threat.

#### Einstellung gegenüber Konfliktgruppen

- 9. Our groups will never be able to trust each other.
- 10. Our group traditions are different.
- 11. Our groups have to work harder towards peace.
- 12. There is a lot of anger between our groups.
- 13. A settlement between our two groups is impossible.
- 14. Our groups have different values.
- 15. Our groups have a lot more in common than I have thought before.
- 16. Our groups will never be able to live in peace.
- 17. There are conflicts between our groups that can never be resolved
- 18. Armed conflicts should be avoided whenever possible.
- 19. Armed conflict will always be necessary to fight injustice.
- 20. Peaceful means can solve a conflict.
- 21. The use of force prevents more suffering than it causes.
- 22. The threat of military force is the best possibility to keep aggressors in check.
- 23. Solving a conflict requires sufficient manpower and guns.
- 24. Conflict groups should be prepared to give up privileges and work hard towards peace.
- 25. Peace talks should take as long as it is required to reach a settlement.
- 26. Commitment to non-violence is a sign of weakness.

#### Kontakthäufigkeit mit Konfliktgruppen

27. Frequency of contact (Kontrollfrage)

### Subjektive Einschätzung der Interaktionsqualität mit Konfliktgruppen

- 28. friendly
- 29. nervous
- 30. certain
- 31. confident
- 32. threatened
- 33. anxious

#### Erfahrene Interaktionsqualität mit Mitgliedern der Konfliktgruppen

- 34. Treated with kindness
- 35. Treated as inferior
- 36. Discriminated against
- 37. Physically harmed
- 38. Verbally abused
- 39. Treated with respect

Neben demografischen Variablen wie Alter, Geschlecht, Ethnizität und Religionszugehörigkeit sollten Angaben zu(r) Konfliktgruppe(n) und der Häufigkeit des Kontakts mit Mitgliedern derselben gemacht werden. Der ursprüngliche Itempool, bestehend aus 38 Items (plus Kontrollfrage, siehe Anhang), wurde zur Überprüfung der Faktorenstruktur in einer ersten Stichprobe eingesetzt und in deren Folge auf 26 Items reduziert. Vorgegeben wurde ein fünfstufiges Antwortformat (starke Zustimmung, Zustimmung, Neutral, Ablehnung, starke Ablehnung) sowie fünfstufige Adjektivskalen zur Beurteilung der erfahrenen Interaktionsqualität.

Die Gesamt-Pilotierungsstichprobe umfasst insgesamt N=238 Schüler/innen (Alter: 14,64, SD= 1,46, 58,1% weiblich, 41,9% männlich) aus Sarajevo und Nordirland. Die in Bosnien und Herzegowina ausgewählten drei Schulen liegen im Kanton Sarajewo. Sie liegen in beiden Teilen der ehemals geteilten Stadt. Bei der Stichprobe handelt sich um Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse, die verschiedenen Ethnien angehören. Die in Nordirland ausgewählte Schule liegt im Bezirk Newry. Bei dieser Stichprobe handelt es sich ausschließlich um katholische Schülerinnen der 7. Klasse.

Die dominanten ethnischen Gruppen der Teilstichprobe 1 (Sarajewo) waren zu 49% Bosnier, 30% Serben und 14% Kroaten. Die am häufigsten genannten Konfliktgruppen waren Bosnier (31%), Serben (29%) und Kroaten (14%). Die Schülerinnen der Teilstichprobe 2 (Nordirland) waren zu 100% katholisch und gaben als Konfliktgruppe geschlossen "Protestants" an.

Zur Untersuchung der Frage nach den Dimensionen des Fragebogens wurden Faktorenanalysen über die Daten der beiden Teilstichproben durchgeführt (Principal Components, Promax-Rotation). Mit einem KMO-Wert von 0,75 ergaben sich für die erste Faktorenanalyse 12 Faktoren mit einem Eigenwert ≥ 1, die insgesamt 63% der Varianz aufklärten, während der Screenplot eine vierbzw. sechsfaktorielle Lösung nahe legte. Nach Inspektion der Ergebnisse (Vergleich mit einer PFA) wurde eine 4-faktorielle Lösung mit insgesamt 27 Items identifiziert (43% erklärte Gesamtvarianz).

Im Folgenden werden die identifizierten Faktoren und deren Markeritem (Item mit den höchsten Partialkorrelationen nach der Rotation) aufgeführt: F1 (Identifikation mit eigener Gruppe) "Our group members share the same beliefs" (a7; 1=,72); F2 (Einstellung gegenüber Konfliktgruppe) "Our groups will never be able to live in peace" (a9; 2=,82; a9; 4=-,14); F3 (friedliche versus unfriedliche Konfliktlösung) "Solving a conflict requires sufficient manpower and guns" (a23; 3=,69; a23; 1=-,16); F4 (Erlebte Interaktionsqualität) "When interacting with members of my conflicting group, I am treated as inferior" (a23; 3=,79).

Die korrelativen Beziehungen der rotierten Faktoren sind insgesamt niedrig (siehe Tabelle 1).

Das zweite Erhebungsinstrument, das den von den Projektverantwortlichen im Feld wahrgenommenen Erfolg und die fördernden und hindernden Bedingungen erheben soll, fragt neben relevanten Projektdaten und Angaben zu den durchführenden Personen sowie Zielgruppe(n) nach möglichen Bedingungen des Erfolgs bzw. Misserfolgs definierter Projektziele. Aspekte wie Projektfinanzierung, Implementie-

rung, politische Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen werden mithilfe standardisierter Items und vorgegebenen Antwortkategorien, aber auch der Möglichkeit für eigene Angaben erfasst. Abschließend werden die Projektverantwortlichen gebeten, eine Gesamtbeurteilung des Projekts hinsichtlich definierter Projektziele vorzunehmen.

#### Maßnahmenmuster

Die in den Projekten realisierten Maßnahmen lassen sich im Sinne der Bildung von Idealtypen qualitativ deutend zu Maßnahmenmustern zusammenfassen:

- Curriculum-Entwicklung
- Unterrichtliche Lehr-/Lernverfahren
- Lehr-/Lernmaterialien
- Lehrerbildung
- Ausbildung von Ausbildenden
- Zugang zu qualitätsvoller Grundbildung
- Friedenserziehung in lebenspraktischer und beruflicher Bildung
- Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung
- Integrierte Bildungseinrichtungen
- Kindergarten, Primary School and Junior High School
- Menschenrechtsbildung
- Werteerziehung
- Staatsbürgerkunde und Frieden
- Friedensbildung und Schutz verwundbarer Gruppen
- Jugend bildet Jugend
- Gemeinde- und Gemeinschaftsbeteiligung
- Kapazitätsaufbau
- Künste für den Frieden
- Sport für den Frieden
- Stärkung der Medien für den Frieden
- Friedensinitiativen: Peace Events; Peace Schools;
   Peace Camps; Peace Partner Villages; Peace Days;
   Peace Weeks; Meeting Houses; Virtual Meeting Grounds
- Erinnerungsarbeit
- Trauma-Behandlung
- Austauschprogramme
- Friedensbauende Bildung mit Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit
- Friedensbildungspakete

#### Maßnahmenmuster Curriculumentwicklung

Als Beispiel für ein der Kategorie formal-curricular-didaktisch zuzuordnendes Maßnahmenmuster wird das der Curriculumentwicklung vorgestellt.

#### 1. Definition

Ein Curriculum ist ein Plan für künftigen Unterricht, der zumindest Angaben enthält über Lernziele (häufig in Form von Kompetenzen umschrieben), Lerninhalte, sowie deren sach- und lernlogische Strukturierung.

#### 2. Merkmale

#### 2.1 Lernziele und -inhalte

Oberstes Lernziel eines friedensbauenden Curriculum ist die Friedenskompetenz, die kognitive, motivationale, willensmäßige, moralisch-soziale und handlungsbezogene Fähigkeitskomponenten umfasst.

Beispielhafte Lernziele mittleren Abstraktionsgrads sind:

- Fostering respect for self and others and building relationships: Pupils should have opportunities to develop knowledge and understanding of themselves, and how to handle and react appropriately to a range of personal and social situations.
- Understanding conflict: Pupils should have opportunities to develop knowledge and understanding of conflict in a variety of contexts and of how to respond to it positively and creatively.
- Appreciating interdependence: Pupils should have opportunities to develop a knowledge, understanding and appreciation of interdependence and continuity and change in the social and cultural process as it relates to individuals, families, local communities and the wider world.
- Acquisition of non-violent communication and conflict resolution skills.

Beispielhafte Lerninhalte höheren Abstraktionsgrades sind:

- diversity and inclusiveness,
- equality and social justice,
- democracy and active participation,
- human rights and social responsibility.

#### Solche stärkerer Konkretion sind:

- The role of value systems in religious and secular world views, the history and present day struggles for justice and equality in race and gender, understanding of the causes of violence and war and other local, national and international disputes, the theory of conflict resolution, visions of the future, political and social change, the economics of war and oppression, human rights and citizenship.
- Models of peace-making, peace history, the role of the United Nations and Non-governmental Organizations, how community groups affect peaceful change, vocations for social change, understanding other cultures through language, custom and stories, parenting and child care, bullying and anti-bullying methods, peer mediation and conflict resolution skills for children in the classroom.

#### 2.2 Strukturierung

Bei der Strukturierung eines Curriculum in friedensbauender Absicht werden die folgenden Möglichkeiten unterschieden:

- Module, d. h. einzelne Unterrichtseinheiten, die als Bausteine in das Standardcurriculum eingefügt werden.
- ein eigenes Fach Friedensbildung, in der Regel so realisiert, dass ein übliches Schulfach, z.B. Staatsbürgerkunde (civic education), weitgehend auf Friedensbau und Versöhnung ausgerichtet wird.
- die Revision des gesamten Schullehrplanes in friedensfördernder Absicht (sog. peace education mainstreaming) häufig mit Schwerpunkt auf den identitätsbildenden Fächern, etwa beim Geschichtsunterricht.

#### 3. Bezug zu weiteren Maßnahmenmustern

Das Lehrplandokument wird ergänzt durch die Erstellung von Lehrerhandbüchern, die Produktion von Schulbüchern, die Bereitstellung exemplarischer Unterrichtsentwürfe, die Entwicklung begleitender Materialien, wie dem Peace Education Package, das z.B. Lieder, Spiele, Geschichten enthält.

Die Curriculumentwicklung wird darüber hinaus in engem Zusammenhang mit weiteren Maßnahmenmustern gesehen, insbesondere friedensfördernde Lehr/Lernverfahren, Ausbildung von Bildungsplanungspersonal, Lehreraus- und Weiterbildung.

#### 4. Bezug zu aufbauenden Bildungsmaßnahmen

Auf die Einbettung der friedensbildenden Lernziele und Lerninhalte in ein qualitätsvolles, kognitiv anspruchsvolles und hohe Lernleistungen ermöglichendes Curriculum wird Wert gelegt.

#### Maßnahmenmuster Sport für den Frieden

Als Beispiel für ein non-formales Maßnahmenmuster wird das des Sports für den Frieden vorgestellt:

#### 1. Definition

Sportliche Aktivitäten jeglicher Art, die innerhalb von Programmen/Projekten oder als einzelne Aktivitäten innerhalb dieser, mit kriegsbetroffenen Zielgruppen durchgeführt werden, hier insbesondere Sportlehrer/innen, lokale, regionale, nationale oder internationale Teilnehmende einschließend, direkt im Kriegs-/Konfliktgebiet oder an einem neutralen Ort, mit dem Ziel des Aufbaus eines friedlichen Miteinanders, oder zumindest einer Verbesserung des Umgangs der beteiligten Personen untereinander.

#### 2. Merkmale

#### 2.1 Zielgruppe

Kinder, Jugendliche, Erwachsene, hier insbesondere SportlehrerInnen, aus kriegsbetroffenen und nichtbetroffenen Regionen, Binnenvertriebene (IDPs), Ex-Kombattanten, junge Erwachsene außerhalb des Schulalters, Waisen- und Straßenkinder, Verantwortliche der staatlichen Sportverbände und die lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Medien.

#### 2.2 Ziele der Maßnahmen

Protestantische und katholische Jugendliche erarbeiten im Sportkontext in ausgedehnten und über die Grenzen der eigenen Gemeinden hinaus gehenden Dialogen unterstützende Gleichaltrigen- und Mentorennetzwerke mit dem Ziel, die gegenseitige Wahrnehmung zu fördern, Gemeinsamkeiten zu entdecken und diese Erfahrung zum Brückenbau zwischen den Regionen, hier Nordirlands, zu nutzen.

In der kolumbianischen Provinzhauptstadt Florencia ist es das Ziel der psychosozialen Arbeit, den Zusammenhalt der Familien, nachbarschaftliche Beziehungen und soziale Netze zu stärken, damit die Menschen ihr Selbstvertrauen zurück gewinnen. Kinder, die als "zu alt" für das Schulsystem eingestuft werden, sollen wieder, oder erstmals an das Lernen herangeführt werden. Fußball dient zur Strukturierung der Identität und der Lebenswelt: Nachhaltige Stadtentwicklung erfordert ein soziales Netz, das Spannungen, die durch die unterschiedlichen Einflüsse der Globalisierung und die daraus in den Entwicklungsländern resultierenden Migrationströme entstehen, aushalten kann. Fußball dient hier als Weg hin

zur Bildung und Förderung neuer städtischer Gruppen und anderer kollektiver Identitäten, somit der sozialen Integration. Darüber hinaus soll ein globales Netzwerk die Möglichkeit der internationalen Vernetzung und deren Relevanz für die eigene Persönlichkeitsentwicklung erkennen lassen. Fußball erscheint hier als Weg zur eigentlichen Arbeitsfähigkeit, hin zur Grundbildung und resultierendem Selbstbewusstsein, da Sport mehr als nur eine Freizeitaktivität ist. Er fördert die persönliche Entwicklung über die eigentliche Individualebene hinaus. Er dient in diesem Zusammenhang als eine allgemein verständliche Sprache und deshalb in jeglicher Art von Konflikt als ein Ansatz zu ersten gemeinsamen Aktivitäten innerhalb eines neu definierten Rahmens des Aufeinandertreffens der Konfliktparteien.

In Ruanda üben Jugendliche ihre in der Verfassung verankerten Rechte ein: freie Meinungsäußerung, Versammlungsrecht, Recht auf Bildung und Geschlechtergleichstellung, Recht auf freie Information etc. Alle Aktivitäten, ob kultureller oder sportlicher Art, vereinen Jugendliche aller Bevölkerungsgruppen auf nationaler und regionaler Ebene. Vorurteile werden abgebaut, soziale Kohäsion gefördert und Konfliktpotenziale reduziert. Die Jugendaktivitäten leisten somit einen Beitrag zur Friedenskonsolidierung in Ruanda und der Region. Ziel ist es, dass die Unterlegenen den Siegern gratulieren und diese ihrerseits den Unterlegenen den entsprechenden Respekt entgegen bringen.

In Somalia soll die Unterstützung sportlicher Aktivitäten nicht nur zur psychosozialen Rehabilitation und Integration, sondern schlicht zum Wiederaufbau von grundlegenden Strukturen innerhalb der sozialen Gemeinschaft beitragen.

Über die oben beispielhaft genannten Ziele hinaus gilt auch die Förderung von Führungsqualitäten und das Erlernen der Übernahme von Verantwortung als Ziel. Ein Zusammenleben, geprägt von Respekt für festgesetzte Regeln, die eigene Selbstdisziplin, Aufrichtigkeit und die Akzeptanz der kulturellen Unterschiede im Spiegel der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit sollen auf anregende, interessante Weise als positive Merkmale die Entstehung einer eventuell sogar ganz und gar neu strukturierten, verfassten und den neuen Gegebenheiten angepassten Gemeinschaft fördern.

#### 2.3 Realisierungsformen

Die Ziele sollen auf unterschiedlichste Weise realisiert werden: Auf der Individualebene finden Workshops zum Training von Führungsfähigkeiten, zur Ausbildung von Solidarität, Kreativität, der Entscheidungsfähigkeit und dem Begreifen der eigenen Fertigkeiten statt. Die Teilnehmenden erwerben die Fähigkeiten des Fair-Play und des Eintretens gegen den Rassismus. Sie lernen, während der Wettkämpfe durch ihre Beteiligung an Diskussionsgruppen und an der Organisation der Turniere gemeinsame Verhaltensregeln für die kommenden Spiele zu setzen. Es entstehen gegenseitiger Respekt, das Gefühl, die eigenen und die Grenzen anderer zu kennen und zu erkennen – ein moralisches Bewusstsein.

Auf der Interaktions- und Tätigkeitsebene finden Teamfindungsmaßnahmen statt, häufig in Form von Seil- und Klettergartenbenutzung, Kanutouren oder auch gemeinsamem Schwimmen. Zuvor wurde durch Theaterspielen und Malen der Grundstein für soziale Bindungen gelegt. Über moderne Wettkampfarten hinaus werden auch Friedenswanderungen oder Friedensläufe veranstaltet. Informale Gruppenaktivitäten und Begegnungsexkursionen sollen dauerhafte Freundschaften zwischen den Teilnehmenden, die Durchführung traditioneller Spiele die Ausbildung der kulturellen Sensibilität gegenüber der Tradition des Anderen fördern.

Auf der institutionellen Ebene finden Workshops und Präsentationen in Schulen, Gemeindeeinrichtungen oder einfach auf der Straße statt. Die Organisation der Teams in Ligen und die Teilnahme der Betreuer an Übungsleiterausbildungen führen gemeinsam mit einer höheren medialen Präsenz der Akteure zu Rahmenbedingungen, die interkulturellen Austausch ermöglichen. Darüber hinaus dient dieser Kapazitätsaufbau zur Einübung von Demokratie. Dies leitet über zur Gesellschaftsebene, die in Ausflügen in die Umgebung der Veranstaltungsorte berührt wird. Hier sind lokale kulturelle Eigenheiten Teil der Aktivitäten. Auch intern Vertriebene und demobilisierte Milizionäre oder Kindersoldaten entdecken während der Wettkämpfe in interkulturellen Begegnungen und durch die Ausübung eines traditionellen Sports den Bezug zur eigenen Gesellschaft neu.

Mit der Teilnahme bekannter Sportler aus allen Ländern der Erde, die in unterschiedlichen Sportarten Erfolge und Niederlagen erlebt haben, wird eine Medienpräsenz auf Weltebene ermöglicht. Simulationen der Weltrealität ermöglichen es den Teilnehmenden oft zum ersten Mal, ihre eigenen Fähigkeiten einem globalen Vergleich zu unterziehen und Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten zu erkennen.

#### 2.4 Defizite

Seitens der Teilnehmenden wird am häufigsten ein Mangel an Ausstattung und Sportstätten vor Ort beklagt, wie auch die nicht ausreichende Dauer der ex patria durchgeführten Maßnahmen und die nicht ausreichende Würdigung der Aktivitäten seitens der Medien. Manche Maßnahmen knüpfen die Teilnahme an entsprechende Voraussetzungen wie den Besuch einer speziellen Netzwerk-Schule, die individuelle Begabung im musischen Bereich (Theater, Musik, Gesang), die Fähigkeit der Freien Rede und die Kenntnis einer Fremdsprache (Englisch oder Französisch), die oft nur ein geringer und zum Teil privilegierter Teil der eigentlichen Zielgruppe erfüllen kann. Eine solche Maßnahme allein zur Steigerung der Einschulungszahlen und damit für ein besseres Ranking im EFA-Report zu missbrauchen, nimmt dem viel versprechenden Ansatz oft zu früh die Möglichkeit einer nachhaltigen Akzeptanz und Förderung durch die Zielgruppen selbst.

#### 3. Bezug zu anderen Maßnahmenmustern

Das Maßnahmenmuster "Sport für den Frieden" weist Bezüge zu anderen Maßnahmemustern auf, z.B. die Integration des Sportunterrichts in das Curriculum, die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die Rekrutierung der Schüler für die Grundbildung, die Zusammenführung der unterschiedlichen traditionellen Spiele und Wettkämpfe (Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung), die Vermittlung von Idealen und Werten, die Gleichbeteiligung der Geschlechter, die Bearbeitung psychischer Traumata über sportliche Aktivität (Trauma-Behandlung).

4. Bezug zu aufbauenden Bildungsmaßnahmen

Die Maßnahmen werden beispielsweise in Kolumbien als Orte der Rekrutierung für den Schulbesuch genutzt und dienen somit zum Wiederaufbau der Grundbildung in Konfliktgebieten. Zusammen mit dieser wird über den Bau von Sport- und Begegnungsstätten ein Wiederaufbau des kulturellen und sozialen Lebens gefördert. Als negatives Beispiel, diese Intentionen ad absurdum führend, gilt das Fußballstadion von Kabul, welches zunächst als Stätte der sportlichen Begegnung aus Mitteln der Entwicklungszusammenarbeit erbaut wurde, später von den Taliban als Gefängnis und Hinrichtungsstätte missbraucht und nun erneut als Ort des sportlichen und friedlichen Wettkampfes genutzt wird. Ebenfalls kritisch kann der Bau eines Rasenfußballfeldes in einer der trockensten Regionen des Sudan bewertet werden.

#### Konstruktionsphase

Mit den gewonnenen Informationen wird ein "Werkzeugkasten' konstruiert und der internationalen bildungspolitischen und administrativen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

Dieser ,Werkzeugkasten' besteht aus zwei Hauptbestandteilen:

- den oben genannten Erhebungsinstrumenten, die in der Konstruktionsphase durch weitere Erprobung finalisiert werden,
  - den gesamten Maßnahmenmustern.

Die Maßnahmenmuster ermöglichen je für sich eine Übersicht darüber, welche praxiserprobten Werkzeuge oder Handlungsinstrumente für die Durchführung friedensbauender Bildungsmaßnahmen zur Verfügung stehen. Zu Konstellationen zusammen geordnet bieten sie zudem eine Übersicht, welche praxiserprobten Kombinationen von Werkzeugen vorliegen. Wer friedensbauende Bildungsprojekte plant, kann sich beider Übersichten bedienen.

Freilich sind die genannten Werkzeuge und Handlungsinstrumente noch nicht evaluiert. 'Praxiserprobung' bezieht sich hier allein auf die Deskription der tatsächlichen Verwendung in Projekten. Die Evaluation erfolgt in einer (noch zu beantragenden) Feldforschungsphase, in der die Erhebungsinstrumente zur Bewertung von Maßnahmenkonstellationen eingesetzt werden. Da eine Evaluation forschungspraktisch nur auf der Projektebene erfolgen kann, werden zur Messung solche Projekte herangezogen, in denen die Maßnahmenkonstellationen möglichst vollständig realisiert sind.

#### Literatur

Cohrs, J.-C./ Moschner, B. (2002): Zur kognitiven Konstruktion von (Un-)Gerechtigkeit militärischer Gewalt. Die moralische Beurteilung des Kosovo-Kriegs. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 33, S. 13 – 24.

Eckstein, L./ Sparr, J. (2005): Introducing a new scale for the measurement of moral disengagement in peace and conflict reasearch. Conflict & Communication Online, Vol. 4,2.

**Grussendorf, J./ McAlister, A./Sandström, P./ Udd, L./ Morris, T.C.** (2002): Resting moral disengagement in support for war: Use of the "Peace Test" scale among student groups in 21 nations. Peace and Conflict: The Journal of Peace Psychology, 8, p. 73 – 83.

**INEE:** Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and early Reconstruction. Paris 2004.

McAlister, A. (2001): Moral disengagement: Measurement and modification. Journal of Peace Research, 38, p. 87 – 99.

Sinclair, M. (2002): Planning education in and after emergencies. Paris. Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn.

Smith, A./Vaux, T. (2003): Education, Conflict and International Development. London.

World Bank (2005): Reshaping the future. Education and post conflict reconstruction. Washington D.C.

Prof. Dr. Volker Lenhart, Jg. 1939, ist seit 1973 ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Heidelberg;

1983 Profilerweiterung des Lehrstuhls auf Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Leitung der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg. Zahlreiche Forschungs- und Beratungsaufenthalte in Ländern der Dritten Welt.

Reinhard Mitschke, Jg. 1971, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt "Friedensbauende Bildungsmaßnahmen in bewaffneten Konflikten" und Koordinator der DAAD-Alumnischule "Bildung/Erziehung und Konflikt" (Februar 2007). Neben seiner Forschungstätigkeit am IBW ist er Lehrbeauftragter für "German Culture and Language" im englischsprachigen "Junior Program of Business Administration" und im "International Business Program" an der Berufsakademie Mosbach. Er ist Mitglied im Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE).

Simone Braun, Jg. 1962, ist Diplom-Psychologin. Während ihres Studiums am Psychologischen Institut der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg legte sie ihren Schwerpunkt auf die Methodenlehre. Sie arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am IBW, ist dort Dozentin für die quantitative empirische Sozialforschung sowie an einem Forschungsprojekt der PH Heidelberg für die wissenschaftliche Begleitung zuständig.

#### Günther Gugel

# Gewaltprävention entwickeln

# Ansätze präventiver Praxis in der internationalen Diskussion

Zusammenfassung: Die Entwicklung einer Kultur des Friedens ist Voraussetzung menschlichen Zusammenlebens. Hierzu kann Gewaltprävention einen Beitrag leisten. Gewaltprävention benötigt jedoch ein differenziertes und umfassendes Gewaltverständnis und den Rückgriff auf Wissen über Gewaltzusammenhänge. Das Verständnis über wirksame Maßnahmen und Modelle von Gewaltprävention ist noch unzureichend entwickelt. Die Vielzahl der vorhandenen pädagogischen und psychologischen Ansätze sollte auf ihre Wirksamkeit überprüft und durch kulturelle und strukturelle Maßnahmen flankiert und ergänzt werden, dann kann Gewaltprävention über situativ eingesetzte Maßnahmen hinaus als Teil einer umfassenden friedenspolitischen Gesellschaftswelt verstanden und entwickelt werden. Eine solche Verortung trägt zu einer Legitimierung und Fundierung des Konzeptes bei.

Abstract: Developing a culture of peace is necessary for humans to live together. Violence prevention can play a significant role in doing so. However, we first need to have a sophisticated and comprehensive understanding of the word violence'. In addition, we need to know more about the background and context that caused the violence. Our knowledge about effective measures and models for violence prevention is still underdeveloped. The variety of possible pedagogical and psychological approaches should be evaluated for their effectiveness. Using cultural and structural measures, they should also be addressed and elaborated. It is only then that violence prevention can go beyond using situationally-specific measures and instead, can be understood and developed as part of a peaceful society.

"Kein Land, kein Gemeinwesen bleibt von Gewalt verschont. Bilder und Berichte von Gewalt durchdringen die Medien. Sie spielt sich auf unseren Straßen ab, in unseren vier Wänden, in Schulen, an Arbeitsplätzen und in Institutionen. Gewalt ist eine Weltgeißel, die das Gefüge von Gemeinschaften zerreißt und Leben, Gesundheit und Glück von uns allen bedroht. Jedes Jahr verlieren weltweit über 1,6 Millionen Menschen ihr Leben aufgrund von Gewalttaten. Auf jedes Gewaltopfer, das den Folgen der Gewalt erliegt, kommen zahlreiche andere, die verletzt werden und unter den unterschiedlichsten physischen, sexuellen, reproduktiven und psychischen Gesundheitsproblemen leiden. Gewalt gehört in der Altersgruppe der 15 bis 44-Jährigen überall auf der Welt zu

den Haupttodesursachen und ist unter Männern für etwa 14 % und bei den Frauen für 7 % aller Sterbefälle verantwortlich" (WHO 2002, S. IX).

Alle Menschen haben einen Anspruch auf ein Leben ohne Gewalt. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird ausdrücklich das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person, sowie das Verbot der Sklaverei, der Folter und grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe formuliert. Die Achtung der Würde des Menschen, und hierzu gehören neben dem Schutz für Leib und Leben auch menschenwürdige Lebensbedingungen, ist ein unveräußerliches Recht aller Menschen. Gewalt zerstört nicht nur die Grundlagen des Zusammenlebens und das Vertrauen, dass Probleme und Konflikte gewaltfrei ausgehandelt und gelöst werden müssen, sie verursacht auch physische, psychische, soziale und materielle Kosten. Im schulischen Kontext sind eine sichere Umgebung sowie gegenseitige Achtung und Respekt Grundbedingungen des Lernens. Gewaltprävention kann dazu beitragen, Menschenrechte zu verwirklichen, Gewalt zu verhindern und dadurch Leid zu minimieren und Kosten zu sparen.

#### Voraussetzungen klären

Was auf den ersten Blick einleuchtend und eindeutig erscheint, entpuppt sich bei näherer Betrachtung jedoch als diskussions- und klärungsbedürftig. Denn weder ist klar umrissen, welche Gewalt durch Gewaltprävention eigentlich verhindert oder begrenzt werden soll, noch ist geklärt, was unter Gewaltprävention genau zu verstehen ist.

Gewalt wird im Kontext von Gewaltprävention in den westlichen Industriestaaten weitgehend auf individuelle körperliche oder auch auf verbale Gewalt von Kindern und Jugendlichen reduziert. Ein differenzierter Gewaltbegriff, wie ihn etwa die Weltgesundheitsorganisation mit ihrer Typologie der Gewalt vorgelegt hat, oder ein Rückgriff auf den Gewaltbegriff Johan Galtungs, der personale, strukturelle und kulturelle Gewalt umfasst, fehlt (vgl. WHO 2002, Galtung 1992).

Doch nicht nur die Begrifflichkeit, auch das Wissen über Motive, Ursachen und Zusammenhänge von Gewalt ist äußerst rudimentär. Nur wenn man weiß, warum sich ein bestimmtes Verhalten zeigt bzw. in welchem Kontext es sich darstellt, kann zielgerichtet auf diese Ursachen Ein-

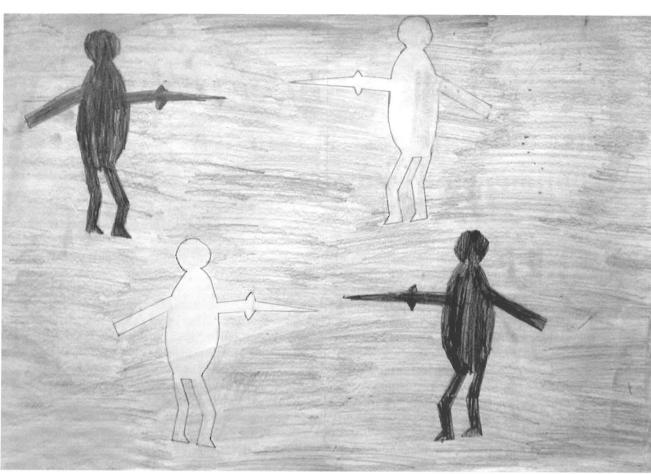


Foto: © analiza; www.fotolia.de

fluss genommen werden. Gewaltprävention hat so mit dem Dilemma zu tun, dass sie einerseits auf vorfindbare Gewalt reagieren muss, andererseits aber kaum auf präzise Analysen, Beschreibungen und Definitionen ihres Gegenstandsbereiches zurückgreifen kann.

Auch eine dritte Voraussetzung von Gewaltprävention, das eigene Verständnis über Ziele, Inhalte und Methoden, ist nur schwach ausgeprägt. Dies hat zur Folge, dass in der Praxis eine unübersehbare Fülle von Ansätzen zu finden ist, welchen es jedoch an differenzierten Problem- und Situationsanalysen sowie an fachlicher Fundierung fehlt und deren Wirksamkeit nicht evaluiert wurde. So kommt z.B. die wissenschaftliche Begleitung des Aktionsprogramms der Bundesregierung ,Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus', in dem von 2001 bis 2006 4.500 Projekte gefördert wurden, zu dem Ergebnis: "Die sichtbaren Erfolge der bisherigen Präventionsmaßnahmen gegen Rechtsextremismus halten sich in Grenzen. Zahlreiche Projekte standen bislang auf instabilem Fundament. Ihre Wirksamkeit war häufig weder theoretisch begründet noch empirisch überprüft" (Frindte/Preiser 2007, S. 33).

Angestrebte praktische Ziele der Gewaltpräventionsprogramme sind in der Regel die Stärkung des Selbstkonzeptes, die Reflexion des eigenen Selbst und die Stärkung der Persönlichkeit, die Ausbildung sozialer Wahrnehmung, die Schaffung von Konfliktfähigkeit, kontrolliertes Handeln sowie die Vermittlung sozialer Kompetenzen. Langfristig werden eine Vermeidung von Straffälligkeit sowie die Akzeptanz sozialer Normen durch sozial integriertes Verhalten der Adressaten angestrebt. Zu

selten zielen Gewaltpräventionsprogramme auf die Lebenswelt der Adressaten und deren sozialen Kontext ab und damit auf sozialstrukturelle und institutionelle Veränderungen. Als ein wesentliches Ziel der Gewaltprävention wird auch der Schutz der Allgemeinheit vor Gewalttaten und potentiellen Straftätern gesehen. Die meisten Programme und Maßnahmen der Gewaltprävention favorisieren dabei ein personenbezogenes Arbeiten, das mit Unterstützung der Gruppe und durch gruppenpädagogische Aktivitäten Veränderungsprozesse des Einzelnen anstrebt. Die Weltgesundheitsorganisation fordert hier jedoch Maßnahmen, die auf Veränderungen auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene, des kommunalen Umfelds und der Gesellschaft abzielen (vgl. WHO 2003, S. 33).

Häufig werden "Gewaltprävention" und "Kriminalprävention" synonym verwendet. Dies ist jedoch irreführend und verschleiert mehr, als es zur Klärung beiträgt. Der WHO Guide zur Implementierung von Gewaltprävention plädiert nachdrücklich dafür, dass Gewaltprävention von Kriminalprävention unterschieden werden muss (vgl. WHO 2004, S. 3).

Denn Kriminalprävention orientiert sich an der Verhinderung von Straftatbeständen. Hierzu gehören für den Jugendbereich wesentlich die Delikte Kaufhausdiebstahl und Schwarzfahren. Dabei geht es primär um die Etablierung von gesetzeskonformem Verhalten. Kriminalpräventive Ansätze sehen gewalttätiges Verhalten vor allem auf der individuellen Ebene unter dem Aspekt der Übertretung von Normen und Androhung von Strafe. Hinzu kommt, dass viele Delikte, die unter Strafe stehen, nichts mit Gewalt zu tun haben, während andererseits viele Gewaltformen nicht von der Strafjustiz erfasst werden.

# Ordnungspolitische versus partizipatorische Ansätze

Idealtypisch lassen sich zwei grundlegend verschiedene Ansätze unterscheiden, die ihre Entsprechung in nahezu allen Bereichen der Gewaltprävention haben und die sich sowohl in der Gesetzgebung als auch in praktischen Präventionsmaßnahmen unterscheiden, nämlich ordnungspolitisch orientierte und demokratisch-partizipatorisch orientierte Ansätze: Ordnungspolitisch orientierte Ansätze, die oft auch als "repressiv" bezeichnet werden, versuchen das Problem der Kriminalität und Gewalt durch strengere Gesetze und Verordnungen, durch Überwachung, hartes Durchgreifen und harte Bestrafung in den Griff zu bekommen. Schlagworte wie "Zero Tolerance' sind Teil der Diskussion. Demokratisch-partizipatorisch orientierte Ansätze entspringen der Erkenntnis, dass Probleme den Betroffenen gehören und diese in die Lösung verantwortlich einbezogen werden müssen. Dabei geht es darum, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch unterstützende Angebote zu entwickeln und zu begleiten. Beteiligungsmöglichkeiten und konstruktive Konfliktbearbeitung spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Letztlich liegen diesen Ansätzen verschiedene Sicherheitskonzepte und Sicherheitsbegriffe zugrunde. Bei einem ordnungspolitisch orientierten traditionellen Sicherheitsbegriff geht es um Schutz vor Gewalt und Kriminalität, bei dem der Staat und seine Organe die Akteure sind, die Bürger Objekte, die es zu schützen gilt. Technische Sicherheitskonzepte dominieren hier.

Bei demokratisch-partizipatorischen Ansätzen geht es neben dem unmittelbaren Schutz vor Gewalt vor allem um die Beseitigung der Ursachen von Gewalt. Hierbei kommen auch Phänomene wie Armut oder Arbeitslosigkeit in das Blickfeld. Die Akteure sind Individuen, Gruppen und Gemeinschaften, die aber auf staatlicher Ebene Unterstützung und Begleitung brauchen. Die Einhaltung von Menschenrechten, die Entwicklung von Demokratie, wirtschaftlicher Wohlfahrt und sozialer Gerechtigkeit korrespondieren mit der Etablierung gewaltfreier Handlungsalternativen auf der Verhaltensebene. In dieser Sichtweise sind individuelles Verhalten, soziale Situation und gesellschaftliche Verhältnisse miteinander verbunden. So verstandene Gewaltprävention findet ihre politische Entsprechung in der Entwicklung des Projektes "Human Security". Sie hat damit auch einen gesellschaftlich-politischen Fokus.

#### Die internationale Diskussion

Die internationale Diskussion um Gewaltprävention, wie sie etwa im Rahmen der Weltgesundheitsorganisation und der UNESCO geführt wird, unterscheidet sich in einigen wesentlichen Punkten von der in Industriestaaten (insbesondere auch der deutschen): In den Ansätzen zur Gewaltprävention in Industriestaaten steht die individuelle Gewalt von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund. Diese werden dabei vor allem unter dem Aspekt der (potentiellen Täterschaft) gesehen. Es geht um den Schutz der Allgemeinheit vor Einzeltätern und (jugendlichen) Gruppen. Dabei dominieren psychologische und pädagogische Ansätze. Das Phänomen der Alltagsgewalt

bzw. der interpersonalen Gewalt wird deutlich getrennt von kollektiver Gewalt gesehen. Eine Abstimmung der verschiedenen Ansätze und die Umsetzung einer elaborierten Strategie der Gewaltprävention findet zu wenig statt. Die wissenschaftliche Evaluation der Arbeit ist unterentwickelt.

Gewaltprävention kann sich in Industrieländern meist auf relativ gute gesetzliche Grundlagen beziehen, die z.B. weitgehend Körperstrafen verbieten, Geschlechtergleichheit (wenigstens formal) festschreiben und die Menschenrechte anerkennen. Schutzrechte des Bürgers vor dem Staat sind (wenigstens formal) weitgehend vorhanden. Der Schutz einzelner oder von Gruppen vor staatlichen und halbstaatlichen Übergriffen, also die Schutzrechte des Bürgers vor dem Staat sind in Industriestaaten kein Thema von Gewaltprävention.

Internationale Kampagnen zur Gewaltprävention, wie z.B. die von der WHO initiierte ,Global Campaign for Violence Prevention', haben einen weiteren Blickwinkel. Hier werden die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und des Austausches von Forschungsergebnissen stark betont. Es wird die Überwachung der Einhaltung von internationalen Abkommen zum Schutze der Menschenrechte gefordert und gefördert. Es wird ein Zusammenhang zwischen dem internationalen Drogen- und Waffenhandel und Gewaltprävention hergestellt. Die Verknüpfung und die enge Verbindung von Alltagsgewalt und kollektiver Gewalt wird hervorgehoben. Ansätze und Vorhaben werden streng nach ihrer Wirksamkeit beurteilt. Aber vor allem werden Kinder und Jugendliche nicht primär unter der Perspektive einer (potentiellen) Täterschaft gesehen, sondern als Oper von Gewalt identifiziert, die es zu schützen gilt (vgl. UN Secretary General 2007).

Im Kontext von sich entwickelnden Gesellschaften sind häufig sich überlappende und überschneidende Problembereiche aus dem privaten Umfeld mit den sozialen und politischen Entwicklungen festzustellen. So kommen z.B. zum Problembereich der häuslichen Gewalt die Bewältigung von eigenen Gewalterfahrungen in Diktaturen, autoritären Regimen oder im Unabhängigkeitskampf hinzu. Das Vorhandensein von oder der leichte Zugang zu Kleinwaffen, verbunden mit einem schwachen staatlichen Gewaltmonopol und mangelnder Erfahrung in ziviler Konfliktbearbeitung, sind oft zusätzliche Prädikatoren für Gewalt.

# Vernachlässigung der kulturellen Gewalt

In Industrie- wie auch in Entwicklungsländern wird der Bereich der kulturellen Gewalt, wie Galtung ihn formuliert, im Rahmen von Gewaltprävention viel zu wenig aufgegriffen. Gerade in diesem Bereich geht es jedoch um das Zusammenspiel von "Mentalitätsbeständen", Verhaltensformen und politischer Kultur, also um die Fragen, "welche überlieferten Orientierungen und Mentalitätsbestände begünstigen Gewaltbefürwortung, Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung" und "welche Faktoren tragen zur Entstehung und Tradierung gewaltbegünstigender Orientierungen bei?" (Meyer 2002, S. 1196). Dass dieser Bereich zu wenig Berücksichtigung findet, mag mehrere Gründe haben: Politische Kultur wird oft als "na-

türlich' und alternativlos erfahren. Veränderungen in diesem Bereich sind nur sehr schwer und nur langfristig zu erreichen, da hier Gewohnheiten und 'Rechte' infrage gestellt werden. Es bedarf hier einer intensiven Überzeugungs- und Lobbyarbeit im gesellschaftlichen und politischen Bereich, die nur gut organisierte Verbände und Parteien leisten können.

Die Frage ist, ob die Hoffnungen, die in Gewaltprävention gesetzt werden, berechtigt oder illusorisch sind. Vor dem Hintergrund der Sichtung und Darstellung der vielfältigen Zugangsweisen, Ansätze und Modelle der Gewaltprävention mangelt es nicht so sehr an Ideen, denn an fundierten Erkenntnissen und gesichertem Wissen. Gesicherte Aussagen über die Wirkung einzelner Maßnahmen und Modelle sind aufgrund fehlender Evaluationen kaum möglich. Einzelne Projekte allein können das Gewaltproblem nicht lösen, sie dienen wohl eher der Beruhigung der Verantwortlichen.

#### Gewaltprävention entwickeln

Wie kann Gewaltprävention so (weiter-)entwickelt werden, dass eine wirksame präventive Praxis im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit möglich ist? Anzustreben ist eine Kombination von erprobten, evaluierten und Erfolg versprechenden Modellen und Interventionsstrategien, verbunden mit der Entwicklung eines gesellschaftlichen "Klimas", das geprägt ist von der Achtung der Würde des Menschen, der Respektierung der Menschenrechte, der gegenseitigen Verantwortung füreinander und dem Bemühen an der Entwicklung von Demokratie, einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit mitzuarbeiten.

Gewaltprävention gewinnt dann an gesellschaftlicher Bedeutung, aber auch an Brisanz, wenn Zusammenhänge von kollektiver und individueller Gewaltbekämpfung deutlich werden. Denn dann können Gewaltprobleme nicht mehr individualisiert werden, und von anderen gewichtigen Gewaltverhältnissen ablenken. Gewaltprävention darf keine isolierten "Insellösungen" suchen, sondern muss gemeinwesenorientierte und systemische Ansätze favorisieren.

Ansätze und Modelle der Gewaltprävention bedürfen der Adaption an die jeweils spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass unterschiedliche Gewaltbegriffe und Traditionen im Umgang mit Gewalt in verschiedenen Kulturen und Ländern ein gemeinsames abgestimmtes Vorgehen schwierig machen. Wie und ob die Adaption von in Industriegesellschaften entwickelten Modellen für Entwicklungsländer gelingt, ist schwer einzuschätzen. Hier muss ein offener Austausch und Dialog stattfinden.

Die Kluft zwischen Forschung und Praxis muss geschlossen werden. Die Ergebnisse der Forschung müssen systematisch auf ihre Praxisrelevanz geprüft werden. So bieten z.B. Ergebnisse der Sozialpsychologie insbesondere der Kleingruppenforschung oder Studien über Autorität und Gehorsam wichtige Ansatzpunkte für gewaltpräventives Handeln. Übersteigerte Erwartungen an Gewaltprävention sind zu dämpfen. Kurzfristige Erfolge sind nicht zu erwarten. Langfristige positive Entwicklungen sind jedoch nur schwer mit kurzen Projektlaufzeiten und dem Bedürfnis der Geldgeber nach "Erfolgsprojekten" in Einklang zu bringen.

Im Zentrum der Gewaltprävention sollte die Vermittlung von Fähigkeiten stehen, Konflikte (auf allen Ebenen) gewaltfrei auszutragen, verbunden mit einer Kultur des Dialogs, die traditionelle Formen der Konfliktvermittlung aufgreift und einbezieht. Konstruktive Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention ist in allen Altersgruppen und gesellschaftlichen Bereichen anwendbar, stärkt gleichzeitig das Potential für Demokratisierung und Partizipation und lässt die Verantwortung für das Geschehen bei den Betroffenen. Die Übertragbarkeit und Adaption auf unterschiedliche Gesellschaften und Kulturen erscheint in diesem Bereich am stärksten gegeben und am weitesten entwickelt.

Ein Verständnis von Gewaltprävention, das nur darauf ausgerichtet ist, unerwünschtes Verhalten zu verhindern, reicht nicht aus. Nur wenn mit Gewaltprävention positive Zielsetzungen und Entwicklungen verknüpft werden können, kann sie letztlich ihr Potential entfalten.

Die Diskussion um Gewaltprävention sollte deshalb in den Prozess der Friedens- und Demokratieentwicklung integriert werden. Demokratieerziehung, Menschenrechtserziehung und Friedenspädagogik bieten hierzu wichtige Zugänge. Friedenspädagogische Ansätze der Gewaltprävention, die eine ganzheitliche Vorgehensweise berücksichtigen, die gegenseitigen Abhängigkeiten der verschiedenen Formen von Gewalt im Blick haben und einen demokratisch-partizipatorischen Ansatz verfolgen, erscheinen dabei am Erfolg versprechendsten. Gewaltprävention bedarf also der Entwicklung zivilgesellschaftlicher Voraussetzungen und trägt gleichzeitig zu deren Etablierung bei.

#### Literatur

**Frindte, W./Preiser, S. (2007):** Präventionsansätze gegen Rechtsextremismus. In: Apuz. Aus Politik und Zeitgeschichte 11.

Galtung, J. (1993): Kulturelle Gewalt. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Der Bürger im Staat. 43/2, S. 106 – 112. Gugel, G. (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen.

Holtappels, H.G./ Heitmeyer. W./ Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hg.) (2004): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München, 3. Aufl.

Landeshauptstadt Düsseldorf (Hg.) (2000): Düsseldorfer Gutachten. Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Düsseldorf.

Meyer, T. (2002): Politische Kultur und Gewalt. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 1195 – 1214.

Sherman, L.W. u.a. (Hg.) (1998): Preventing Crime: What works, What doesn't, What's promising. A Report to the United States Congress. Washington.

WHO (2002): World Report on Violence and Health. Geneva.

WHO Regionalbüro für Europa (2003): Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. Kopenhagen.

WHO (2004): Preventing Violence. A Guide to Implementing the Recommendations of the World Report on Violence and Health. Geneva.

**United Nations Secretary General (2007):** World Report on Violence against Children, veröffentlicht unter: http://www.violencestudy.org/r229, 30.3.2007.

Günther Gugel, Jg. 1949, Dipl. Pädagoge, ist Geschäftsführer des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Studium des Sozialwesen und der Erziehungswissenschaften in Eichstätt und Tübingen, Publikationen zu Methoden der politischen Bildungsarbeit, Friedenspädagogik, Konfliktbearbeitung, Gewaltprävention und des Globalen Lernens.

Ingrid Jung

# Perspektivenwechsel als Prinzip

# Erfahrungen aus einem friedenspädagogischen Weiterbildungsprojekt

Zusammenfassung: Der Artikel stellt den Ansatz von In-WEnt und dem Paulo Freire Institut zur Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Friedenspädagogik in Zentralamerika und Kolumbien vor. Die Teilnehmenden kommen aus staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen und bringen friedenspädagogische Erfahrung mit. Die Weiterbildung zielt auf die Reflektion und die Aneignung von Kompetenzen zur Multiplikation der erworbenen Kenntnisse und Methoden. Die regionale Zusammensetzung, die thematische Ausrichtung (Friedenspädagogik, Erinnerungsarbeit, Gender, Interkulturalität und Konfliktbearbeitung), die Lernarchitektur (Lernkontinuum über ein Jahr mit mehreren Kursen und Follow-up) in Verbindung mit dem pädagogischen Ansatz des ,Lernens vom Anderen her' stellen die Besonderheiten des Projekts dar.

Abstract: The article explains the capacity building approach taken by InWEnt and Paulo Freire Institute for the training of multipliers of peace pedagogy in Central America and Columbia. Participants come from governmental and non-governmental organisations and already have some experience in peace pedagogy. The training aims at reflecting and acquiring competencies for the multiplication of knowledge and methods. The regional composition, the topical focus (peace pedagogy, remembrance work, gender, inter-cultural education and conflict management), the learning architecture (continuous learning in various courses over one year and follow-up) in conjunction with the pedagogic approach of ,Learning from the other' are the key characteristics of the project.

Die zentrale Frage für InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) als Organisation des Capacity Building durch Personalentwicklung ist die nach den Faktoren, die über den Erwerb bestimmter fachlich-methodischer Kompetenz hinaus Veränderungen in der Selbstwahrnehmung, in der Handlungskompetenz und in der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung bewirken bzw. diese unterstützen. Wie lassen sich (Lern-)Prozesse so gestalten, dass in der Begegnung mit anderen die eigene Praxis reflektiert wird, durch Annäherung an das 'Fremde' das 'Eigene' neu gesehen

wird, durch Empathie für den Anderen auch ein neuer Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten gewonnen werden kann? Entwicklungspolitik muss Wirkungen erzielen: Wie kann dies über Personalentwicklung geleistet werden?

In ihrem Projekt der Friedenspädagogik in Zentralamerika und Kolumbien geht InWEnt einen den Rahmenbedingungen und Teilnehmenden entsprechenden Weg, bei dem nicht die kognitive Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart im Vordergrund steht, sondern die Förderung der persönlichen Entwicklung und der Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung.

# Gesellschaftliche Konflikte in Zentralamerika und Kolumbien

Lateinamerika ist geprägt von Gewalterfahrungen unterschiedlichster Art, die die Biografie vieler Menschen geprägt haben. Bürgerkriege wie in El Salvador, Guatemala und Nicaragua, andauernde massive Menschenrechtsverletzungen und gewaltsame Auseinandersetzungen wie in Kolumbien, die Erfahrung mit Diktaturen wie in Chile oder Argentinien, oder die jahrhundertelange Unterdrückung und Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen, wie der indigenen Völker und der afroamerikanischen Bevölkerung, sind Ausdruck der mangelnden Respektierung der Menschenrechte. Die schleppende Aufarbeitung der Menschenrechtsverletzungen verleitet viele dazu, die bisherige Straflosigkeit als Legitimation für die Verletzung von Menschenrechten zu deuten. Gleichzeitig erzeugt die extrem ungleiche Verteilung des Reichtums ein Gefühl von Perspektivlosigkeit, das sich in der verzweifelten Anstrengung auszuwandern oder in Gewaltkriminalität und Bandenbildung (Maras) einen Ausweg sucht.

Armut und ungleiche Einkommensverteilung charakterisieren die Lebenswirklichkeit dieser Länder und setzen sich ungebrochen fort in einem Prozess, der besonders in Kolumbien beobachtet werden kann (vgl. Salinas 2007): Aufgrund ökonomischer Interessen sind seit 1985 ca. 3,8 Millionen Menschen aus dem ländlichen Raum durch sogenannte Paramilitärs vertrieben worden, was zu einer steigenden Landkonzentration geführt hat. Auf diesen Ländereien wird

entweder Agrobusiness betrieben oder Rauschgift angebaut. Verknüpft mit paramilitärischen Aktivitäten sind mafiöse Methoden von der Organisation des Anbaus bis zum Vertrieb von Drogen und der sich daran anschließenden Geldwäsche. Dies alles verstärkt eine extrem ungleiche Einkommensverteilung, wobei zwischen legal und illegal erworbenem bzw. angeeignetem Eigentum in vielen Fällen gar nicht mehr unterschieden werden kann und dieses Auswirkungen auf die politische Sphäre hat.

Viele Menschen haben Familienangehörige durch politische Gewalt verloren, ohne dass ein Rechtsstaat ihr Anliegen nach Aufklärung und Bestrafung der Schuldigen verfolgen würde. Die Menschenrechtsverletzungen der Vergangenheit werden verschwiegen, die Trauer über den Verlust kann nicht ausgelebt werden und wird gesellschaftlich nicht anerkannt.

Gleichzeitig verstärkt die gesellschaftliche Gewalt, sei es durch individuelle Kriminalität wie durch mafiöse Strukturen, Paramilitärs, Guerilla oder Jugendbanden ein Bild von Männlichkeit, das eindimensional ist, das aber dazu tendiert, sich als attraktives Rollenmodell für perspektivlose junge Männer durchzusetzen. Dass unter diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch die intrafamiliäre Gewalt beträchtliche Ausmaße angenommen hat, muss nicht verwundern. Armut, äußere Bedrohung und Ausgrenzung stellen Erfahrungen dar, die den psychischen Stress erhöhen und die Aggression wachsen lassen (vgl. Bauer 2006).

Ermutigend und bewundernswert ist in einer solchen Situation, wie viele Menschen sich in ganz unterschiedlichen Organisationen und mit einer enormen Bandbreite von Aktivitäten für Veränderung einsetzen. Jenseits der dualen Logik von Gewalt und Gegengewalt gelingt es ihnen, gegen das Vergessen der Opfer die Erinnerung an sie zu setzen, gegen Verschwindenlassen und Straflosigkeit Sachverhalte aufzuklären und das Einhalten von rechtsstaatlichen Prinzipien einzufordern. Sie vermitteln bei der Bearbeitung lokaler Konflikte, sie unterstützen Frauen bei der Bearbeitung und Überwindung familiärer Gewalt und arbeiten mit Mitteln der Educación popular (non-formale Volkserziehung) in Gemeinden mit Jugendlichen und Erwachsenen. Sie führen in Schulen Konfliktlotsen und den Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen ein und in die Lehrerbildung die Kategorie der gesellschaftlichen Verantwortung für die Kinder und deren Umfeld. Durch ihr Beharren auf Transparenz und Verantwortung bilden sie den substanziellen Kern der Zivilgesellschaft. Diese Akteure sind die Gruppe von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, an die sich das InWEnt Programm in Zentralamerika und Kolumbien richtet.

#### Förderung einer Kultur des Friedens

Dieses Programm wurde von InWEnt zusammen mit dem Paulo Freire Institut an der Freien Universität Berlin¹ im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) konzipiert und von 2003 bis 2006 in einer ersten Phase durchgeführt und evaluiert. Das positive Ergebnis der Evaluation führte dann zur Planung und Lancierung einer zweiten Projektphase bis 2010. Das Projekt ist eingebettet in die Schwerpunktsetzung des BMZ in den ge-

nannten Ländern, wo der deutsche Beitrag Zivilgesellschaft, Rechtsstaatlichkeit und Demokratie fördern soll.

Direkt angesprochen werden friedenspädagogisch engagierte Personen aus Organisationen der Zivilgesellschaft sowie aus dem staatlichen Bildungssektor. Sie kommen aus Kolumbien und Zentralamerika und durchlaufen ein Bewerbungsverfahren, das sowohl die Herkunftsorganisation wie auch die persönliche Eignung unter die Lupe nimmt.

Ziel des hier dargestellten Projekts ist es, einen Beitrag zu einer Kultur des Friedens zu leisten. Damit ist eine Kultur gemeint, in der die Beteiligten um die konstruktive Lösung von widerstreitenden Interessen bemüht sind, für soziale Gerechtigkeit und Anerkennung von Diversität eintreten, die Menschenrechte verteidigen und den Dialog mit dem Anderen mit Empathie führen. Daraus ergeben sich inhaltliche und methodische Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.

Vor dem Hintergrund der sozialen, politischen und ökonomischen Konflikte in der Region konzentriert sich das Programm auf die Themen Friedenspädagogik, Erinnerungsarbeit, Interkulturalität, Gender sowie Konflikttransformation. Jedes Thema wird hinsichtlich seiner philosophischen Dimensionen befragt, konkrete Methoden der Umsetzung werden erprobt.

Erinnerungsarbeit ist ein zentraler Bestandteil dieses Kurses, wie auch anderer Aktivitäten von InWEnt zur Förderung einer Kultur des Friedens<sup>2</sup>. Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen der Vergangenheitsbewältigung haben gezeigt, dass Versöhnung nur auf der Grundlage der öffentlichen Anerkennung der Tatsache der Menschenrechtsverletzungen, der Bearbeitung der Ursachen des begangenen Unrechts, der Übernahme persönlicher Verantwortung und einer materiellen Kompensation erfolgen kann. Erst in einem solchen Rahmen wird auch die Trauer der Opfer anerkannt und damit eine Überwindung der Trauer möglich. Gleichzeitig darf den Tätern in der Bearbeitung der Menschenrechtsverletzungen nicht durch ihre Rolle als Handelnde retrospektiv so viel Macht zuerkannt werden, dass die Opfer durch die Evozierung der Gewaltverhältnisse in ihrer damaligen Ohnmacht neuerlich zu Opfern gemacht (reviktimisiert) werden. Den Opfern ihre Würde und Menschlichkeit durch Aktivitäten der Erinnerungsarbeit zurückzugeben ist neben der Analyse von Konfliktursachen und -mechanismen Ziel der Bearbeitung dieses Themas.

Zweites wichtiges Thema ist Interkulturalität und der Umgang mit Differenz. Im Unterschied zu einer essentialistischen Interpretation von Kultur geht das Programm von einer ständigen Konstruktion und Affirmation von Identitäten aus, die gesellschaftlich (kulturell) konstruiert sind und deren Funktion darin besteht, Ressourcen jeder Art bestimmten Personengruppen zuzuteilen oder vorzuenthalten. Diese Phänomene der Inklusion bzw. Exklusion reduzieren Personen bzw. Gruppen auf eine spezifische Dimension ihrer vieldimensionalen Identitäten und leiten daraus Mehr- oder Minderwertigkeit gegenüber anderen ab. Die Herausforderung der Friedenspädagogik liegt deshalb darin, Menschen dabei zu unterstützen, die eigenen Stereotype zu erkennen, die Perspektive zu wechseln und aus der Position des Anderen die Situation zu begreifen. Dies ist notwendig um zu verstehen, wie Exklusion zunächst in materiellen, sozialen

oder kulturellen Aspekten wirksam wird, und schließlich als physische Bedrohung des Lebens der Anderen und in ihrer Vernichtung enden kann. Im Kurs wird Diversität und Heterogenität auch bezogen auf die konkreten Lebensbedingungen der Teilnehmenden aus afroamerikanischen oder indigenen Gruppen. Dabei wird allen Beteiligten deutlich, inwiefern sie selbst diese Stereotype reproduzieren – was Ausgangspunkt für eigene Veränderung ist (vgl. Barckhausen 2006).

Ähnlich wie beim Thema Interkulturalität geht es auch bei der Auseinandersetzung mit Gender um die Frage, wie Stereotype über Männer und Frauen in jeder Gesellschaft die individuellen Vorstellungen vom eigenen Leben modellieren, Alternativen ausschließen bzw. die individuellen Handlungsmöglichkeiten einschränken. Festgelegte Geschlechtermodelle tragen dazu bei, hierarchische Beziehungen und letztlich Gewalt zu legitimieren. Individuelle Verantwortung ist aber nur möglich, wenn Rollen hinterfragt werden und aufgrund der eigenen Möglichkeiten persönliche Handlungsoptionen denkbar werden. Besonders produktiv wurde die Arbeit am Thema Gender dann, wenn auch Männer teilnahmen, die in ihrem Herkunftsland in Gruppen ihre eigenen maskulinen Rollenvorstellungen bearbeiten.

Ziel des Moduls Konfliktbearbeitung ist es, zu verstehen, wodurch Konflikte entstehen, und wie die Wahrnehmung, Emotionen, Interessen einer Konfliktlösung entgegenstehen. Dabei werden Konflikte als potentiell produktiv und als Voraussetzung für Veränderung begriffen und einer zu engen Vorstellung von Frieden als Abwesenheit von Konflikt vorgebeugt. Als Kern der Konfliktbearbeitung wird eine Philosophie des Dialogs eingeführt, die davon ausgeht, dass es notwendig ist zu lernen, die "Kultur des Schweigens" (Paulo Freire) zu brechen, und in einem sozialen Prozess die verschiedenen Sichtweisen, Interessen und Emotionen zu artikulieren und gemeinsam tragbare Wege zur Bearbeitung zu finden. Dabei werden auch einige Mediationstechniken vermittelt.

Die Methodik zur Bearbeitung aller Themen an der Körperlichkeit und der Emotionalität an, um dann die im Schutzraum der Gruppe gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Dadurch erleben die Teilnehmenden die Wirkungen der Methoden auf sich selbst und verstehen ihre theoretischen und praktischen Dimensionen, so dass die eigene Anwendung im Rahmen der Multiplikation in den Bereich des Möglichen rückt. Ein wichtiger Beitrag ist dafür die

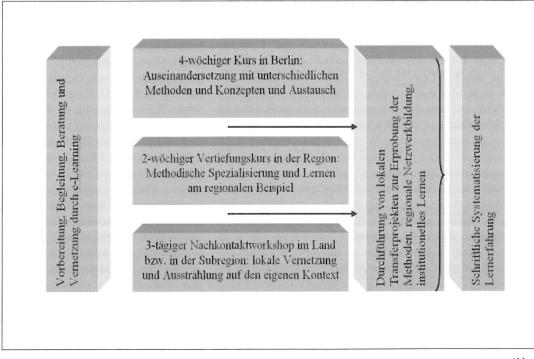
Theaterpädagogik nach Augusto Boals "Theater der Unterdrückten". Es ermöglicht den Beteiligten, sich körperlich mit ihrer Realität auseinanderzusetzen und Alternativen spielerisch auszuprobieren. Dabei gewinnen die Beteiligten einen Zugang zu Gefühls- und Erfahrungsebenen, die dann in einer zweiten reflexiven Phase aufgearbeitet werden (vgl. Baumann 2006).

Schließlich besuchen die Teilnehmenden in Berlin themenbezogen diverse Institutionen, Schulen, Gedenkstätten, Stadtteilgruppen, Jugendzentren und sonstige kulturelle Einrichtungen, was ihnen einen Einblick in deren pädagogischen Ansatz gibt. Während des Grundkurses konzipieren die Teilnehmenden eigene Transferprojekte, in denen sie Themen aufgreifen, die für die Arbeit ihrer Organisation besonders relevant sind. Dabei geht es weniger um modellhafte Schritte der Umsetzung von im Kurs erarbeiteten Methoden, als vielmehr um die Überlegung, welche Schritte bei der eigenen Zielgruppe notwendig sein könnten, damit diese Art von Erfahrung und Lernprozess auch anderen ermöglicht wird.<sup>3</sup>

Der stete Wechsel zwischen Übungen, Diskussion, Besuchen von relevanten Orten und Gesprächen mit Fachleuten, führt dazu, dass nicht nur Kenntnisse erworben, sondern Einstellungen und Verhalten reflektiert und verändert, personale und soziale Kompetenzen weiterentwickelt und deren Anwendung vorbereitet werden.

#### Lernen vom Anderen her

Die Gesamtarchitektur des Projekts beinhaltet Lernschleifen, die die Teilnehmenden durchlaufen und dabei dieselben Themen in unterschiedlicher Gruppenzusammensetzung, an unterschiedlichen Lernorten und mit variierenden Lernformen bearbeiten (vgl. Abb. 1).





Gedenken an die Opfer des Holocaust. Teilnehmende des Grundkurses in der Gedenkstätte KZ Buchenwald. © Paulo Freire Institut Berlin

Jede/r Teilnehmer/in am Grundkurs in Berlin hat dort sein/ ihr Transferprojekt konzipiert, ein halbes Jahr später am Vertiefungskurs in der Region, und wiederum fünf Monate später an einem Workshop im Herkunftsland teilgenommen, und im Regelfall das Transferprojekt durchgeführt. Dieser Prozess zieht sich über einen Zeitraum von einem Jahr hin. Schließlich haben fast alle Teilnehmenden der ersten Projektphase an einem gemeinsamen Treffen in Guatemala teilgenommen, was ihnen über die Möglichkeit des Kennenlernens hinaus die Gelegenheit zum fachlichen Austausch gab. Flankiert wird dieser Weiterbildungszyklus durch die Möglichkeit, über die InWEnt-Lernplattform Global Campus fachlich beraten zu werden und sich dort mit anderen auszutauschen. Schließlich hat sich eine Gruppe von Teilnehmenden an einem gemeinsamen schriftlichen Reflektionsprozess über das Projekt beteiligt, der in 2007 publiziert werden wird. Diese Lernarchitektur macht deutlich, dass Lernen nicht als punktueller, einmaliger Moment begriffen wird.

Auf den ersten Blick erklärungsbedürftig ist der Beginn des Lernzyklus in Berlin. Worin liegt der pädagogische Mehrwert einer geographischen Dynamik, die im Fremden beginnt und beim Eigenen endet (vgl. Schimpf-Herken/Jung 2003)? In gewisser Weise finden sich alle zu Beginn des Kurses auf neutralem Boden in einer anderen Welt ein. Zwar stellen sie sich und ihre Organisationen und ihre Arbeit vor. Gleichzeitig sind sie aber davon weit entfernt, in einer räumlichen und kulturellen Entfernung, die Raum lässt für neue Erfahrungen und die Begegnung mit anderen. So erfolgt eine Annäherung zunächst an die deutsche Gesellschaft und ihre Geschichte, wobei die genannten Themen im für die Teilnehmenden quasi

neutralen Raum bearbeitet werden. Dadurch nähern sie sich an die eigene Thematik durch Übungen und die Auseinandersetzung mit einer zunächst fremden Realität an, wobei die eigene Erfahrung natürlich stets präsent ist und mitreflektiert wird. Aber die momentane Distanz von der eigenen Realität eröffnet Räume für neue Sichtweisen, für eine Auseinandersetzung mit ähnlichen historischen oder aktuellen Erfahrungen in Deutschland und damit auch eine systematischere Auseinandersetzung, als dies im eigenen Kontext möglich wäre. Die Annäherung an ,das Fremde' und die Begegnung und der Dialog mit dem Anderen führen zu einer Entdeckung des Eigenen im Anderen und zu einem neuen Blick auf sich selbst. Durch die Konfrontation mit der deutschen Geschichte wird z.B. eine systematische Betrachtung der Entstehung von Gewalt und Menschenrechtsverletzungen möglich, die nicht so stark von eigener Erfahrung geprägt ist, wie dies der Fall wäre, wenn über Menschenrechtsverletzungen im eigenen Land gesprochen würde. Diese Möglichkeit, sich offen einer anderen Praxis anzunähern, eröffnet einen emotionalen und intellektuellen Freiraum für Erfahrungsaustausch und Reflektion, der dann produktiv für eine neue Sicht auf die eigene Praxis genutzt werden kann.

Dies erfolgt dann systematisch in dem in der Region stattfindenden Vertiefungskurs. Auch hier ist die Gruppe noch zusammen, und gemeinsam setzt sie sich mit den Herausforderungen und der spezifischen Problematik derjenigen auseinander, die aus diesem Land kommen. Damit wird der Weg zurück zu der eigenen Rolle und dem spezifischen Kontext angetreten und systematisch überlegt, wie die erworbenen Kompetenzen im eigenen Arbeitsumfeld genutzt werden können.

Ungefähr zehn Monate nach Rückkehr aus Berlin finden dann die nationalen Kurzworkshops statt, die nicht nur die Teilnehmenden des jeweils laufenden Kurses zusammen bringen, sondern auch die vorangegangenen Generationen. Es ist Teil der Projektpolitik, möglichst zwei oder drei Personen aus größeren Organisationen oder aus derselben Region eines Landes zur Teilnahme am Kurszyklus einzuladen, damit in der Organisation das Veränderungspotential steigt bzw. in der Region ein Austausch unter den Teilnehmenden die Nachhaltigkeit der Veränderung fördert. Deshalb sind die nationalen Treffen ein wichtiger Schritt für die Netzwerkbildung im eigenen Land und bilden die Grundlage für die Planung weiterer nationaler Aktivitäten. Da der Workshop am Ort eines der Teilnehmenden stattfindet, richtet seine/ihre Organisation das Treffen aus. Öffentliche Veranstaltungen oder Workshops mit lokaler Beteiligung geben der gastgebenden Organisation Sichtbarkeit und unterstreichen deren Bedeutung für die Menschenrechte und Friedenspädagogik in der Region. Dies ist besonders dort wichtig, wo eine Kultur des Schweigens herrscht, wie es besonders in Kolumbien häufig der Fall ist, wo aufgrund der Repression durch Paramilitärs und anderen Gewaltakteuren eine lokale zivile Öffentlichkeit nicht existiert oder ständig bedroht ist.

#### Zwischenbilanz

Evaluierungen von Projekten der Friedenspädagogik stellen eine methodische Herausforderung dar (vgl. Seitz 2004), besonders wenn das Projekt noch nicht abgeschlossen ist. Trotzdem soll hier kurz auf die wesentlichen Ergebnisse eingegangen werden. Das Projekt ist nach drei Durchläufen mit jeweils 25 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, ca. 40 Transferprojekten mit etwa 1500 Teilnehmenden, sowie einer gesonderten Konferenz in Bogotá extern evaluiert worden (vgl. Trommer/Gohl 2006). Dabei sollten die erreichten Ergebnisse dokumentiert, Wirkungen des Projekts beschrieben, Aussagen und Empfehlungen für die Sicherung der Nachhaltigkeit des Projekts vorgelegt, sowie die DAC Kriterien überprüft werden. Zentrale Aussagen der Evaluierung waren, dass das Projekt Signalwirkung hat, "ein umfassendes Verständnis von Frieden verfolgt" und zu "Veränderungen von Einstellungen und Verhalten bei den Teilnehmenden" führt. "Diese Veränderungen strahlen auf deren Umgebungen aus, zuerst auf das persönliche Umfeld, dann auf das Arbeitsumfeld, und letztlich auf das Mikrosystem im Umfeld: soziale und psychologische Kompetenz in allen Situationen, ziviles Engagement, Beteiligung an Netzwerkaktivitäten." "Die meisten Teilnehmenden, die bei dieser Evaluierung befragt wurden, sagten gleich zu Beginn des Interviews: ,Diese Ausbildung hat mein Leben verändert'." Gründe für diese Ergebnisse sehen die Evaluatorinnen und Evaluatoren in dem Engagement aller Beteiligten, sowie in der Fach- und Methodenkompetenz des Fachpartners Paulo Freire Institut.

Aus Sicht von InWEnt sind darüber hinaus Aspekte interessant, die über das Thema Friedenspädagogik im engeren Sinne hinausgehen und Hinweise für Konzeption und Methodik von Programmen des Capacity Building geben. Entwicklungspolitische Wirkungen sind nur über Menschen

zu erreichen, die selbst diese Wirkungen erzielen wollen und dafür das notwendige Wissen, aber in gleicher Weise auch Einstellungen, Engagement, sozial-kommunikative Kompetenzen haben bzw. weiter entwickeln, die für diese Umsetzung Voraussetzung sind. In diesem Sinne ist es ein positives Ergebnis, wenn Teilnehmende von sich sagen, dass sie sich verändert haben, wenn sie Distanz zu eigener Erfahrung gewonnen haben und diese neu bewerten, wenn sie ihre persönlichen Ausdrucks- und Erkenntnismöglichkeiten erweitern und ihr Selbstbewusstsein stärken, und vor allem, wenn sie ihre eigene Handlungsfähigkeit ausbauen und dies unter Beweis stellen.

#### Anmerkungen

1 Das Paulo Freire Institut befindet sich unter dem Dach der Internationalen Akademie für Innovative Pädagogik. Die Leitung des PFI hat Dr. Ilse Schimpf-Herken. Im Team arbeiten mit Jasmina Barckhausen, Virginia Alvear, Til Baumann.

2 So wurden im Jahr 2001 in San Salvador eine Konferenz zum Thema Erinnerungspädagogik, 2005 in Lima eine Konferenz zur Erinnerung und Friedenskultur durchgeführt.

3 Von den Teilnehmenden anschließend umgesetzte Projekte beschäftigen sich mit Formen der Konfliktlösung (26), Friedenserziehung (13), Erinnerungsarbeit (11), Gender (3) und Interkulturalität (2); Mehrfachzuordnungen sind möglich.

#### Literatur

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg.

Barckhausen, J. (2006): Beitrag zu Interkulturalität. DVD: Descubriéndonos entre nosotros. Berlin.

**Baumann, T. (2006):** Beitrag zu Theaterpädagogik. DVD: Descubriéndonos entre nosotros. Berlin.

Salinas Abdala, Y. (2007): La tenencia de la tierra y el conflicto interno. In: Caja de Herramientas, No. 121.

Schimpf-Herken, I. (2006): Beitrag zu Friedenspädagogik und Erinnerungspädagogik. DVD: Descubriéndonos entre nosotros. Berlin.

Schimpf-Herken, I. /Jung, I. (2003): Das Fremde als Chance. Frankfurt/Main.

Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn.

Trommer, H. /Gohl, E. (2006): Friedenserziehung in Zentralamerika, México und Kolumbien. Evaluierung. Stuttgart.

#### Veröffentlichungen zu Friedenspädagogik bei InWEnt:

Defensoría del Pueblo/Colombia, InWEnt (2003): Construyendo la paz desde la sociedad civil. Memorias de la tercera conferencia internacional sobre educación para la paz. Bogotá.

**DIGNAS, Probúsqueda, InWEnt (2004)**: Educar desde la memoria: Experiencias pedagógicas para la paz, la democracia y la equidad de género. San Salvador.

MIMDES, InWEnt, DED (2006): Memoria histórica y cultura de paz: Experiencias en América latina. Lima.

InWEnt, Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (2004): Promote Peace Education around the World. Internacional Expert Meeting, Feldafing. (mit CD-Rom)

Paulo Freire Institut, InWEnt (2006): Descubriéndonos entre nosotr@s. Creando una Cultura de Paz. (DVD) Bonn.

Dr. Ingrid Jung, Jg. 1949, leitet die Bildungsabteilung von InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH), Bonn. Promotion in Allgemeiner Sprachwissenschaft in Osnabrück. Gutachterin für Entwicklungsprojekte in Lateinamerika, GTZ Mitarbeiterin in einem Bildungsprojekt in Peru, Beraterin des peruanischen Erziehungsministeriums (mit CIM), seit 1994 bei der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), jetzt InWEnt. Mitherausgeberin der Reihe "Educación, culturas y lenguas en América Latina" bei Ediciones Morata (Madrid), diverse Veröffentlichungen zum Thema Mehrsprachigkeit.

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

#### Globales Lernen konkret

#### 40 Jahre entwicklungspolitische Bildungsarbeit von terre des hommes

Das entwicklungspolitische Kinderhilfswerk terre des hommes hat in diesem Jahr Geburtstag und blickt auf eine vierzigjährige Arbeit zurück. Zu ihr zählt auch das Engagement für ein Globales Lernen - im Süden wie im Norden. terre des hommes unterstützt einheimische Initiativen in Afrika, Asien und Lateinamerika. Die Projektpartner vor Ort bauen Schulen und Kinderzentren, organisieren kleine Produktionsgemeinschaften und Bewässerungsprojekte und betreuen kranke und kriegsverletzte Kinder. Sie setzen sich für Straßenkinder und arbeitende Kinder ein, für Kinder, die Opfer militärischer Auseinandersetzungen wurden und sie wenden sich gegen Kinderhandel. Gemeinsam mit den Partnern fordert terre des hommes eine gerechtere Politik gegenüber dem Süden und engagiert sich für die Durchsetzung der Rechte der Kinder. Darum fühlt sich terre des hommes auch einer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Sinne eines Globalen Lernens verpflichtet.

#### **Globales Lernen**

"Bei uns kann nur etwas anders werden", sagen Projektpartner von terre des hommes immer wieder, "wenn sich auch bei euch etwas verändert - in eurem Denken und Handeln, in eurer Wirtschaft und Politik, in euren Konsumgewohnheiten. Ihr müsst umdenken". Globales Lernen ist gefordert.

Globales Lernen hat eine weltweite, ganzheitliche und interdisziplinäre Dimension und verbindet Lernfelder der interkulturellen Bildung, der Friedens- und Umweltpädagogik, der Menschenrechtserziehung und der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Globales Lernen reicht weit über die Institution Schule hinaus. Es findet statt, wo die Lebensbedingungen in ihrer Globalität erkannt und lokale Handlungsmöglichkeiten entwickelt und umgesetzt werden. Es findet statt, wo angestrebt wird, über eigene Lebensentwürfe weitgehend selbstbestimmt zu entscheiden, gesellschaftliche Zusammenhänge sinnvoll mitzugestalten und mit denjenigen zu praktizieren, denen Grundrechte vorenthalten werden. Es findet statt, wo Lernen sich einer universellen Gerechtigkeit verpflichtet fühlt und zum Ziel hat, unsere Welt ökologisch und sozial zukunftsfähig zu gestalten. Es findet statt, wo dieses Lernen vom Bekenntnis zu kultureller Vielfalt und von Solidarität, Partizipation und ethischen Grundsätzen geprägt ist.

Nichts als Schlagwörter, könnte man meinen. Die Erfahrungen zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und mit ihnen die von terre des hommes aber zeigen, dass Globales Lernen mehr sein kann. Solche Erfahrungen werden auf den Schulseiten der Homepage von terre des

hommes auf der Seite ,Kids aktiv' ausführlich beschrieben und dokumentiert.

#### Aktion Schülersolidarität

Die Aktion Schülersolidarität ist eine Aktionsidee für alle Schülerinnen und Schüler, die "Null Bock' längst für "uncool' halten. Über die Aktion Schülersolidarität können sich Schulen oder Klassen konkrete Selbsthilfeprojekte aus einem Angebot von Projekten auswählen und so ihre Altersgefährten in den Ländern des Südens unterstützen: einmalig – zum Beispiel im Rahmen einer Projektwoche – oder regelmäßig. Sie setzen sich mit der Situation von Kindern und Jugendlichen in den Ländern des Südens auseinander, suchen nach globalen Zusammenhängen und entwickeln kreative Aktionen, mit deren Erlösen sie Projekte unterstützen können. Damit das Ganze keine Einbahnstraße ist, stellt terre des hommes verschiedene Materialien und Medien zur Verfügung, die über die Kinder des jeweiligen Projektes informieren. Um Geld zur Unterstützung von Projekten für und mit Altersgefährten einnehmen zu können, lassen sich Schülerinnen und Schüler fantasievolle Aktionen einfallen: zum Beispiel Projektwochen in der Schule, um die Situation der Kinder im Süden zum Thema zu machen. Sie organisieren Kinderfeste, Basare oder Flohmärkte, führen Puppen- oder Schattenspiele auf, veranstalten Freundschaftsspiele zweier Fußballmannschaften, Liederabende oder Solidaritätsläufe. Sie putzen Schuhe in Fußgängerzonen oder türmen Schuhberge auf, um damit auf Minenopfer aufmerksam zu machen. Andere bauen Dosenpyramiden und weisen so darauf hin, wie die Umwelt durch den sinnlosen Verbrauch von Getränkedosen zerstört und gleichzeitig ausbeuterische Kinderarbeit in Zinnminen gefördert wird. Schülerzeitungen wählen die Agenda 21 zum Themenschwerpunkt. Kunst-AGs bemalen Plakatwände, Telefonverteilerkästen oder Bushaltestellen mit Bildern, mit denen sie zu einem zukunftsfähigen Verhalten auffordern. Die Projekte, die im Rahmen der Aktion unterstützt werden können, werden in der kostenlosen Broschüre Dabeisein – Aktion Schülersolidarität vorgestellt.

#### **KinderrechtsTeams**

Von der Verwirklichung der Kinderrechte, so wie sie in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen festgeschrieben sind, sind wir noch immer weit entfernt. Darum setzt sich terre des hommes für die Rechte der Kinder ein. Dabei können natürlich auch Kinder mitmachen. Ihre Partizipation ist terre des hommes wichtig. Die KinderrechtsTeams von terre des hommes bieten dazu eine gute Möglichkeit. Kinder und Jugendliche bilden in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis Teams, entwickeln fantasievolle Aktionen und führen sie eigenverantwortlich durch. terre des hommes unterstützt sie dabei mit Material und Ideen. Je mehr Teams es gibt, desto kraftvoller kann der Einsatz für die Kinderrechte sein - weltweit. Um auf Kinderrechtsverletzungen aufmerksam zu machen, schlüpfen KinderrechtsTeams zum Beispiel in die Rolle von Straßenkindern, führen Theaterszenen über verkaufte Kinder auf, machen Info-Aktionen in der Fußgänger-

#### Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

zone ihrer Stadt, gehen demonstrieren oder sammeln Spenden für die Projekte. Das alles organisieren sie selbstständig im Team. Unterstützung holen sie sich nur bei Bedarf von ihrer erwachsenen Begleitperson, die sie sich selbst ausgesucht haben. Die meisten KinderrechtsTeams haben zwischen vier und 15 Mitglieder, die zehn bis 16 Jahre alt sind.

#### Aktion Straßenkind für einen Tag

Am Aktionstag Straßenkind für einen Tag findet ein Sichtwechsel statt. Die Aktionsidee ist einfach: Kinder bzw. Schulklassen können sich an diesem Tag einmal in das Leben von Straßenkindern hineinversetzen, indem sie Straßenkinder-Tätigkeiten selber ausführen, eben Straßenkind für einen Tag sind. So können sie zum Beispiel Schuhe oder Autoscheiben putzen, Blumen und Zeitungen oder auch selbst gemachte Dinge verkaufen. Die Erlöse aus der Aktion kommen Straßenkinderprojekten zugute. Der 20. November wurde bewusst als Aktionstag gewählt, da an diesem Tag im Jahr 1989 die Kinderrechtskonvention von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde. Mit der Aktion soll erstens an die Kinderrechtskonvention erinnert und ihre Einhaltung – auch für Straßenkinder – angemahnt werden. Zweitens ist sie ein Angebot zum Globalen Lernen. terre des hommes stellt eine umfangreiche Aktionsmappe zum Thema Straßenkinder und Kinderrechte zur Verfügung.

#### Medien und Materialien für den Unterricht

terre des hommes stellt vielfältiges Material für die Schule zur Verfügung, das sich einem Globalen Lernen verpflichtet fühlt: Unterrichtsbögen, Wandzeitungen, Poster bzw. Plakate, Plakatausstellungen zu Themen wie Kinder in bewaffneten Konflikten, Kinderrechte, Kinderarbeit, Vertreibung von Kindern und Kinderhandel, Diaserien, CDs und Videofilme, Informationsfalter und Handzettel sowie Themeninfos und Themenhefte zu aktuellen Themen, Theaterstücke und Bücher - sowohl als Informationslektüre für Lehrerinnen und Lehrer als auch Kinder- und Jugendbücher als beispielsweise Klassenlektüre. Besonders interessant sind die von terre des hommes herausgebrachten Bücher für eine Erde der Menschlichkeit. Die Bücher dieser terre des hommes-Buchreihe richten sich an junge Menschen und alle, die sich gemeinsam mit ihnen für eine Erde der Menschlichkeit einsetzen wollen. Die Reihe greift aktuelle Themen auf und setzt sich mit ihnen auseinander. Im Zentrum stehen meist Kinder und Jugendliche, die aktiv ihr Leben in die eigenen Hände nehmen.

#### Internet

Die Schul-, Kinder- und Jugendseiten von terre des hommes (www.thd.de) bieten Informationen und Anregungen für Globales Lernen. Hier findet man Material zu Themen wie internationale Strukturen, Entwicklungspolitik, Armutsbekämpfung, Kinderarbeit, Kinderhandel, Straßenkinder, Kinder im Krieg, Bildung, Mädchen und zu vielen anderen Themen. Auf den Schul-, wie auf den Kinder und Jugendseiten finden Sie ein spezielles Angebot für Schülerinnen und Schüler und für Lehrerinnen und Lehrer: Bilder von Kindern in aller Welt, Spiele und Rätsel, Texte zum Globalen Lernen, Worte gegen den Krieg, pädagogische Aufsätze, Aktionsideen in Hülle und Fülle.

#### Schulbesuch

terre des hommes bietet Schulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen die Möglichkeit, ehrenamtliche Multiplikatoren in den Unterricht einzuladen. Anhand der Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention wird den Schülerinnen und Schülern die Umsetzung bzw. die Verletzung dieser Rechte verdeutlicht. Besondere Schwerpunkte bilden dabei die Themen Straßenkinder, Kinderhandel, Kinderarbeit und Kinderrechte. Den Schülern sollen durch diese Themen sowohl andere Lebenswelten und andere Kulturen nahe gebracht als auch globale Zusammenhänge deutlich gemacht werden. Die Aufarbeitung der Themen erfolgt handlungsorientiert. Damit steht die aktive Teilnahme der Kinder im Vordergrund. Das Angebot richtet sich an die Schulklassen 1 bis 9 und ist kostenlos. Die Kinderrechte-Info-Teams bestehen aus ehrenamtlich arbeitenden Studierenden, die jeweils in Zweier-Teams die Schulen besuchen. Bisher gibt es dieses Angebot aus Anreisegründen nur für Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, es soll langfristig aber ausgebaut werden.

Das Nationalkomitee für die UN-Weltdekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)" hat die *Aktion Schülersolidarität*, die *KinderrechtsTeams*, das Multiplikatorenprogramm und den Aktionstag *Straßenkind für einen Tag* als offizielle Dekade-Projekte ausgezeichnet. Außerdem dürfen die KinderRechtsAktionsZeitung KRAZ und zwei Bücher das Logo der Dekade tragen.

Hans-Martin Große-Oetringhaus

Kontakte: Aktion Schülersolidarität: Hannelore Book, h.book@tdh.de; KinderrechtsTeams: Elisabeth Vossmann, e.vossmann@tdh.de; Straßenkind für einen Tag: Insa Schröder, i.schroeder@tdh.de

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

#### Werner Wintersteiner

### EURED - Professionelle Friedenspädagogik für ganz Europa

Der erste gesamteuropäische Universitätslehrgang "Human Rights and Peace Education in Europe" 2004 – 2006

In einer feierlichen Zeremonie haben im Sommer 2006 die ersten 18 Absolvent/innen des Universitätslehrgangs "Human Rights and Peace Education in Europe" ihre Zertifikate erhalten. Damit ist der zweijährige Pilotlehrgang der Universität Klagenfurt, der Lehrkräfte aus ganz Europa zu Friedenspädagog/innen ausgebildet hat, erfolgreich abgeschlossen worden.¹

#### Erstmals akademische Friedenspädagogik auf Europa-Ebene

Dieser Universitätslehrgang war die erste akademische Ausbildung für Friedenspädagogik, die sich an ein gesamteuropäisches Publikum richtete. Die Teilnehmenden kamen aus zehn verschiedenen Staaten: Armenien, Deutschland, Griechenland, Italien, Malta, Österreich, Spanien, der Schweiz, Ungarn und den USA. Auch das Lehrpersonal war mit Referent/innen aus sieben Ländern sehr international: Deutschland, England, Korea, Italien, Österreich, Spanien, Ungarn und USA, darunter waren so bekannte Namen wie die Doyenne der internationalen Friedenspädagogik, Betty Reardon, die Gründerin des Peace Education Centers am Teachers College, Columbia University in New York. Die beiden Kursdirektorinnen, die die Teilnehmenden in allen Seminaren begleiteten, waren Diane Hendrick aus England sowie Mireia Uranga Arakistain aus Spanien. Die wissenschaftliche Gesamtleitung hatte Werner Wintersteiner vom Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

Die einzelnen Module des Lehrgangs fanden in verschiedenen Teilen Europas statt, damit die Teilnehmenden die komplexe Realität des Kontinents besser kennen lernen: die fünf Seminare waren auf Deutschland, Italien, Ungarn, Spanien und Österreich verteilt.

Der Kurs wurde von der UNESCO offiziell anerkannt und unterstützt. Das gesamte Kursprogramm ist das Ergebnis einer zweijähigen Vorbereitung im Rahmen eines Socrates-EU-Projekts. Die EURED-Gruppe (EURopean EDucation as Peace Education), ein Netzwerk von akademischen und NGO-Friedenspädagog/innen aus ganz Europa, hat ein Buch über *Peace Education in Europe* (Wintersteiner et al. 2003) sowie ein ausführliches Curriculum (siehe EURED 2002) erarbeitet.

#### Gesamteuropäische Friedenskultur

Ziel des EURED-Universitätslehrgangs war es, einen sichtbaren Beitrag zu einer gesamteuropäischen Kultur der Erziehung für Frieden und Menschenrechte zu leisten. Die Teilnehmenden, Lehrkräfte verschiedener Fächer und Schultypen sowie Schulinspektor/innen, erhielten eine gründliche Einführung in Theorie und Methodik der Menschenrechts- und Friedenserziehung. In besonderem Maße wurde die europäische Dimension berücksichtigt. Europa war nicht nur ein Thema, sondern auch die "Methode" – das Kennenlernen der unterschiedlichen Realitäten in unserem Kontintent war ein integraler Bestandteil der Ausbildung.

Die fünf Seminare in den fünf verschiedenen Ländern wurden immer in Kooperation mit Partnerorganisationen vor Ort veranstaltet, die Kontakte zu lokalen NGOs herstellten und Exkursionen und Begegnungen organisierten. Somit hatten alle Seminare – neben der Beschäftigung mit friedenspädagogischen Fragen im engeren Sinne – immer eine zweite friedenspolitische Schiene.

Das erste Seminar des Kurses fand in Gernika/Guernica, Spanien, im Juli 2004 statt. Die historische Versöhnung zwischen Deutschen und Basken und der aktuelle Baskenkonflikt waren, neben der Einführung in die Grundlagen der Friedenspädagogik, zwei aktuelle Friedensthemen.

Das zweite Seminar in Magdeburg, Deutschland (Februar 2005), in Zusammenarbeit mit dem UNESCO Lehrstuhl für Menschenrechte der Universität Magdeburg, beschäftigte sich mit den Konsequenzen der deutschen Wiedervereinigung, vor allem aus ostdeutscher Sicht.

Im dritten Seminar in Budapest, Ungarn (Juli 2005), standen das Problem der Diskriminierung der Roma und andere ethnische Minderheiten auf der Tagesordnung.

Das vierte Seminar in Brixen/Bressanone (Februar 2006) in Italien, zusammen mit der Universität Brixen/Bozen, warf einen Blick auf das mehrsprachige Südtirol.

Mit dem fünften und letzten Seminar kam der Kurs erstmals nach Österreich. Im Juli 2006 fanden sich die Teilnehmenden in der "Friedensburg" in Stadtschlaining im Burgenland ein. Das Seminar wurde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung abgehalten.

Der starke Fokus auf Europa bedeutete aber nicht, den Horizont auf diesen 'alten Kontinent' zu beschränken. Die Beschäftigung mit Europa und speziell der Europäischen Union schloss die Kritik am Eurozentrismus als historische und noch immer wirksame Tradition ebenso ein wie die Kritik an der konkreten Außen- und Sicherheitspolitik der Union.

# Pädagogisches Konzept und Arbeitsmethoden

Arbeit am "friedenspädagogischen Habitus" und Erhöhung der friedenspädagogischen Kompetenzen der Teilnehmenden waren die Leitmotive des EURED-Lehrgangs. Dies schlug sich in der Organisationsform nieder – der längerfristigen zweijäh-

#### 

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

rigen Ausbildung, die Zeit für Selbstbeobachtung, Reflexion und die kritische Aufarbeitung eigener Erfahrungen bot (siehe EURED 2002, Kapitel 4 und 5). Großer Wert wurde deswegen auch auf die Verbindung von Theorie und Praxis gelegt. Von Anfang an wurden die Teilnehmenden angeregt, die neuen Inputs auf die eigene Arbeitssituation zu beziehen und sie in ihre professionelle Tätigkeit zu integrieren. Zwischen den Seminaren hatten sie eine kleine Studie über ihr eigenes pädagogisches Umfeld zu machen sowie ein friedenspädagogisches Projekt zu dokumentieren. Für die Abschlussarbeit konnten sie ein theoretisches Gebiet zur Vertiefung wählen, das auf die eigene pädagogische Praxis zu beziehen war.

#### Interkulturelle Begegnung

Ein sehr wichtiger Aspekt des Lernprozesses war, dass die Teilnehmenden von einander lernen konnten. Die politische Kultur und die pädagogischen Traditionen sind in den verschiedenen Teilen des Kontinents sehr unterschiedlich. Ein wesentlicher Teil der Seminare war dem gegenseitigen Austausch, der reflektierten Darstellung eigener Erfahrungen gewidmet. Immer wieder wurden die Teilnehmenden auch angeregt, eigene Unterrichtserfahrungen darzustellen. In Rollenspielen wurden Konfliktsituationen in der Schule durchgespielt, wobei nach der Methode des Boal'schen Forum-Theaters der Ausgang des Konflikts von den Mitspielenden immer wieder variiert werden konnte. Auch die Sprachenpolitik des Lehrgangs wurde von interkulturellen Gesichtspunkten bestimmt: Zwar war Englisch die Hauptverkehrssprache. Referate, Materialien und Arbeitsaufträge wurden in dieser Sprache vermittelt. Zugleich wurden die Teilnehmenden aber zur Vielsprachigkeit und zum Gebrauch aller ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen ermuntert. Neben Englisch war es auch gestattet, die Abschlussarbeiten in Deutsch, Spanisch oder Französisch zu verfassen - eine Möglichkeit, von der aber letztlich nur Wenige Gebrauch machten.<sup>2</sup>

#### Erfolgreich in der und für die Zukunft

Der EURED-Kurs wurde von der Kursleitung und den Teilnehmenden übereinstimmend als ein großer Erfolg eingeschätzt. Darin drückt sich nicht nur die Zufriedenheit mit den Inhalten und Methoden aus. Die Qualität der Ausbildung spiegelt sich vor allem in den Leistungen der Teilnehmenden. Viele haben Projekte mit nachhaltigen Auswirkungen realisiert: Zum Beispiel gelang es den zwei Teilnehmenden aus Armenien, mit ihrer NGO einen so erfolgreichen Pilotkurs "Conflict Resolution" durchzuführen, dass sie inzwischen einen Kooperationsvertrag mit dem armenischen Bildungsministerium schließen konnten. Die Kollegin aus Luxemburg hat eine gesamteuropäische Konferenz der UN-ESCO-Schulen organisiert. Viele Lehrkräfte haben erfolgreiche Projekte in ihren Klassen durchgeführt und dokumentiert. Eine deutsche Teilnehmerin hat den Kurs sogar dazu genützt, eine private internationale und interkonfessionelle Friedensschule

aufzubauen. Der italienische Teilnehmer schließlich hat an seiner Universität ein Friedenszentrum etabliert.

Doch immer noch steckt Friedenspädagogik auf gesamteuropäischer Ebene in den Kinderschuhen. Die Teilnehmenden des Kurses haben deswegen beim Abschluss-Seminar eine Resolution verabschiedet, die die Integration von Friedenspädagogik in den Schulunterricht und die Lehrer/innenbildung in ganz Europa fordert.

#### **European Master in Peace Education**

Wie wird es weiter gehen? Auf der Basis der Erfahrungen mit dem Pilotlehrgang soll nun ein weiteres ehrgeiziges Ziel angestrebt werden - ein European Master in Peace Education, entsprechend den Bologna-Kriterien. Im Frühjahr 2007 fand dazu an der Universität Klagenfurt ein Workshop von Friedenspädagog/innen vorwiegend aus Südosteuropa und dem Alpen-Adria-Raum statt, der dazu die Weichen stellte: In einer zweiphasigen, jeweils zweijährigen berufsbegleitenden Ausbildung sollen Pädagog/innen, Lehrkräfte und andere Interessierte aus ganz Europa zunächst ein Zertifikat und schließlich einen European Master in Peace Education erwerben können. Diese akademische Ausbildung soll nicht von einer einzigen Universität, sondern von einem Konsortium verschiedener Universitäten angeboten und anerkannt werden. In einem ersten Schritt soll Südosteuropa den geographischen und teilweise auch thematischen Schwerpunkt bilden. Der Kurs soll aber weiterhin Teilnehmenden aus ganz Europa offen stehen. Wenn alles klappt, könnten die ersten Seminare schon im Jahr 2008 beginnen. Damit wäre eine neue Qualität friedenspädagogischer Lehre erreicht. Denn abgesehen von der UN-nahen University for Peace in Costa Rica gibt es bislang weltweit nirgends eine Möglichkeit, einen akademischen Abschluss in Friedenspädagogik zu erwerben.

#### Anmerkungen

1 Kontaktadresse für den EURED Kurs: Daniela.rippitsch@uni-klu.ac.at 2 Mehr über die interkulturellen Aspekte des Lehrgangs in Wintersteiner 2006

#### Literatur

**EURED (2002):** The EURED Teacher Training Programme. Curriculum of a European Peace Education Course. Klagenfurt.

Wintersteiner, W./Spajić-Vrkaš, V./Teutsch, R. (eds.) (2003): Peace Education in Europe. Visions and experiences. Münster: Waxmann (= European Studies in Education, 19).

**Wintersteiner, W. (2006):** Transcultural Approaches. In: Peace Education: A European Experience. In: Journal Of International Understanding. Vol. 2, S. 27 – 45.

Werner Wintersteiner ist Professor für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er ist Gründer des universitären Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik. Zahlreiche Publikationen zu Literaturdidaktik, Transkulturalität und literarischen Bildung, Friedenspädagogik und Globalem Lernen. Jüngste Publikationen: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung Globalisierung. Klagenfurt: Drava 2006; Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag 2006.

Rezension

Rezension

Rezension

#### Karl Ernst Nipkow

Rezension

Rezension

### Der schwere Weg zum Frieden

Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart.

Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2007, 416 S., ISBN 978-579-08016-1, EUR 34,95.

Die Diskussion über den möglichen Beitrag der Bildung zu Frieden begleitet die Pädagogik von Anfang an. Nachdem Gewalt und Krieg als nahezu universelle Erfahrung in allen Jahrhunderten erfahrbar waren, ist das Nachdenken über die Möglichkeiten, zu Frieden zu kommen, ja die Sehnsucht nach Frieden, in vielen pädagogischen Debatten präsent. Umso erstaunlicher, dass bisher keine historische Darstellung der Friedenspädagogik – auch wenn sie nicht immer unter diesem Label firmierte - vorlag. Diesem Desiderat hat sich Karl Ernst Nipkow gewidmet und jüngst eine umfassende Monografie zur "Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik" vorgelegt. Während sonst zuweilen die Friedenspädagogik als pädagogische Reaktion auf die Friedensbewegung der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts verstanden wird, schlägt Nipkow einen weiten Bogen, der beginnend mit Erasmus von Rotterdam, Martin Luther und Sebastian Franck über Comenius, Kant, Hegel oder Kurt Hahn bis in die Gegenwart reicht. Damit wird das Thema aus der zeitgeschichtlichen Aktualität in einen grundsätzlichen Rahmen gestellt. So ist es folgerichtig und aus der Anlage des Bandes zwingend, dass Nipkow den Band mit einem über 80 Seiten umfassenden Kapitel beschließt, indem der "systematische Ertrag" der historischen Darstellung zusammengestellt und diskutiert wird.

Der Verfasser benennt in der Einleitung die Auswahlkriterien für die historischen Stationen: Neben erziehungswissenschaftlichen Aspekten sollen auch Debatten um theologische, philosophische und politische Voraussetzungen von Frieden berücksichtigt werden; Diskussionen, die Frieden verhinderten, sollen ausdrücklich mit eingeschlossen werden und Antijudaismus wie Antisemitismus "als Ausdruck für die verhängnisvollste Unfähigkeit zu humanem Respekt" (S. 10) ebenso "wenigstens flankierend" behandelt werden. Kriterium der Auswahl ist zudem der Ertrag für eine Theorie der Friedenserziehung, die in die jeweiligen Biografien der Protagonisten zumindest skizzenhaft eingebettet wird, um den schwierigen Weg zum Frieden sichtbar werden zu lassen. So entsteht ein spannender Gang durch die Geschichte, der eindrucksvoll die Bemühungen um eine Friedenspädagogik lange bevor sich dieser Name durchsetzen konnte, sichtbar werden lässt. Besonders eindrucksvoll lesen sich die Kapitel, die die Abgründe Frieden verhindernder pädagogischer Semantik in den Mittelpunkt stellen, so etwa über preußische Kriegspädagogik oder Männlichkeitskult und sozialdarwinistischem Konkurrenzkampf sowie der Magie der Militarisierung im 19. Jahrhundert. In der Gegenüberstellung mit

ideengeschichtlichen Visionen, zum Beispiel eines "ewigen Friedens" bei Kant, entsteht jene produktive Spannung, die friedenspädagogische Aporien sichtbar werden lässt.

Rezension

Rezension

Rezension

Von daher mündet die historische Darstellung folgerichtig in eine systematische einer "Theorie der Friedenspädagogik heute" (S. 353f.) Hier wird zunächst der Bezugsrahmen eines interdisziplinären Zugangs zwischen Erziehungswissenschaft, Anthropologie und - und das ist neu - einem erziehungs- wie politikwissenschaftlichem Blick auf "gewaltregulierende Institutionen" aufgespannt. In einem zweiten Zugang werden die Ursachen von Aggression, Gewalt und Krieg auf ihre friedenspädagogischen Ansatzpunkte hin befragt. In einem dritten Schritt geht es dann um "Friedenspädagogische Ziele, Inhalte, Wege und Kompetenzen" (S. 389). Die hier entfaltete Theorie ist damit praxisnah formuliert und bietet Anregungspotenzial für verschiedenste Felder der Friedenspädagogik.

Karl-Ernst Nipkow hat mit dieser Monografie ein wichtiges Werk zur Friedenspädagogik vorgelegt. Damit wird die häufig etwas a-historisch geführte Debatte um die Friedenspädagogik in einen weiten historischen Bezugsrahmen gestellt. Durch das systematische Kapitel zum Schluss der Arbeit gelingt es Nipkow, diese historische Darstellung für die heutige Debatte systematisch anschließbar zu machen. Das Werk wird sicherlich ein Standardwerk der friedenspädagogischen Diskussion werden – zumindest ist ihm dieses zu wünschen!

Annette Scheunpflug

Werner Haußmann/ Hansjörg Biener/Klaus Hock/ Reinhold Mokrosch (Hg.)

### Handbuch Friedenserziehung interreligiös – interkulturell – interkonfessionell.

Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2006, 496 S., ISBN 357905578x, EUR 29,95.

Der Anlass und die Entstehung des "Handbuchs Friedenserziehung interreligiös - interkulturell - interkonfessionell" lässt sich aus drei verschiedenen, jedoch eng miteinander verbundenen Perspektiven betrachten.

Aus einer politischen Perspektive stellt sich das Buch den akuten und drängenden Herausforderungen der Weltgesellschaft mit ihren zahlreichen Kriegen und Konflikten, die bereits von Hans Küng im Projekt Weltethos formuliert wurden: Kein Weltfriede ohne Religionsfriede. Kein Religionsfriede ohne Religionsdialog. Diese Feststellung wird bereits in Geleitwort und Einleitung des Handbuches

#### Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

hervorgehoben und markiert damit einen zentralen roten Faden des Sammelbandes.

Aus einer pädagogischen Perspektive versucht das Handbuch eben diese Herausforderungen erziehungswissenschaftlich zu durchleuchten und Konsequenzen für pädagogische Konzeptentwicklung und Praxis abzuleiten. Denn offenkundig ist auch: *Kein Religionsdialog ohne (religions) pädagogische Bemühungen*. Diese Feststellung verweist bereits auf die dritte Ebene:

Denn auf einer persönlichen Ebene verstehen zahlreiche Autoren des Handbuches ihren Text nicht nur als konstruktiv-kritischen Beitrag zum friedenspädagogischen Diskurs, sondern auch als Geschenk für den 65. Geburtstag von Johannes Lähnemann und für sein damit verbundenes Ausscheiden aus der Universität Erlangen-Nürnberg. Sowohl das wissenschaftliche Werk als auch sein politisches, pädagogisches und praktisches Wirken, insbesondere als Vorsitzender des World Conference of Religions for Peace und als Initiator der internationalen Nürnberger Foren zur Religions- und Kulturbegegnung werden in den über 70 Beiträgen des Handbuches aufgegriffen und gewürdigt.

Das Handbuch ist in drei zentrale Themenbereiche untergliedert und dadurch schlüssig aufgebaut und strukturiert.

Der erste Teilbereich "Allgemeine Grundlagen von und für Friedenserziehung. Indikatoren für Frieden und Unfrieden und die Bedrohung friedlichen Zusammenlebens" spannt einen weiten Bogen von philosophischen, über psychologische, soziologische, geopolitologische, historische bis hin zu naturwissenschaftlichen und ökologischen Annäherungen an die Friedenspädagogik.

Im zweiten Teilbereich "Theologische und religionswissenschaftliche Grundlagen religiöser Friedenserziehung" werden das Friedens- und Gewaltverständnis in verschiedenen Religionen und Konfessionen sowie die friedenspädagogischen Implikationen erörtert. Hierbei ist besonders positiv anzumerken, dass trotz eines leichten quantitativen Übergewichts der testamentalischen Religionen auch die Sichtweisen von indigenen Religionen, von neuen religiösen Bewegungen, sowie von Nichtbekennenden berücksichtigt werden.

"Handlungsfelder religiös begründeter Friedenserziehung und Praxisbeispiele" runden das Handbuch im dritten Teilbereich mit zahlreichen praxisreflektierenden und konkretisierenden Beiträgen ab.

In der Gesamtsicht bietet das interdisziplinär ausgerichtete Handbuch einen unermesslichen und bis dato noch nicht vorliegenden Fundus an Beiträgen, die sich der großen Herausforderung friedenspädagogischen Denkens und Handelns auf interreligiösen, interkulturellen interkonfessionellen Wegen nähern.

Es werden sowohl theoretisch als auch praktisch Interessierte, sowohl eher pädagogisch als auch eher religiös Motivierte, sowohl gläubige als auch nichtgläubige Personen berücksichtigt und angesprochen.

Eine besondere Stärke des Sammelbandes ist es, dass weniger über die jeweiligen religiösen Selbstverständnisse gesprochen wird, sondern dass größtenteils jede Religion. bzw. Konfession aus ihrer Perspektive authentisch zu Wort kommt

Und auch die Kontroversen und Konflikte, die sie sich im Kontext (inter)religiöser Friedenserziehung stellen, werden nicht umgangen, sondern aufgegriffen. Die zentrale Frage zum Beispiel, ob Religionen angesichts von Religionskriegen und religiös motiviertem Terrorismus ihr Friedenspotential nicht verspielt hätten und sich aus friedenspädagogischen Handlungsfeldern zurückziehen sollten wird mehrfach behandelt und differenziert betrachtet. Hier wäre es jedoch auch erfreulich gewesen, religionskritischen sowie trans- bzw. suprareligiösen Stimmen und Strömungen noch mehr Gewicht zu verleihen.

Kritisch anzumerken ist darüber hinaus, dass im gesamten Sammelband tendenziell eine zu starke Fokussierung auf den westlich-christlichen Kulturraum auszumachen ist. So werden z.B. in Teilbereich 2 die friedenspädagogischen Wurzeln des Christentums mit vier Beiträgen aus jeweils vier konfessionellen Perspektiven beleuchtet, während anderen (Welt)Religionen eine solch differenzierte Darstellung nicht ermöglicht wurde. Oder der erste, das Handbuch eröffnende Beitrag skizziert die Geschichte der Friedenserziehung aus europäischer Sicht. Eine globale historische Betrachtung friedenspädagogischer Strömungen und Entwicklungen erfolgt jedoch nicht.

Darüber hinaus hätte man sich an mancher Stelle eine stärkere Berücksichtigung aktueller, insbesondere in der internationalen und damit per se interkulturell ausgerichteten Entwicklungszusammenarbeit erprobten Konzepte und Praxisbeispiele wünschen können. Denn gerade in der Entwicklungszusammenarbeit erfahren zivile Friedensförderung und Konfliktbearbeitung seit Jahren einen enormen Auftrieb, wodurch auch friedenspädagogische Fragen, Konzeptionen und Handlungsmodelle eine deutliche Aufwertung erfahren.

Trotz dieser Schwachpunkte bietet das Handbuch einen hervorragenden Überblick über das breite Spektrum friedenspädagogischer Ansätze aus interreligiösen, interkonfessionellen und interkulturellen Perspektiven. Dabei kann das Handbuch angesichts der komplexen und vielschichtigen Themenstellung viele Aspekte nur anreißen und kurz beleuchten. Es bleibt dem Leser und der Leserin überlassen, diese Aspekte aufzugreifen, zu verbinden und vertiefend an anderer Stelle zu erforschen. Darauf macht der Sammelband neugierig und dafür bietet er zahlreiche Hinweise und Anregungen. In diesem Sinne erscheint das Handbuch Friedenserziehung als ein äußerst gelungenes und lohnendes Projekt, welches sowohl als Einstiegslektüre in die Thematik zu empfehlen ist als auch für Expertinnen und Experten der Friedenspädagogik sicherlich noch die eine oder andere Überraschung bereithält.

Norbert Frieters

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Britta Hahn: Ich will anders, als du willst, Mama. Kinder dürfen ihren Willen haben – Eltern auch. Erfahrungen mit der Anwendung von GfK in der Familie. Paderborn: Junfermann Verlag 2007, 171 S., ISBN 978-3-87387-665-1, EUR 18,00.<sup>1</sup>

Ein bedeutsames Thema des Globalen Lernens ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Frieden, mit gewaltfreien Optionen und damit zusammenhängenden pädagogischen Fragestellungen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, ob und wenn ja wie Kinder ohne Gewalt und Strafe erzogen werden können. Ist gewaltfreie, straffreie und bewertungsfreie Erziehung theoretisch denkbar? Was heißt das für pädagogische Praxis in Familie und Schule? Welche Bedeutung haben Win-Win-Lösungen im Prozess der Kommunikation von Eltern und Kindern? Welche Bezüge haben Kinder zur gewaltfreien Kommunikation oder können sie dazu entwickeln? Wie kann die Vision von Gewaltfreiheit im konkreten Tun und Sprechen mit Heranwachsenden umgesetzt werden?

Britta Hahn präsentiert ein aufschlussreiches Buch, das aus verschiedenen erzieherischen und therapeutischen Erfahrungsfeldern schöpft. Die Autorin beschreibt ihre Auseinandersetzung mit der Lebenshaltung des Rogers-Schülers Rosenberg als einen entscheidenden Schritt für einen individuellen Transformationsprozess, der in der Beschäftigung mit den Familienkonferenzen im Sinne Thomas Gordons, eines anderen Rogers-Schülers, begann. Die Gewaltfreie Kommunikation im Sinne Marshall Rosenbergs wird vor dem Hintergrund eigener biographisch verankerter Erziehungserfahrungen als Mutter aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Der Verzicht auf Strafe und der gewaltfreie Umgang mit Kindern ist dabei eine kontrastbetonte Entscheidung vor dem Hintergrund eigener kindlicher Erlebnisse gewaltbetonter Erziehung.

Britta Hahn geht davon aus, dass im Zusammenleben von Eltern und Kindern in der Regel zwei Auslöser von Konflikten auftauchen: "Die Kinder wollen etwas und die Eltern sagen nein – oder die Eltern wollen etwas und die Kinder sagen nein" (Klappentext). Aus dieser Ausgangsanalyse ergibt sich die Gliederung der Publikation. Neben einleitenden Gedanken von Isolde Teschner, einer Einleitung der Autorin und einem Nachwort von Ulrike Frey, gibt es zwei große Teile: Der Wille des Kindes und das Nein der Eltern sowie der Wille der Eltern und das Nein des Kindes. Im ersten Teil geht es um die Notwendigkeit des Setzens von Grenzen (Schutz für den Körper, die Seele, die Gemeinschaft) und wie dieses möglich ist. Im zweiten Teil beschäftigt sich die Autorin mit dem Unterschied stellvertretender und zwingender Kraft sowie mit Freiwilligkeit als gewaltfreiem Ausgangspunkt (Müssen vs. Wollen).

Die Leser/innen erwartet ein aufrichtiges und ehrliches Buch. Wer sich für die Lektüre entscheidet, sollte kein wissenschaftliches Buch erwarten. Dies ist nicht der Anspruch der Autorin. Zwar wird immer wieder auf verschiedene sozial- und naturwissenschaftliche Theorien explizit oder auch implizit Bezug genommen; dies geschieht aber in der Regel ohne Belege der Quellen und bleibt meistens in einer alltagstheoretischen Reflexion stehen. Damit können manche Anregungen aus der neueren Hirnforschung, der Anthropologie, Erziehungstheorie

oder anarchistischen Theorie nicht jene Reichweite entfalten, die ihnen immanent ist. Der Versuch, diese Theorien für die Fragestellung des Buches fruchtbar zu machen, steht somit noch aus.

30. Jg. Heft 2 Mai 2007

Unklar ist auch, warum sich die Autorin bereits in der Einleitung vom Erziehungsbegriff verabschiedet (S. 15). Denn sie nimmt auf diesen im weiteren Verlauf immer wieder Bezug und es wird deutlich, dass der von ihr favorisierten Grundhaltung in der Interaktion und Kommunikation mit Kindern letztlich ein anderes Verständnis von Erziehung zugrunde liegt. Möglicherweise will sich Britta Hahn in der Einleitung von der unterordnenden, Willen brechenden Erziehung distanzieren, die sie selbst als Kind erlebt und die sie selbst in den ersten Jahren als Mutter auch praktiziert hat. Dieser Form von Erziehung stellt sie die gewaltfreie Erziehung gegenüber, in der es darum geht, eine Win-Win-Lösung zwischen kindlichem Willen und Wunsch sowie erwachsenem Willen und Wunsch zu finden.

In der gesamten Publikation schimmern zwei pädagogische Grundkonflikte durch. Zum einen jener der "Kulturalisierung des Menschen" (etwa im Sinne Kants) gegenüber der Betonung seiner Natürlichkeit (etwa im Sinne Rousseaus). Zum anderen jener zwischen Freiheit und Zwang, mit dem Pädagogen seit Beginn ihrer "Disziplin" implizit und explizit konfrontiert sind. Ob in beiden Fällen Gewaltfreie Kommunikation eine Brückenfunktion einnehmen kann? Das Buch bietet verschiedene Beispiele, dass dies gelingen kann. Ob es so sein muss, bleibt aber unbeantwortet.

Die Publikation ist als eine Fundgrube für die Auseinandersetzung mit gewaltfreier Erziehung aus verschiedenen Praxisperspektiven zu empfehlen: Das Buch bietet eine Menge praktischer und sehr konkreter Anregungen, wie Gewaltfreie Kommunikation als Lebenshaltung in der Beziehung von Eltern und Kindern erprobt werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Es verweist auf die Chancen, die in gewaltfreier Kommunikation für das menschliche Zusammenleben liegen und zeigt auf, wie Win-Win-Lösungen von Eltern und Kindern konkret aussehen können.

Damit werden bedeutsame friedenspädagogische Anregungen für die Arbeit mit Kindern präsentiert, die für Erzieher/innen und Lehrer/innen interessant sein können.

Gregor Lang-Wojtasik

1 bei Bestellung über die Homepage des Versöhnungsbundes oder der Autorin gehen 6,00 Euro an den Versöhnungsbund: www.versoehnungsbund. de; www.echtstattnett.de.

Welthaus Bielefeld (Hg.: Georg Krämer, in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Entwicklungsdienst und Misereor): Entwicklungshindernis Gewalt. Ein Arbeitsbuch über neue Kriege und erzwungene Armut – für Oberstufe und Erwachsenenbildung. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 2006, 208 S., mit CD-ROM, EUR 19,90.

"Weil Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen, muss in den Köpfen der Menschen Vorsorge für den Frieden getroffen werden"; dieser sinngemäße Satz aus der Verfassung der UN-ESCO (16.11.1945) weist in zwei Richtungen: zum einen auf Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

das Individuum und sein Denken und Handeln, zum anderen auf die gesellschaftlichen Zustände. Damit ist die Zielrichtung einer Erziehung für Gewalt-Freiheit markiert und sind Perspektiven für Bildung und Erziehung in einer multikulturellen, globalen Gesellschaft aufgezeigt.

Das Welthaus Bielefeld (WHB) engagiert sich seit 1980 als Nichtregierungsorganisation (NGO) in besonderer Weise darum, den kulturellen Blick in der deutschen Gesellschaft über den Gartenzaun hinaus zu tun und die Entwicklung unseres Gemeinwesens hin zu einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern. Die Publikationsliste (http://www.welthaus-bielefeld. de) weist ein halbes Hundert Informations-, Lernmaterialien und Medien aus, die besonders für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit entwickelt wurden, als Handreichungen, Handbücher, Aktionshilfen und Diskussionsmaterialien; also überwiegend von Praktikern für Praktiker erstellt. Das Arbeitsbuch "Entwicklungshindernis Gewalt" ist deshalb auch ein Kooperationsprojekt, das das WHB mit dem Deutschen Entwicklungsdienst (ded) und Misereor zur globalen Problematik "Kriege und Gewalt" durchgeführt hat.

Die Weltkommission, Kultur und Entwicklung" (1995/1997) hat als eine der dringenden und aktuellen Aufgaben aller Menschen auf der Erde den Perspektivenwechsel bezeichnet. Die grundlegende Orientierung ist dabei, von einer Kultur des Streits, des Egoismus und von Höherwertigkeitsvorstellungen hin zu kommen zu einer Kultur des Friedens, wie dies vom Internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens, 2000, proklamiert wurde. Das Arbeitsbuch beginnt deshalb auch mit der Frage, wie Gewalterfahrungen bei uns, ganz konkret, entstehen und wirken; beginnend mit dem Problem der "Jugendgewalt", der Frage nach Täter und Opfer, bis hin zur Gewalt als "Faszinosum für Machos' und ,Hooligans'. Die zahlreichen Arbeitsblätter, Informationen, methodischen Hinweise und Medienanregungen bieten für allgemeinbildende (ab Klasse 10) und berufsbildende Schulen sowie die außerschulische Bildungs- und Aufklärungsarbeit vielfältige Anregungen, wie auch den Einzelnen Hinweise für die individuelle Arbeit. Im zweiten Teil werden "Afrikas neue Kriege" thematisiert, die Ursachen im "Kriegskontinent Afrika" verdeutlicht, die Folgen der Kriege aufgezeigt, etwa in Darfur/Sudan, das Problem der "Kindersoldaten" – als Täter oder Opfer? - diskutiert; aber auch die Widersprüche und Probleme einer "humanitären Hilfe" zur Sprache gebracht. In ähnlicher Weise geht es drittens um das "Gesetz des Dschungels" bei der Gewaltspirale in Lateinamerika. Im vierten Teil werden die durch konkrete Beispiele aus Afrika, Lateinamerika und bei uns ausgewiesenen Gewaltaspekte in den "globalen Blick" genommen: Strukturelle Gewalt (Johann Galtung) beginnt bei uns! Armut in der Welt, Gewalt und Kriege hängen zusammen! Armut und Krieg sind Geschwister! Die aufrüttelnde Feststellung als didaktisches Mittel für Aufklärung: "Wir sorgen uns um die Massenvernichtungswaffen. Aber das große Töten... geschieht durch die Kleinwaffen"; und: "Auch deutsche Waffen sind am internationalen Handel mit Kleinwaffen beteiligt". Warum aber ist die einzig hilfreiche Konsequenz aus dem individuellen und kollektiven gewalttätigen Denken und Handeln hin zu gelangen zur Verantwortungsethik und good governance – als gute Regierungsführung - so schwer durchzusetzen? Wie kann, das ist das Thema des fünften Teils, Gewalt, lokal und global, überwunden werden? Friedensengagement beginnt ganz konkret und aktiv; diese einfache, wenngleich schwierig umzusetzende Erkenntnis, schließt schließlich den Bogen zu einem Kreis: Aktive Toleranz (K.Peter Fritzsche), Konfliktsensitivität (Entwicklungszusammenarbeit) und Gewaltprävention.

Wir haben keine Wahl: "Den Frieden tun", ist die einzige Lösung für eine humane, gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte friedliche Weiterentwicklung der Menschheit. Dass dieses hehre Ziel mit uns direkt, in der Familie, im Klassenraum, in Beruf und Freizeit, zu tun hat, wird in dem Arbeitsbuch kompetent aufgezeigt.

Jos Schnurer

Stephanie Schell-Faucon: Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit in ethnopolitischen Spannungsgebieten: das Beispiel Südafrika. Implikationen für die Bildungsarbeit. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag 2004, 522 S., ISBN 388939-744-1, EUR 32,90.

Das Apartheidsregime in Südafrika hat die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse sehr nachhaltig geprägt und heutige Transformationsprozesse müssen mit diesen Hinterlassenschaften umgehen. Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit sowie damit verbundene Forschung sind wichtige Voraussetzungen, um nachhaltig gegen die historisch gewachsenen und immer noch währenden innergesellschaftlichen Konflikte anzugehen und langfristige Friedensförderung zu realisieren.

Stephanie Schell-Faucon setzt in ihrer hier vorliegenden Dissertation bei der Fragestellung an, wie Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit, die eine "konstruktive Auseinandersetzung mit der individuellen und kollektiven Vergangenheit in Post-Konfllikten fördern und zu einer Verständigung über Konfliktgrenzen hinweg beitragen möchte" (S. 1), angelegt werden sollte.

Ausgegehend von einem Überblick über das Feld der Friedens- und Konfliktforschung im ersten Teil der Arbeit wird im zweiten Teil die Konfliktgeschichte und -transformation Südafrikas umrissen und dabei zum einen auf die aus der Konstruktion von Rasse und Ethnizität resultierenden Konfliktlinien eingegangen, zum anderen zwei miteinander verknüpfte Instrumente der Konflikttransformation und ANC-Politik dargestellt: die Versöhnungspolitik der Mandela-Regierung sowie die "Truth and Reconciliation Commission" (TRC). Das zweite Kapitel schließt mit einer persönlichen Reflexion der Autorin über ihre theoretischen und forschungspragmatischen Überlegungen, die zur Untersuchung der Erinnerungsarbeit in Südafrika geführt haben. Hiermit verbindet sich auch eine Übersicht über dortige institutionelle Landschaft an Erinnerungs- und Versöhnungsinitiativen. Der dritte Teil beinhaltet die Darstellung der forschungsmethodischen Überlegungen. Die hohe Selbstreflexivität, die die Autorin in dieses Kapitel einbringt, birgt vor allem für den forschungsinteressierten Leser die Möglichkeit, eine gewinnbringende Perspektive auf Herausforderungen von (vor allem qualitativer) Forschung zu Konflikttransformation und Friedensförderung einzunehmen. Stephanie Schell-Faucon kommt hiermit ihrem selbstgesetzten Ziel nach, mit ihrer Arbeit Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

auch einen Beitrag zur methodologischen Diskussion in diesem Forschungskontext zu leisten. Den Kern der Arbeit bilden zwei explorative Studien zu je einem Beispiel von Erinnerungsarbeit, wobei die beiden Beispiele unterschiedlichen Feldern zugeordnet werden können. Das erste Beispiel – das "Wilderness Trail and Therapy Project" - ist ein erlebnispädagogisch und gruppentherapeutisch angelegtes Begegnungsprojekt; hier wird Erinnerungsarbeit als Interventionsangebot verstanden, das sich vor allem an militarisierte und in der Folge kriminalisierte Jugendliche richtet, die Anfang der 90er Jahre an Kämpfen zwischen Anhängern der Inkatha Freedom Party (IFP) und des African National Congress (ANC) beteiligt waren. In einem pädagogischen Schonraum werden diese Jugendlichen zu einer individuellen Bearbeitung der Vergangenheit angeregt und Begegnung und Versöhnung zwischen verfeindeten Gruppen ermöglicht. Das zweite Projekt – das "Robben Island Museum" - richtet sich nicht an eine spezifische Zielgruppe, sondern stellt ein Beispiel öffentlich ausgerichteter Erinnerungsarbeit dar, die nicht einer spezifischen Zielgruppe, sondern einem breiten Publikum ermöglicht, sich unverbindlich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Beide Projekte werden bezugnehmend auf ihren historischen Hintergrund, ihre Entstehungsgeschichte sowie ihre konzeptionellen Grundlagen vorgestellt und im Anschluss daran die Rezeption und Wirkung des Camps aus Sicht der Teilnehmenden bzw. die Rezeption des Museum aus Sicht der Besucher und Museumsmitarbeiter/innen beschrieben. Vor dem Hintergrund der jeweiligen Erkenntnisse wird je abschließend auf das Potential und die Herausforderungen der beiden Projekte eingegangen. Die Arbeit endet im sechsten Teil mit der Formulierung von Implikationen für die Bildungsarbeit. Hierzu wurden die Ergebnisse der genannten Studien mit den Ergebnissen anderer, vor allem in Südafrika entstandenen einschlägigen Forschungsarbeiten verbunden und damit in einen größeren Zusammenhang gestellt.

Stephanie Schell-Faucon ist mit ihrer Dissertation ein bemerkenswerter Beitrag zu dem noch jungen Feld der Forschung zu Theorie und Praxis von Konflikttransformation und Friedensförderung gelungen.

Claudia Bergmüller

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: Jogan haut ab. Roman. Herausgegeben von terre des hommes, Osnabrück, 2002, 79 S., ISBN 3-924493-36-7, EUR 7,50.

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: Pancho und die kleinen Menschen. Kinder in Lateinamerika greifen zur Selbsthilfe. Herausgegeben von terre des hommes, Osnabrück, 2003, 81 S., ISBN 3-924493-48-0, EUR 7,50.

Die beiden Bücher von Hans-Martin Grosse-Oetringhaus, "Pancho und die kleinen Menschen. Kinder in Lateinamerika greifen zur Selbsthilfe" und "Jogan haut ab", widmen sich Kindern und Jugendlichen, die sich an der untersten Skala der Machtverteilung befinden. Es geht dem Autor nicht nur um eine anschauliche Darstellung der Schicksalsschläge, sondern auch um den konstruktiven Umgang seiner Protagonisten mit Krisensituationen.

"Jogan haut ab" ist die Geschichte eines elf-jährigen, in einem indischen Dorf lebenden Jungen. Jogans Biographie zeigt einen unüberwindlichen Teufelskreis der Armut: Beginnend bei der Verschuldung und Abhängigkeit seiner Eltern setzt sich der Teufelskreis in Jogans eigener Abhängigkeit fort, in die er nach seiner Flucht in die Stadt gerät. Statt der erträumten guten Anstellung und dem damit verbundenen Wohlstand muss Jogan als Teppichknüpfer arbeiten und wird in dieser Position ausgebeutet. Jogan flieht nach einem Jahr aus der Stadt nach Hause. Doch sein ehemaliger Arbeitgeber sucht ihn dort auf und fordert, die durch Kost und Logie entstandenen Kosten abzuarbeiten. Da die Eltern dem Arbeitgeber gegenüber in der schwächeren Position sind, flieht Jogan erneut. In den Slums von Mumbai findent er eine Schlafmöglichkeit und Freunde und fristet fortan sein Dasein im Visier der "Säuberungsaktionen" korrupter Polizisten. In "Pancho und die kleinen Menschen" stellt der Autor eine andere, von Landflucht geprägte Kinderbiografie vor. Protagonist ist der zehn Jahre alte Pancho. Die hohe Verschuldung treibt seine Familie in die Stadt. Da der Vater dort keine Anstellung findet, verlässt er seine Familie, um in einer anderen Region des Landes sein Glück zu versuchen und Pancho macht sich (zunächst vergeblich) selbst auf die Suche nach Arbeit. Sein Versuch, eine Touristin zu berauben, endet mit einer Nacht im Gefängnis. Dort erfährt Pancho von den "Kleinen Menschen", einer Selbsthilfe-Initiative für Kinder und Jugendliche, die in einer festen Einrichtung von einer Sozialarbeiterin betreut werden. Pancho wird Mitglied bei den "Kleinen Menschen", findet dort eine Erwerbstätigkeit und gewinnt neue Freunde.

Im Roman "Jogan haut ab" bleibt das Ende offen. Jogan findet keine geregelte Arbeit und wird zur Zielscheibe einer ordnungsfanatischen Stadtverwaltung. Was bleibt ist das, was sie letztlich aus ihrem Dorf vertrieben hatte: die Hoffnung auf ein besseres Leben. Die zweite Geschichte endet mit einer Hoffnungsperspektive: Am Beispiel der "Kleinen Menschen" werden vielfältige Bewältigungsstrategien aufgezeigt, die tagtäglich neu entwickelt und ausgehandelt werden müssen, um Armut, Angst, Gewalt und Aussichtslosigkeit in den Griff zu bekommen. Der Autor führt das Haus der "Kleinen Menschen" ein, um in der trostlosen Lage den Aspekten Freundschaft, Solidarität und gegenseitiger Hilfe dennoch Raum zu geben. Das dort zugängliche Bildungsangebot sowie die Möglichkeit, mit anderen Kindern zusammen zu sein, die in einer ähnlichen Situation leben, hilft Pancho, sein Schicksal relativiert zu betrachten. Dies wird vom Autor anschaulich herausgearbeitet. Insofern zielt das Buch zunächst darauf ab, Einblicke in den Alltag von Straßenkindern in einer Großstadt in Argentinien zu geben. Des Weiteren soll die Geschichte von Pancho aber auch durch die Idee der "Hilfe zur Selbsthilfe" Hoffnung transportieren. Insbesondere für den jungen Leser werden Informationen im Anhang aufgelistet, mit deren Unterstützung ein Beitrag zur Verbesserung des Zustands Notleidender geleistet werden kann. Grosse-Oetringhaus gelingt es in beiden Fällen, die jeweiligen Schicksale in einer einfachen aber malerischen Sprache zu erzählen, so dass man als Leser nicht den Eindruck gewinnt, dass es sich hier ausschließlich um Kinder- bzw. Jungendliteratur handelt. Hierdurch wird Grosse-Oetringhaus' Botschaft für jeden zugänglich.

Zebiba Teklay

#### Information Information Information Information Information Information

#### Medien

(red.) Der Schulwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik: Im Rahmen des bundesweiten Schulwettbewerbs "alle für EINE WELT für alle" werden vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Unterrichtsmaterialien an 50.000 Schulen verschickt und im Internet zum Download zur Verfügung gestellt. Zusätzlich findet man unter dem folgenden Link weitere Informationen zur Entwicklungspolitik sowie Projektbeispiele. Infos: www.eineweltfueralle.de.

(red.) "Querbrief" 1/07 – Zeitschrift des Weltfriedendsdienst e.V.: Anläßlich der Vorbereitungen für den kommenden G8-Gipfel in Deutschland beinhaltet der neueste "Querbrief" einen Artikel zu der Geschichte und der Funktion des Gipfeltreffens sowie zu den Positionspapieren deutscher NGs zum G8-Gipfel. Auch zwei neue Aids-Projekte des Weltfriedensdienstes in Afrika werden vorgestellt. Infos: www.wfd.de.

(red.) Dialog Global Nr. 14: Zwei Jahre Partnerschaftsinitiativen: Diese Neuveröffentlichung der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (SKEW) von InWent ist zweisprachig (deutsch/englisch) und zieht Bilanz über zwei Jahre Partnerschaftsinitiative der Servicestelle, die nach der Tsunami-Katastrophe Hilfsprojekte beraten, vermittelt und begleitet hat. Infos zum kostenlosen Bezug der Publikationen über: www.service-one-world.com.

(red.) Arbeitsmaterialien von Facing the Future auf Englisch: Mit diesen Materialien sollen Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, sich kritisch mit Themen, die unsere Erde betreffen, auseinanderzusetzen. Unter den neuen Materialien finden sich u.a. 2-wöchige Lerneinheiten zum Thema Nachhaltigkeit für die Sekundarstufe II oder zum Thema Klimawandel. Download: www.facingthefuturedata. org/download.htm.

(red.) Neues Forum: Globales Lernen in NRW: Der Verein Eine Welt Netz NRW e.V. lädt am 13. Juni 2007 zur ersten Veranstaltung des "Forums Globales Lernen in NRW" in Essen ein. Das Forum verfolgt das Ziel, den zivilgesellschaftlichen Akteuren Möglichkeiten zu bieten, sich auszutauschen und gemeinsame Aktivitäten zu organisieren. Infos: www.eine-welt-netz-nrw.de.

(red.) Einladung zum Forum Klima und Kinder in der Einen Welt: Am 4. Juni 2007 findet in Duisburg ein Forum zum Thema "Klima und Armutsbekämpfung aus der Perspektive von Kindern in der Einen Welt" statt. Als

wesentlicher Aspekt der Armutsbekämpfung spielt der Klimaschutz eine entscheidende Rolle für das Erreichen der Millenniumsentwicklungsziele. Anmeldung bis zum 1.6.07 per email: monika.duelge@eine-welt-nrw.de. Infos: www. eine-welt-netz-nrw.de.

(red.) Energiesparkiste: Das Umweltbundesamt bietet für die Unterrichtsarbeit eine Energiesparkiste an, um Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, "Stromfessern" auf die Spur zu kommen. Die Kiste enthält neben Strommessgeräten weiterem Testmaterial auch konkrete Unterrichtsvorschläge. Sie kann kostenlos entliehen werden. Infos: www.no-e.de/html/schulen.php.

### **Sonstiges**

(red.) Bekanntmachung: Neuer rechtlicher Status des UNESCO Instituts für lebenslanges Lernen: Mit der Unterschrift des Host Country Agreement' am 21. Februar 2007 wurde nicht nur die Namensänderung das frühere UNESCO Bildungsinstitut in das UNESCO Institut für lebenslanges Lernen in Kraft gesetzt. Mit dieser Namensänderung geht auch ein neuer rechtlicher Status einher, nämlich der eines vollwärtigen internationalen UNESCO Instituts. Infos: www. unesco.org/uil.

(red.) AFRIKA – der vergessene Kontinent? Unter diesem Thema fand im letzten Jahr die 41. Jahrestagung der unesco-projekt-schulen an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen a. d. Donau statt. Das forum der unesco-projekt-schulen hat nun eine Dokumentation dieser Tagung herausgegeben, die die wichtigsten Referate, Berichte über die Arbeitsgruppen sowie deren Ergebnisse zusammenfasst. Infos: www.ups-schulen.de.

(red.) Umweltbildungsführer für Mecklenburg-Vorpommern: Dieser von der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung entwickelte Online-Führer bietet eine Plattform, auf der Anbieter professionell für ihre Arbeit werden und Interessenten sämtliche relevanten Angebote finden können. Circa 500 Bildungsangebote aus allen Bereichen der Umweltbildung, des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung finden sich momentan online. Infos: www.umweltschulen.de/ubf/.

(red.) Wettbewerb "Hauptstadt des Fairen Handel" 2007: Auch dieses Jahr sucht die InWent-Servicestelle wieder nach einer Stadt, Gemeinde oder Kommune, die sich mit ihren Aktivitäten zum Fairen Handel auszeichnet. Bewerbungsbogen und Infos: www.service-eine-welt.de.



# IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

#### Neu im IKO – Verlag:



Gordon Mitchell/Christine Müller/Carolin Brandt/Svetlana Brajtigam/Katrin Putschbach "Wenn wir die ganze Sache nicht machen würden, dann würde Gras darüber wachsen …"

Deutsch-Jüdische Vergangenheit in Interkulturellen Schulklassen 144 S., € 14.90, ISBN 978-3-88939-843-7

Eine Gruppe von Hamburger Schülerinnen und Schülern – von denen viele einen Migrationshintergrund haben – pflegte über mehrere Jahre hinweg den Hamburger Carlebach-Platz, früherer Standort der 1938 zerstörten Hauptsynagoge. Das in diesem Buch dokumentierte Projekt erforscht die Erfahrungen, welche die Schülerinnen und Schüler während dieser Arbeit machten.



#### Julian Lüddecke

#### Ethnische Vorurteile in der Schule

Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik 348 S., € 24,90, ISBN 978-3-88939-869-7

In der vorliegenden Arbeit werden ethnische Vorurteile nicht nur als Einstellungen aller in der Schule handelnden Personen, sondern auch als Ideologie (insbesondere des institutionellen Rassismus) untersucht. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nach der Bedeutung zentraler Ansätze Interkultureller Pädagogik für die schulische Prävention ethnischer Vorurteile nachgegangen. Mit Blick auf die Komplexität ethnischer Vorurteile verbindet der Autor Einzelansätze Interkultureller Pädagogik in einem umfassenden Präventionskonzept.



#### Helmuth Hartmeyer

### Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich:

Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 2 334 S., € 22,90 ISBN 978-3-88939-870-3

In seiner Studie zeichnet der Autor erstmals die Entwicklung des "Globalen Lernens" in Österreich nach und analysiert gleichzeitig seine inhaltliche und didaktische Entfaltung. Hierbei gelingt es ihm vor dem Hintergrund der immer rascheren Entgrenzung von geographischen, thematischen und methodischen Kategorien, das Potenzial des "Globalen Lernens" zur Weiterentwicklung der traditionellen Pädagogik herauszuarbeiten.



#### Markus Wiencke

#### Straßenkinder in Tansania

Ihre Lebenswelt in der Stadt Mwanza 184 S., € 16,90, ISBN 978-3-88939-867-3

Markus Wiencke erläutert die tansanische Konzeption von Kindheit und Jugend und beschreibt die Lebenswelt der Straßenkinder von Mwanza konsequent aus ihrer eigenen Perspektive. Dabei werden die Kinder nicht (nur) als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse vorgestellt, sondern – entgegen der allgemeinen Stigmatisierung – als eigenverantwortliche und kreative Akteure. Diesem Verständnis entsprechend vermitteln zwei Jugendliche in zahlreichen farbigen Zeichnungen ihren urbanen Alltag. Der Autor zeigt überzeugend, dass auch gewaltsame und materiell schwierige Lebensumstände kollektive Identitäten generieren können.