

Frieden war und ist mehr als die Abwesenheit von Krieg! Und Friedenspädagogik war und ist mehr als die Abwesenheit von körperlicher Gewalt! In diesen beiden Sätzen steckt bereits die gesamte Spannung des assoziierten Themenfeldes. Denn die Verständnisse von Frieden, Gewalt und Gewaltfreiheit sowie den Chancen und Grenzen von Pädagogik sind sehr unterschiedlich.

Sowohl bei einem Rückblick in die Weltgeschichte als auch bei einem Blick auf die aktuelle Situation kann der Eindruck gewonnen werden, als überwältigten uns machtvolle Kriege und militärische Gewalt sei alternativlos. Bemerkenswert ist dabei, dass militärische Mittel noch nie in der Geschichte der Menschheit zu einem dauerhaften Frieden beigetragen haben; trotzdem werden sie als Ultima Ratio bemüht. Dabei wird die totale Zerstörung von Weltregionen und Feindschaft zwischen Menschen und Volksgruppen über Generationen hinweg in Kauf genommen.

Welchen Beitrag kann Friedenspädagogik leisten, um einen dauerhaften Frieden vorzubereiten, zu gewährleisten und zu erhalten? Antworten auf diese Fragen bewegen sich zwischen zwei spannungsreichen Polen: einerseits Positionen einer visionären Kultur der Gewaltfreiheit und demokratisch-konstruktiven Konfliktkultur sowie andererseits pragmatisch-pazifistische Positionen, in denen friedenspädagogische Hoffnungen mit realen

Umsetzungsmöglichkeiten sowie der Pädagogik immanenten Gewaltdynamik in Beziehung gesetzt werden.

Norbert Frieters-Reermann pointiert systematische Linien der Friedenspädagogik zwischen normativ erhofften Wirkungen für Prävention und Transformation von Gewalt sowie einem möglicherweise unterkomplexen Blick auf eigene blinde Flecken. Damit justiert er friedenspädagogische Optionen in Theorie und Praxis für das 21. Jahrhundert. Gregor Lang-Wojtasik geht von zeitgeschichtlichen Fakten zu Gewalt und Gewaltfreiheit im Spannungsfeld empirischer Daten und ethischer Positionen aus. Mit Bezug zu neurobiologischen Positionen entkräftet er die Freud'sche Aggressionstheorie und skizziert philosophisch-anthropologisch gerahmte Eckpunkte einer Kultur des Friedens für zukünftige Lernooptionen. Volker Lenhart beschäftigt sich mit dem Hybridkrieg gegen den Terror als einer Ergänzung bisher vorgelegter friedenspädagogischer Konzeptionen. Da sich der aktuell wahrnehmbare Terror v.a. islamistisch positioniert, wirft er einen aufgeklärten Blick auf die islamische Theologie und interessiert sich für den Zusammenhang von Friedensschaffung und Islamischem Religionsunterricht, sozialpädagogische Präventionsoptionen des Eintritts in Terrorgruppen, Chancen und Grenzen pädagogischer Maßnahmen im Umgang mit rechtsextremistischem „(Ge-)terror“ sowie Möglichkeiten der Friedens-

erziehung in vom Terror dominierten Weltregionen. Susanne Krogull und Annette Scheunpflug beschreiben empirisch messbare Effekte einer friedenspädagogischen Lehrerfortbildung im Nachkriegs-Ruanda, die sie in einen fokussierten Blick auf den Diskurs friedenspädagogisch denkbarer Maßnahmen einbetten. Zwar sind die konkreten Ergebnisse der Studie im Sinne von Wirkungen ernüchternd; zugleich wird der erste Versuch empirischer Evidenz für friedenspädagogische Bemühungen im Bereich der Fortbildung von Lehrenden vorgelegt. Nina Natterer beschreibt eine ethnographisch angelegte Studie über das friedenspädagogische Potenzial eines Streitschlichterprogramms in einer oberschwäbischen Schule. Unter der Überschrift Friedenspädagogik konkret werden ausgewählte Organisationen skizziert, die sich um das angesprochene Zukunftsfeld im deutschsprachigen Raum bemühen.

Ein weiterer Beitrag von Asit Datta thematisiert den Zusammenhang von Ungleichheit und Kapitalismus mit historisch-systematischem Interesse und ermutigt zu interdisziplinären Perspektivenwechseln auch in diesem Feld.

*Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen
Gregor Lang-Wojtasik und Volker Lenhart*

Weingarten/Heidelberg, Dezember 2016

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

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

Titelbild: Colombe de la paix © tibbbb, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'16

		Norbert Frieters-Reermann
Themen	4	Friedenskompetenz durch Friedensbildung?
		Gregor Lang-Wojtasik
	10	Eine Kultur gewaltfreien Friedens schaffen
		Volker Lenhart
	16	Friedenserziehung im Hybridkrieg gegen den Terror
		Susanne Krogull/Annette Scheunpflug
	20	Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies
		Nina Natterer
	27	Das Streitschlichterprogramm als Beitrag zur Friedenspädagogik in der Schule
		Asit Datta
	31	Zunehmende Ungleichheit = das Ende des Kapitalismus?
Porträt	36	Friedenspädagogik konkret
VIE	38	Neues aus der Kommission/Internationaler Workshop zu Flucht und Migration/Global Education Week
	40	Rezensionen
	47	Informationen

Norbert Frieters-Reermann

Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik

Zusammenfassung

Weltweit ist seit einigen Jahren die Bedeutung der Friedenspädagogik signifikant gestiegen. Friedenspädagogischen Maßnahmen wird zunehmend eine zentrale Rolle bei der Prävention und Transformation von gewaltvollen Konflikten zugeschrieben. Doch läuft die friedenspädagogische Praxis Gefahr, einige Dilemmata, Begrenzungen und Defizite nicht hinreichend zu berücksichtigen. Hier bietet es sich an, aus ausgewählten theoretischen Perspektiven, die friedenspädagogische Praxis kritisch zu reflektieren und Anregungen für die Weiterentwicklung des friedenspädagogischen Diskursfeldes zu skizzieren.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt, individuelle und kollektive Konfliktodynamiken, konfliktsensible Bildung*

Abstract

The importance of peace education has increased significantly worldwide in recent years. Peace education measures play a major role in the prevention and transformation of violent conflicts. However, existing peace education practice risks to neglect some dilemmas, paradoxes, limitations and shortcomings. It makes sense to critically reflect from selected theoretical perspectives peace education practice in order to outline ideas for the development of the peace education discourse.

Keywords: *Peace education, personal, structural and cultural violence, individual and collective conflict dynamics, conflict-sensitive education*

Frieden durch Friedensbildung?

Die Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegenüber der Friedenspädagogik erfährt seit einigen Jahren angesichts zahlreicher weltweiter Gewalt- und Konfliktodynamiken einen enormen Aufschwung (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015; Wintersteiner, Grobauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2014; Jäger, 2014). Die Entwicklung und Erarbeitung von Friedenskompetenz markiert von daher eine drängende und permanente globale Herausforderung, die fortlaufend zu erlernen und zu erweitern ist. Doch bei aller gegenwärtigen Wertschätzung gegenüber der Friedenspädagogik besteht die Gefahr, dass einige zentrale Schwachstellen, Dilemmata, Grenzen und Widersprüche nicht adäquat in den Blick genommen und nicht hinreichend reflektiert werden. Dabei lassen sich vereinfacht zwei grundlegende Risiko-Perspektiven unterscheiden:

Von außen besteht das Risiko, dass friedenspädagogische Akteurinnen und Akteure mit Erwartungen konfrontiert werden, die sie nicht annähernd einlösen können. Denn die Widersprüche und Grenzen aller friedenspädagogischen Bemühungen konzentrieren sich bereits in der Frage, wie in Anbetracht der zahlreichen Erscheinungsformen direkter und indirekter Gewalt und der sich dadurch manifestierenden organisierten Friedlosigkeit (Senghaas, 1970), Friedenspädagogik überhaupt denkbar und möglich ist. Diese Frage verdeutlicht, dass Friedenspädagogik kontinuierlich in politischen, ökonomischen, militärischen und gesellschaftlichen Kontexten operiert, in denen direkte und indirekte Formen der Gewalt zur Normalität und zu einem Teil des Systems geworden sind und dadurch auch offen oder verdeckt friedenspädagogische Bemühungen entwerten, anfragen unterlaufen oder sogar verhindern.

Von innen besteht das Risiko, dass friedenspädagogische Akteurinnen und Akteure sich in einem Aktionismus verlieren und ihr praktisches Handeln nicht hinreichend theoretisch begründen, reflektieren und weiterentwickeln. Dadurch allerdings begrenzen sie sich in ihren Gestaltungsmöglichkeiten oder laufen sogar Gefahr, konfliktunsensibel zu agieren und indirekt und ungewollt zur Verfestigung von Konfliktodynamiken beizutragen (Davies, 2013).

Vor dem Hintergrund dieser äußeren und inneren Risiken und Begrenzungen sollen einige ausgewählte aktuelle Dilemmata, Diskurse und Widersprüche der Friedenspädagogik aufgegriffen, eingehender betrachtet und Handlungsoptionen skizziert werden.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld direkter und indirekter Gewaltformen

Das Verdienst der kritischen Friedenspädagogik (Wulf, 1973) war es, unter Rückgriff auf die Analysen Galtungs (Galtung, 1998) die grundlegende Unterscheidung direkter und indirekter Gewaltformen in den Blick zu nehmen und friedenspädagogisches Denken und Handeln darauf auszurichten. Galtungs Leistung war es, neben der direkten personalen Gewalt, die als unmittelbare physische und psychische Aggressionen von Menschen an Menschen vollzogen wird, die vielfältigen indirekten, versteckten strukturellen Gewaltformen eingehender zu analysieren. Dabei stellte er fest, dass diese ebenso bedrohlich sind und ebenso verheerende Auswirkungen entfalten können.

Die Akteure und Akteurinnen sowie die Dynamiken der strukturellen Gewalt sind jedoch deutlich schwerer zu fassen und zu beschreiben. Strukturelle Gewalt wirkt indirekt. Sie produziert

ebenfalls personelle Opfer. Doch werden diese nicht direkt von anderen Personen attackiert, sondern von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, eingeengt oder bedroht. Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Exklusion, Diskriminierung und Marginalisierung, die durch soziale, politische, juristische, administrative und ökonomische Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt ist von daher fast immer unsichtbar; sie ist eingebettet in Prozesse und Organisationen und wird oftmals als normal, schon immer da gewesen und unveränderbar wahrgenommen. Ein solches Verständnis von Gewalt hat die Gewalt- und Konfliktforschung sowie die Friedenspädagogik in den letzten Jahrzehnten fasziniert, aber auch provoziert. Diese Sicht hat friedenspädagogische Diskurse beeinflusst und nachhaltig geprägt, aber auch heftigen Widerstand hervorgerufen. Denn wenn jede Form struktureller Ungleichheit als Gewalt definiert wird, erschwert dies in Bezug auf gewaltpräventives Handeln die Identifikation eindeutiger Adressaten und Adressatinnen und Bezugspunkte. Strukturelle Gewalt bleibt somit oftmals unscharf, diffus, lässt sich nicht personalisieren und bewegt sich immer am Rand einer umfassenden Kritik an der sozialen Ungleichheit der (Welt-)Gesellschaft. Dennoch eröffnete Galtung durch seine Differenzierung eine bemerkenswerte Perspektive auf verschiedene Bedingungsfaktoren und Erscheinungsformen indirekter und strukturbedingter Gewalterfahrungen sowie damit auch ein breiteres Verständnis dafür, dass die betroffenen Personen auf strukturelle Formen der Gewalt ihrerseits mit direkter und personeller Gewalt reagieren.

Später hat Galtung sein Modell um den Begriff der kulturellen Gewalt als weitere indirekte Form von Gewalt erweitert (Galtung, 1998). Damit wurde eine wichtige neue Perspektive auf Tiefendimensionen von Gewalt eingeführt. Kulturelle Gewalt wird oftmals als rassistisch-ethnische Gewalt interpretiert. Aber Galtungs Verständnis von Kultur ist viel breiter angelegt und geht weit über ethnische, religiöse oder kulturalistische Engführungen hinaus. Denn im Kern geht es um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber welchen Gruppen in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar, verständlich und nicht falsch interpretiert werden. Kulturelle Gewalt wird durch Überlieferungen, Erzählungen, Mythen, Literatur, Kunst, Religion, Bildung, Medien, Sprache und öffentliche Diskurse erfahrbar. Es handelt sich zum Beispiel um dominante, exklusive, nationalistische, fremdenfeindliche, Minderheiten diskriminierende oder rassistische Werte, Normen, Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege verbreitet und damit im Bewusstsein von Gesellschaften tief verankert und eingelagert werden. Dadurch werden sie kontinuierlich in Diskursen und durch symbolische Handlungen tradiert und reproduziert.

Diskursiv-kulturelle Gewalt bildet die Grundlage, alle anderen Erscheinungsformen von struktureller und personeller Gewalt zu entkandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren. Von daher lässt sich kulturelle Gewalt auch nicht von personeller und struktureller Gewalt trennen. Während jedoch personelle Gewalt immer direkt und bewusst erfahrbar ist, liegen die strukturelle und vor allem die kulturelle Gewalt auf einer tieferen, indirekteren Ebene, die oftmals durch kollektive und unbewusste Prozesse gekennzeichnet, nur schwer zu fassen und nicht unmittelbar zugänglich ist.

Das damit verbundene Spannungsfeld spiegelt sich seit Jahrzehnten und bis heute in friedenspädagogischen Diskursen, Konzeptentwicklungen und Begrifflichkeiten wieder (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015; Jäger, 2014). Der internationale Dschungel der Bindestrich-Pädagogiken, die sich selbst im Bereich der Friedenspädagogik verorten oder dort verortet werden, ist unermesslich und bisweilen irritierend (Frieters-Reermann, 2009, S. 65ff.). Dadurch drohen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern zu verschwimmen.

Tatsächlich fokussieren manche Absätze primär oder gar ausschließlich personelle Gewalt und intendieren, die diesbezügliche individuelle Konfliktkompetenz der Lernenden zu erhöhen. Diese verstärkt auf direkte personelle Gewalt ausgerichtete Friedenspädagogik spiegelt sich in Ansätzen von Anti-Gewalt-Trainings, Streitschlichtung, Peer Mediation und Begriffen wie Gewaltprävention, Conflict Resolution Education, Harmony Education oder Tolerance Learning wider.

Andere Konzepte beziehen sich explizit auf indirekte Gewaltdynamiken. So rückt eine auf strukturelle Gewaltformen hin orientierte Friedenspädagogik in die Nähe von Entwicklungspolitischer Bildung, Civic Education, Menschenrechtserziehung, Global Citizenship Education, Globalem Lernen oder Education for sustainable Development. Und eine vor allem kulturelle Gewaltdynamiken adressierende Friedenspädagogik ist eng verbunden mit der Interkulturellen Bildung, der Interreligiösen Pädagogik, Anti Bias Education, Antirassistischer Bildung und Interfaith Education. Des Weiteren sind an dieser Stelle auch jene Ansätze zu benennen, welche die Notwendigkeit einer Kultur des Friedens oder einer Kultur der Gewaltfreiheit (Lang-Wojtasik, 2015) in den Mittelpunkt rücken.

Die damit verbundenen Spannungen, Abgrenzungsprobleme und Widersprüche lassen sich nicht auflösen. Aber friedenspädagogische Akteure und Akteurinnen sollten sich dieses Spannungsfeldes bewusst sein und sich in diesem selbstbewusst positionieren.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld individueller und kollektiver Konfliktodynamiken

Eng verbunden mit dem Spannungsfeld direkter und indirekter Gewaltformen ist jenes individueller und kollektiver Konfliktodynamiken. Bereits in den sozialpsychologischen Pionierarbeiten zur Konflikttransformation (Burton, 1990; Kelman, 1997) werden die Komplexität und Vielschichtigkeit von Konfliktverläufen analysiert und neben der Bedeutung individueller werden die kollektiven Konfliktprozesse und damit verbundene Gruppen-, Interaktions- und Beziehungsdynamiken berücksichtigt (Kelman, 1997, S. 247ff.). Dadurch wird ein tieferes Verständnis in Bezug auf die Vielschichtigkeit von Konflikten sowie auf darauf bezogene tragfähigere Ansätze der Konflikttransformation ermöglicht. Von daher sollte auch die Friedenspädagogik bei der Gestaltung von Lernarrangements möglichst viele Facetten individuellen und kollektiven konfliktbezogenen Handelns und Lernens berücksichtigen. Doch die meisten friedenspädagogischen Programme fokussieren nach wie vor das individuelle Lernen und damit verbunden eine Stärkung von personalen Wissensbeständen, Konfliktfähigkeiten, Kooperationspotentialen und Selbst-Kompetenzen. Auch wenn jüngere neurowissenschaftliche Zugänge

(Bauer, 2012) eine starke Individual- und Subjektorientierung der Friedensbildung neu inspirieren können (Jäger, 2014, S. 9f.), würde eine einseitige Fokussierung auf personal-subjektive Konfliktkompetenzen zu kurz greifen. Denn in zahlreichen individualorientierten und auf direkte zwischenmenschliche Konflikte bezogenen friedenspädagogischen Ansätzen bleibt der Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Konflikt dynamiken weitestgehend ungeklärt. Eine Fixierung auf das individuelle Konfliktverhalten und auf die Bearbeitung zwischenmenschlicher Konflikte reicht in zahlreichen Gewaltzusammenhängen jedoch nicht aus. Insbesondere in komplexen innerstaatlichen Krisen wird die Konflikt dynamik häufig von Gruppenidentitäten, sozialen Tiefenstrukturen, transgenerationell weitergetragenen Narrativen und einem tief in der Kultur verankerten kollektiven Unterbewusstsein bestimmt (Galtung, 1998, S. 362ff.), wodurch die Verbindung kultureller Gewaltformen und kollektiver Konflikt dynamiken offensichtlich wird. Hier bietet es sich für die Friedenspädagogik an, sich von Theorieangeboten anregen und inspirieren zu lassen, die diesem Spannungsfeld individueller und kollektiver Konflikt dynamiken gerecht werden und versuchen, dieses für friedenspädagogische Lernprozesse fruchtbar zu machen.

So greift eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik (Frieters-Reermann, 2009, S. 77ff.) dieses Spannungsfeld von Individualität und Kollektivität auf und identifiziert auf der Basis systemtheoretischer, konstruktivistischer und interaktionistischer Grundlagen drei zentrale Ebenen und Bezugspunkte für friedens- und konfliktbezogene Lernprozesse:

1. Individualorientierung: Auf einer individuell-subjektiven Ebene sind die konfliktbezogen lernenden und handelnden Akteure individuelle Personen. Aus dieser Perspektive werden die subjektiven Konstruktions-, Lern- und Handlungsprozesse fokussiert. Diese Prozesse sind trotz ihrer kontinuierlichen Rückkoppelungen mit sozialen und interaktiven Konflikt-Dynamiken individuelle Vorgänge, die von individuellen kognitiv-emotionalen Systemen vollzogen werden.
2. Sozialorientierung: Konflikt- und Lernprozesse erfolgen aber auch auf einer systemisch-sozialen Ebene. Aus dieser Sicht werden die kollektiven Dynamiken sozialer Konflikt- und Lernsysteme beschrieben, bei denen soziale Gruppen, Strukturen und Netzwerke als kollektiv konfliktbezogen Lernende und Handelnde agieren.
3. Interaktionsorientierung: Auf einer interaktiv-beziehungsbezogenen Ebene werden die zirkulären Eigenschaften konfliktbezogener Beziehungen und Interaktionsprozesse und die transpersonal-interaktiven Dynamiken von Konflikt- und Lernprozessen beobachtet. Lernende und handelnde Konflikt-Akteure sind aus dieser Perspektive zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationssysteme.

Durch eine solche Perspektiverweiterung wird eindrücklich auf die Bedeutung kollektiver Identitäts- und Bewusstseinsbildungsprozesse hingewiesen, die gerade in der westlich-europäischen Friedenspädagogik oftmals noch kaum berücksichtigt werden. Dass aber „entwickelte Sozialsysteme bis hin zu ganzen Gesellschaften ein Bewusstsein ihrer selbst ausbilden, dass sie ihre kollektive Identität und ihr kollektives Handeln selbst thematisieren, bewerten und bewusst steuern können [...] erzeugt Möglichkeiten und Folgeprobleme, die noch nicht bedacht sind. Denn

[...] die Bedeutung völlig neuer, emergenter Eigenschaften hochkomplexer Sozialsysteme kann solange nicht angemessen begriffen werden, als soziologische Analysen mit Begriffen und Konzepten arbeiten, die über Individualkategorien und deren bloß statistische Aggregation nicht hinausgehen.“ (Willke, 1993, S.130). Willke unterstellt den Sozialwissenschaften, dass sie nahezu ausnahmslos enorme Schwierigkeiten damit haben, die Brisanz sowie Simplizität kollektiver, transindividueller, systemischer Akteure und Akteurinnen zu erkennen. Es sei aber längst an der Zeit, sich der Realität kollektiver Identität „nicht mit alteuropäischen Bedenken zu entziehen, sondern ihr mit angemessenen konzeptuellen und theoretischen Mitteln zu begegnen“ (ebd., S. 192). Und von daher ist auch die Friedenspädagogik aufgefordert, die Komplexität kollektiver und interaktiver konfliktbezogener Lernprozesse stärker zu berücksichtigen, was mit dem oben skizzierten Vorschlag der drei Ebenen versucht wird. Damit wird verdeutlicht, dass die Entfaltung umfassender Friedenskompetenz nur über die Berücksichtigung individueller, kollektiver und interaktiver Dynamiken möglich ist. Dadurch wird bereits auf das folgende Spannungsfeld verschiedener Kompetenzebenen verwiesen.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld verschiedener Kompetenzebenen

Angesichts der zahlreichen gesellschaftlichen Konflikte auf verschiedenen Ebenen hat sich Friedenspädagogik, wie oben beschrieben, zu einem Sammelbegriff für ein sehr breites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder und sehr unterschiedlicher konzeptioneller Vorgehensweisen, didaktischer Modelle und praktischer Handlungsansätze entwickelt. Diese sind zwar alle irgendwie auf den Zustand des Friedens ausgerichtet, berücksichtigen aber oftmals unterschiedlichste Kompetenzebenen. Ende der 1990er Jahre wurde in einem immer noch viel zitierten Definitionsversuch zur peace education einerseits das breite Spektrum friedenspädagogischer Ansätze weltweit berücksichtigt und andererseits die damit verbundenen vielfältigen Kompetenzbereiche benannt: „Peace education refers to the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behaviour changes that will enable children, youth and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level.“ (Fountain, 1999, S. 1) Diese Definition reflektiert und integriert sowohl die weltweite, regional sehr unterschiedliche Arbeit von UNICEF sowie nationaler Partnerinnen und Partner als auch die friedentheoretischen und -pädagogischen Diskurse der postbipolaren Welt. Doch fordert diese Definition ebenso dazu auf, kritisch nachzufragen und weiterzudenken:

Erstens wäre eingehender zu beschreiben, welche Kompetenzen sich genau hinter knowledge, skills, attitudes and values verbergen. Zweitens sollte das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen dieser Kompetenzebenen näher betrachtet werden. Drittens wäre kritisch zu fragen, welche Kompetenzbereiche noch fehlen oder nicht umfassend genug berücksichtigt sind.

Hier könnte sich die Friedenspädagogik von verschiedenen theoretischen Perspektiven inspirieren lassen. So bieten Ansätze der gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2009; Lang & Lang-Wojtasik, 2015), systemisch-konstruktivistische Theorieangebote (Frieters-Reermann, 2009; 2015) sowie neurobiologische Forschungen (Bauer, 2012) und bindungstheoretische Grundlagen (Trost, 2015)

zahlreiche Erweiterungsoptionen für friedenspädagogisches Denken und Handeln. Denn diesen Theorienangeboten ist es zu verdanken, dass neben den oben formulierten Kompetenzebenen auch verstärkt emotionale, körperliche, interaktive, kooperative und beziehungsbezogene Aspekte und damit verbundene Kompetenzen berücksichtigt werden. Die Entfaltung umfassender Friedenskompetenz geht aus einer solchen Sicht sehr weit über die Kompetenzbereiche knowledge, skills, attitudes and values hinaus. Friedens- und konfliktbezogene Kompetenzen sind zutiefst an primäre frühkindliche Beziehungserfahrungen und Bindungsfähigkeiten, an biographische Erfahrungen, Erinnerungen und Körperempfindungen in Konflikt- und Gewaltkontexten sowie an Erfahrungen mit intensiven Kommunikations-, Kooperations-, und Aushandlungsprozessen gekoppelt. Alle diese oftmals beiläufigen informellen Lernerfahrungen beeinflussen die Friedens- und Konfliktkompetenz von Menschen unter Umständen wesentlich nachhaltiger als intentionale zielgerichtete pädagogische Prozesse, die auf Wissen, Haltungen und Werten fokussiert und meist stark analytisch-kognitiv ausgerichtet sind. Vor diesem Hintergrund sollten auch friedenspädagogische Ansätze die damit verbundenen Kompetenzen stärker berücksichtigen und integrieren.

Der nachfolgende Vorschlag basiert auf theoretischen Überlegungen (Frieters-Reermann, 2009) und empirischer Forschung (Frieters-Reermann & Brkić-Šmigoc, 2015). Damit werden vorhandene Kompetenzmodelle erweitert. Gleichzeitig sei unterstrichen, dass auch dieser Vorschlag nur eine grobe Skizzierung und Annäherung mit der Intention ist, das Kompetenzspektrum friedenspädagogischer Lernprozesse zu erweitern. Folgende sieben Ebenen werden dabei unterscheiden

1. Kognitive und analytische Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Erkennen, Wissen und Verstehen
2. Emotionale und körperbezogene Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Fühlen, Sinneswahrnehmung und Körpererfahrung
3. Kommunikative und beziehungsbezogene Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Interaktion, Dialog und Kooperation
4. Soziale und gruppenbezogene Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Gruppendynamik und Gruppenprozesse
5. Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Bewerten und Urteilsbildung
6. Methodische und anwendungsbezogene Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Aktion, Performance und Handlung
7. Reflexive und personale Kompetenzen
Frieden Lernen durch > Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Metakognition

Auch in dieser groben Modellskizze bleiben wesentliche Aspekte und Fragen ungeklärt. Vor allem vermag dieses Modell nicht zu erklären, wie genau die verschiedenen Bereiche zusammenspielen und welche Wechselwirkungen zwischen ihnen vorliegen. Zu Grunde liegt dieser Skizze allerdings ein zirkuläres Verständnis von Lernen, bei dem die Kompetenzen nicht einer linearen Ordnung folgen und chronologisch aufeinander aufbauen, sondern zirkulär miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind. Der Zusammenhang von Wissensproduktion, Einstellungsentwicklungen, Empathiefähigkeit und Handlungskompetenzen lässt sich als zirkuläres, dynamisches Wirkungsnetz beschreiben. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Bewerten, Kommunizieren, Handeln

und Reflektieren sind keine losgelösten, linear verbundenen, sondern zirkulär und rekursiv vernetzte Prozesse. Auch diese Einsicht kann nicht deutlich genug unterstrichen werden, da zahlreiche friedenspädagogische Prozesse immer noch implizit auf einem kausallinearen Dreiklang von Sehen, Urteilen und Handeln basieren. Das damit verbundene lineare Denken widerspricht nicht nur jüngeren Lerntheorien, sondern vernachlässigt auch die Bedeutung emotionaler und kommunikativer Kompetenzen. Doch das erste was Menschen tun, wenn sie auf die Welt kommen, ist nicht denken, sondern fühlen, ist nicht analysieren, sondern kommunizieren. Von daher leitet eine verstärkte Emotions- und Interaktionsorientierung in der Friedenspädagogik auch über zu einer verstärkten Ausrichtung der Friedenspädagogik auf frühkindliche Bildungs-, Bindungs- und Beziehungsprozesse.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Bildungs- und Bindungsprozessen

Friedenspädagogische Lernprozesse erfolgen also auf verschiedenen Ebenen. Doch können die Bedeutung der emotionalen und körperbezogenen Kompetenzebenen in ihrer generellen Bedeutung für eine umfassende Friedensfähigkeit sowie in ihrer spezifischen Bedeutung als Grundlage für kognitive Lernprozesse nicht deutlich genug hervorgehoben werden.

Denn die Strukturierung, die Entwicklung und das Wachstum des menschlichen Gehirns vollziehen sich von Anfang an auf der Basis sozialer Interaktionen sowie damit verbundenen Emotionen und körperlichen Reaktionen. Untersuchungen im Kontext der frühkindlichen und bindungsbezogenen Forschung haben gezeigt, dass früheste soziale Interaktionen das menschliche Belohnungssystem aktivieren und verschiedene wesentliche Bindungs- und Beziehungskompetenzen von Kleinkindern fördern (Trost, 2015). Von Geburt an prägt die zunächst dyadische, später sich ausdifferenzierende gelebte Kommunikation mit den primären Bezugspersonen die Gehirnentwicklung und auf dieser Basis auch die Entwicklung der wesentlichen menschlichen Fähigkeiten, auch und gerade in Bezug auf friedens- und konfliktbezogene Kompetenzen. „Eine feinfühlig unterstützte des Kindes im ersten Lebensjahr bildet die Grundlage für eine sichere Bindung und ist damit gleichzeitig bedeutend für die Kompetenz, sich selbst zu regulieren. Die Förderung der Selbstregulierung gilt heute als die zentrale Aufgabe der kindlichen Entwicklung; Affekte regulieren zu lernen scheint eine wesentliche Leistung der ersten Lebensjahre zu sein. Dafür bedarf das Kind aber zunächst einer koregulierenden Bezugsperson, die mit dem Kind intensiv und adäquat kommuniziert“ (Trost, 2015, S. 123). Das alles ist zunächst kein kognitiver, sondern ein emotionaler und körperlicher Prozess. Die Feinfühligkeit und Empathie der Bezugspersonen und die damit verbundene Fähigkeit, die kindlichen Signale und Bedürfnisse zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu beantworten, ist dabei die Grundlage, dem Kind einen altersangemessenen haltenden Rahmen (Holding) zu geben und Bindungskompetenz (Bonding) beim Kind aufzubauen (ebd., S. 124ff.). Von entscheidender Bedeutung für die individuelle bio-psycho-soziale Disposition zur Friedensfähigkeit eines Menschen ist die Mutter-Kind-Beziehung in der Schwangerschaft und die zur Mutter und anderen Bezugspersonen in den ersten beiden Lebensjahren (ebd., S. 131f.). Denn eine gelungene, responsive und von den weiteren Bezugspersonen (Vater, Geschwister, Familie, Personen aus dem sozialen Umfeld) unterstützte Schwanger-

schaft und Frühsozialisation kann als wesentliches Fundament für eine gesunde psycho-emotionale Entwicklung des Kindes betrachtet werden. Dadurch werden die Grundlagen für eine Anschlussfähigkeit späterer friedenspädagogischer Lernprozesse gelegt. In dieser Logik ist Friedenspädagogik eine Pädagogik von Geburt an. Da die Akteure und Akteurinnen der Friedenspädagogik aber in der Regel keinen direkten Zugriff auf die Neugeborenen als Zielgruppe friedenspädagogischer Maßnahmen haben, sind die Möglichkeiten friedenspädagogischen Handelns an dieser Stelle deutlich eingeschränkt. Aber zugleich eröffnet sich ein komplett neuer Handlungsspielraum, wenn friedenspädagogische Akteurinnen und Akteure sich verstärkt auch in der Elternberatung, Familienarbeit, Familienpädagogik und Erzieherinnen- und Erzieherausbildung einbringen. Von daher erfordert die Berücksichtigung frühpädagogischer und bindungstheoretischer Grundlagen eine radikale Perspektiverweiterung des friedenspädagogischen Diskursfeldes. Dadurch würden dann nicht nur die Kinder, sondern auch die direkten ersten Bezugspersonen aktiv einbezogen. Elementare friedens- und konfliktrelevante Kernkompetenzen im Hinblick auf emotionale Stabilität, Bindungssicherheit, Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Kooperationsverhalten können dadurch grundgelegt und weiter entfaltet werden. Ohne ein solches Fundament besteht die Gefahr, dass wichtige darauf aufbauende, eher kognitive, analytische und haltungsbezogene friedenspädagogische Bildungsbemühungen ins Leere laufen, da sie nicht an frühkindliche Vorerfahrungen anchlussfähig sind.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld interkultureller Dynamiken

Friedenspädagogischen Maßnahmen wird oftmals eine große Bedeutung in Bezug auf ethno-natio-kulturelle Konflikte in pluralen und heterogenen oder stark durch Migration gekennzeichneten Gesellschaften zugeschrieben. Dabei wird dann das Zusammenleben gesellschaftlicher Mehr- und Minderheiten oder von Einheimischen und Zugewanderten oftmals als interkulturell konstruiert. Interkulturelle Kompetenzen werden dann folgerichtig zunehmend von jenen friedenspädagogischen Akteuren und Akteurinnen gefordert, die in diesem Kontext (z.B. in den Bereichen Bildung, Erziehung, Soziale Arbeit) tätig sind. Jede interkulturell ausgerichtete Pädagogik basiert dabei zum einen auf der Identifizierung von Kultur als zentrale Identitätskategorie und zum anderen auf der Identifizierung kultureller Differenzen verschiedener Gesellschaftsgruppen. Kritisch wäre allerdings zu fragen, welche impliziten Botschaften und verdeckten Narrative dadurch unwillentlich mitgeliefert werden und welche ungewollten Nebenwirkungen dann friedenspädagogisches Handeln haben kann. Ist demnach eine kultur-fokussierende und interkulturell ausgerichtete Friedenspädagogik und die damit verbundene differenzhervorhebende Perspektive wichtig oder gar unerlässlich, um innergesellschaftliche Konfliktstrukturen und Probleme präziser fassen und friedenspädagogische Prozesse zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche kulturbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den kulturell Anderen (Migrierenden, Minderheiten) umzugehen ist, welche interkulturellen Herausforderungen mit welchen Gruppen bestehen und wie diese zu

integrieren sind oder wie diese sich zu integrieren haben? Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um Andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und respektieren zu können? Oder aber ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine notwendige Voraussetzung, damit die Mehrheitsgesellschaft die Anderen in ihrer kulturellen Andersartigkeit festlegen kann, um dadurch auch die Dominanz und Deutungshoheit über Bildungs- und Integrationsansätze etablieren zu können? Friedenspädagogische Akteure und Akteurinnen stehen somit vor dem Dilemma, wie sie mit der Kategorie Kultur und der Wirkmächtigkeit der Konstruktion interkultureller Differenzen umgehen. Denn wie stark die Differenzierungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext von Migration und heterogenen Gesellschaften entlang kultureller Kodierungen erfolgen, wird auch durch die Diskurse um Inter-, Multi-, Trans-, Hybrid- und Hyperkulturalität verdeutlicht. Aber hierbei ist festzustellen, dass auch alle Ansätze, die das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder Hybridkultur ersetzen, immer auf der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Identitäten, Lebenswelten und Konfliktstrukturen basieren. Damit wird Kultur als eine, wenn nicht sogar die zentrale konfliktbezogene Kategorie begründet und als Bearbeitungsgegenstand friedenspädagogischen Lernens festgeschrieben. Auf die damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen (Kulturalisierung, Stigmatisierung, Rassismus) für Inklusions- und Bildungsprozesse haben insbesondere die Arbeiten von Mecheril zur rassismuskritischen Bildungsarbeit hingewiesen. Er fordert daher eine Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit, die Zugehörigkeit als Grundkategorie versteht (Mecheril, 2011). Mehrfachzugehörigkeit ist gesellschaftliche Realität, da alle Menschen von unterschiedlichen Identitätskategorien (z.B. in Bezug auf Herkunft, Religion, Geschlecht, Milieu) betroffen sind. Die Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit ermöglicht eine Reflexion dieser Kategorien und damit verbundene Normsetzungen und Zuschreibungen. Pädagogisch ist damit eine situationsangemessene Unterscheidung verbunden, wann die Wahrnehmung kultureller und anderer Differenzen angemessen ist und wann nicht. Es geht um die Bedeutung von Differenzen als Praxis des Unterscheidens, durch die Unterschiede auch erst hergestellt werden und diskriminierende Wirkungen entfalten können (vgl. ebd., S. 39ff.). Hierbei wäre auch jeweils die Sicht der am Bildungsprozess Beteiligten zu berücksichtigen, welche Zugehörigkeitskategorien für sie welche Bedeutung haben und wie diese im Prozess benannt und berücksichtigt werden sollten. Für friedenspädagogische Akteure und Akteurinnen stellt sich die Frage, wie sie einen differenzsensiblen Umgang mit verschiedenen möglichen Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien immer wieder aufs Neue in Bildungsprozessen anregen, einüben und gestalten können.

Von Friedenspädagogik zu konfliktensibler Bildung

Zu Beginn dieses Beitrages wurde bereits auf die Grenzen aller friedenspädagogischen Bemühungen angesichts struktureller und organisierter Friedlosigkeit hingewiesen. Und im Laufe der Ausführungen wurde auf das Risiko friedenspädagogischer Maßnahmen verwiesen, dass entgegen bester Absichten negative Dynamiken und Wirkungen entfaltet werden können. Die Akteure und Akteurinnen der Friedenspädagogik sind demnach fortlaufend mit der Frage konfrontiert, ob sie trotz gegenteiliger Inten-

tion gewollt zu einer Verschärfung von Konfliktpotenzialen beitragen (INEE, 2013; Davies, 2013).

Das liegt einerseits daran, dass Friedensbildung oftmals noch zu stark als eine direkte unmittelbare identitäts- und persönlichkeitsbildende Friedenspädagogik verstanden und weniger als eine strukturell ausgerichtete Friedenspädagogik (Jäger, 2014) und konfliktensible Bildung (Frieters-Reermann, 2015) konzipiert wird. So werden zwar häufig die Notwendigkeiten direkter friedens- und konfliktbezogener Bildungsprozesse erkannt, aber sie werden dann vielfach in spezifische Lernkontexte oder -bereiche (z.B. einzelne Schulfächer, gezielte Anti-Gewalttrainings, konflikt-bezogene Fortbildungen, Begegnungsprogramme) verlagert, ohne die jeweiligen übergeordneten Bildungsprozesse und -institutionen, -strukturen und -kontexte grundsätzlich in Bezug auf vorhandene Gewaltpotentiale, Exklusionstendenzen und Konfliktdynamiken auf den Prüfstand zu stellen und mögliche gewaltfördernde Nebenwirkungen zu reflektieren. So können beispielsweise in einer Schule einerseits friedenspädagogische Initiativen und Prozesse die individuellen konfliktbezogenen Kompetenzen der Lernenden erhöhen. Andererseits berühren diese Prozesse nicht die grundlegenden möglicherweise gewaltfördernden Bildungsstrukturen und -kulturen innerhalb und außerhalb der Schule. Oder Trainings in interkultureller Bildung können Konfliktkompetenzen positiv beeinflussen, aber auch stereotype, kulturalisierende und rassistische Sichtweisen bei den Teilnehmenden erhöhen.

Ein weiteres Problem liegt darin begründet, dass zahlreiche friedens- und konfliktbezogene Lernprozesse an kritisch-reflexive, partizipative, interaktive, emanzipatorische und handlungsorientierte Lernformen gekoppelt sind, durch die Menschen zu kritisch Beobachtenden und politisch Handelnden gebildet werden (sollen). Jede Friedenspädagogik impliziert auch bereits, dass sie notwendig ist, dass es so etwas wie Unfrieden gibt und dass ein Zustand abgestrebt wird, der friedlicher ist als der gegenwärtige, und dass es darum geht, gesellschaftliche Realitäten zu hinterfragen und zu verändern. Diese Grundausrichtung kann aber bereits zu Kontroversen und Konflikten führen. In konfliktiven Gesellschaften stoßen oftmals bereits Analysen von Gewaltdynamiken, Konfliktkontexten und Friedensbedarfen auf Widerstand. Denn mit diesen Begriffen wird ein thematisches Universum umrissen, welches die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte als Konflikt- und Gewaltkontexte markiert und oftmals darauf reduziert. Friedens- und Konfliktanalysen sind jedoch zentraler Bestandteil oder Ausgangspunkt zahlreicher friedenspädagogischer Maßnahmen und basieren auf der Grundannahme, dass ohne diese eine konfliktensible und konflikttransformative Bildungsarbeit gar nicht möglich ist. Doch was ist, wenn bereits die Analyse und Benennung von Konflikt- und Gewaltdynamiken auf Ablehnung und Widerstand stoßen?

Jede friedens- und konfliktbezogene Analyse kann dann zu Irritationen konfliktiver Systeme führen, die zu nicht intendierten Nebenwirkungen, ungewollten Konfliktverschärfungen und ungeplanten Krisenentwicklungen beitragen. Dies gilt aber auch für jedes Unterlassen solcher friedens- und konfliktbezogener Analysen und Interventionen, wodurch sich das damit verbundene Dilemma offenbart. Von daher stehen alle friedenspädagogischen Akteure und Akteurinnen vor der Herausforderung, sich dieser Spannung gewahr zu werden und bei allem Bewusstsein über die damit verbundenen Grenzen, Widersprüche und Dilemmata immer wieder den Versuch zu unternehmen, das eigene Denken und

Handeln zu hinterfragen und fortlaufend konflikt- und gewaltensibel auszurichten. Die damit verbundene systematische Entwicklung und Implementierung konfliktensitiver Instrumente und Verfahren für den Bildungsbereich steht aber erst am Anfang (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015; INEE, 2013). Doch die Friedenspädagogik könnte auch hier bereichernde Beiträge zu diesem Diskurs- und Handlungsfeld liefern.

Literatur

- Bauer, J. (2012). Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung, *Pädagogik*, 64(11), 11–14.
- Burton, J. W. (1990). *Conflict: Human Needs Theory*. New York.
- Davies, L. (2013). *Education, change and peacebuilding. Essay Series – Part I*. Zugriff am 16.09.2014 <https://www.frient.de/nc/publikationen/dokumente/library/education-change-and-peacebuilding.html>
- Fountain, S. (1997). *Education for conflict resolution: A training for trainers manual*. (UNICEF) New York.
- Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Köln.
- Frieters-Reermann, N. (2015). Chancen und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 137–149). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Frieters-Reermann, N. & Brkić-Šmigoc, J. (2015). *Evaluation of the „Schools for Europe“ in Bosnia and Herzegovina*. Interne, noch nicht veröffentlichte Studie im Auftrag von Renovabis und Sustav „ŠkolezaEuropu“.
- Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Galtung, J. (1998). *Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Opladen: Barbara Budrich.
- INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2013). *INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. New York.
- Jäger, U. (2014): Friedenspädagogik und Konflikttransformation. In *Berghof Foundation Handboek*. Zugriff am 03.03.2015 <http://www.berghof-foundation.org/de/publikationen/publikation/friedenspaedagogik-und-konflikttransformation/> Erstveröffentlichung [15.10.2014].
- Kelman, H. C. (1997). Inoffizielle Diplomatie. Ihr Beitrag zur Lösung internationaler Konflikte. In D. Senghaas (Hrsg.), *Friedenmachen*. (S. 243–267). Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 151–166). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2015). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 21–37). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Mecheril, P. (2011). Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: G. Marinelli-König & A. Preisinger (Hrsg.), *Zwischenräume der Migration*. (S. 37–54). Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann (8. Aufl.).
- Senghaas, D. (1970). Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt. In H. Röhrs (Hrsg.), *Friedenspädagogik*. (S. 67–85). Frankfurt/M: Akad. Verlagsges.
- Trost, A. (2015): Ich kooperiere, also bin ich ... Mensch! Evolutions- und Bindungswissen für die Friedenspädagogik. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 119–135). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Willke, H. (1993). *Systemtheorie*. Stuttgart (4. Aufl.).
- Wintersteiner, W.; Grobauer, H.; Diendorfer G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien.
- Wulf, C. (Hrsg.) (1973). *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dr. Norbert Frieters-Reermann,

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht.

Gregor Lang-Wojtasik

Eine Kultur gewaltfreien Friedens schaffen – philosophisch-anthropologische Überlegungen als Optionen für menschliches Lernen

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Aufsatzes sind zeitgeschichtliche Überlegungen zu Gewalt, Krieg, Frieden und Gewaltfreiheit in der Spannung empirischer Daten und ethischer Positionen. Als Kontrapunkt werden im Anschluss neurobiologische Erkenntnisse zur Widerlegung des Freud'schen Aggressionstriebes vorgebracht. Auf der Grundlage einer philosophisch-anthropologischen Argumentation werden Eckpunkte einer Kultur des Friedens skizziert und friedensbezogene Lernoptionen angedeutet.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, Gewaltfreiheit, Kultur des Friedens, Neurobiologie und Aggressionstheorie, Philosophische Anthropologie*

Abstract

The starting point of the essay are historical reflections on violence, war, peace and nonviolence in the tension of empirical data and ethical positions. As a counterpoint neurobiological findings to refute the Freudian aggressive instinct are recited. Based on a philosophical-anthropological argument basic points of a culture of peace are outlined and peace-based learning options are indicated.

Keywords: *Peace Education, Non-Violence, Culture of Peace, Neurobiology and aggression theory, philosophical anthropology*

Vorbemerkungen¹

„Im Bestreben, die Freiheit und Würde des Menschen im Sinne der Menschenrechte zu sichern, soll ihr bildungswissenschaftlicher Auftrag der Förderung von Demokratie und Nachhaltigkeit in Frieden dienen.“ Mit dieser Friedensklausel in der Präambel zur Grundordnung vom 24. Oktober 2014 (<http://www.ph-weingarten.de/de/service-information/A-Z.php>) befindet sich die Pädagogische Hochschule Weingarten in guter Gesellschaft einer wachsenden Zahl höherer Bildungseinrichtungen, die sich mit Zivil- oder Friedensklauseln auf das grundgesetzlich formulierte Ziel der Friedenserhaltung und -schaffung selbst verpflichten. Und das heißt auch – gemäß der deutschen Verfassung, die Freiheit von Forschung und Lehre dem Friedensauftrag unterzuordnen (Nielebock, Meisch & Harms, 2012)

sowie einen konkreten Beitrag zur Umsetzung der Sustainable Development Goals zu leisten (UN, 2015).

Was einfach klingen mag, braucht Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Umsetzung. Das ist besonders an einer bildungswissenschaftlichen Universität folgenreich, die pädagogisch professionell Handelnde qualifizieren soll, z.B. Heranwachsende – bezogen auf Schule – zu „Menschlichkeit und Friedensliebe“ zu erziehen (Schulgesetz Baden-Württemberg, § 1); also einen Beitrag zu einer Kultur des Friedens durch bildungswissenschaftliche und pädagogische Bemühungen zu leisten.

Angesichts von Terroranschlägen und Amokläufen auch in Europa mag dieses Ziel visionär klingen. Denn es ist immer mit der Tatsache konfrontiert, dass es um Menschen geht, die sich im Umgang miteinander für Gewalt oder dagegen entscheiden können. Dabei ist es eine weit verbreitete Annahme, dass Menschen aufgrund ihrer Anlagen letztlich immer gewaltorientierte Strategien bevorzugten, um ihre Interessen durchzusetzen. Ob dies so ist, wird zu selten hinterfragt. Fakt ist, dass nach wie vor Gewaltfreiheit ein Sonderprogramm für Visionäre und Träumer zu sein scheint, während der Einsatz von Gewalt – bis hin zu kriegerischen Auseinandersetzungen als Ultima Ratio – nach wie vor politisch für salonfähig erklärt wird.

Das ist bereits bei einem Blick in die Geschichte der Menschheit deshalb überraschend, weil die Entscheidung für militärische Gewalt bis hin zum Krieg in keinem Fall zu Frieden, geschweige denn zu einem dauerhaften Frieden beigetragen hätte. Und doch hält sich die Freud'sche These hartnäckig, der Mensch sei seit Urzeiten ein triebgesteuerter Aggressor gegenüber anderen und könne gar nicht anders, als bei Bedrohung aggressiv reagieren.

Dieser Beitrag ist von der These geleitet, dass ‚Gewaltfreiheit‘ so alt ist wie die Berge² (Gandhi) und eine stetige Alternative zu Glaubenssätzen darstellt, die in Dualismen denken und kein Interesse an der Durchdringung von Richtig und Falsch, Besser und Schlechter, Aktiv und Passiv usw. haben. Gewaltfreiheit ist in diesem Sinne für die Umsetzung von Frieden alternativlos. Denn mit diesem Verständnis ist eine konstante Suche nach gangbaren Wegen verbunden, die die Menschlichkeit des Menschen ernst nimmt, nach Alternativen zur Gewalt und Wegen zu ihrer Durchdringung sucht und das Individuum im Kollektiv der Pluralen denkt, die sich um gemeinsame Wege jenseits herrschender Logik bemühen.

Um diese Überlegungen mit Leben zu füllen, werden vier Schritte angeboten: Zunächst wird der zeitgeschichtliche Kontext des Themas skizziert: Im Anschluss daran erfolgt eine Auseinandersetzung mit der These, der Mensch sei grundsätzlich ein angenommener Aggressor gegen andere. Dem wird das anthropologisch angelegte Potenzial der Friedensstiftung gegenübergestellt. Auf der Grundlage philosophisch-anthropologischer Überlegungen werden schließlich Vorstellungen einer ‚Kultur des Friedens als Auftrag zur Gewaltfreiheit‘ mit Konsequenzen für menschliche Lernofferten aufgezeigt.

Gewalt und Krieg allerorten? Frieden und Gewaltfreiheit gibt es auch!

In aktuellen Debatten zur ‚Flüchtlingskrise‘ ist bemerkenswert, wie selten Bezüge zwischen Rüstungsexporten und den ankommenden neuen Nachbar/inne/n hergestellt werden. Das Motto der diesjährigen Ostermärsche brachte es auf den Punkt: Wer Waffen sät, wird Flüchtlinge ernten. Bereits Anfang der 1990er Jahre wurde sehr eindrucksvoll – und aus heutiger Sicht erschreckend konkret – beschrieben, wie sich die Welt entwickeln könnte, wenn es keine Veränderungen hinsichtlich universaler Gerechtigkeit gäbe und weiter Wege beschritten werden, die einer nachhaltigen Entwicklung abträglich sind (Bastian, 1990; 1992).

Bei einem Blick in die aktuelle Weltsituation kann man den Eindruck gewinnen, Krieg, Gewalt und Aufruhr nähmen allerorten überhand. Gemäß dem Konfliktbarometer des Heidelberger Instituts für Internationale Konfliktforschung gab es 2015 409 politische Konflikte weltweit, von denen 223 gewaltsam ausgetragen, 19 als totale/unbegrenzte Kriege (full-scale wars) und 24 als begrenzte Kriege (limited wars) eingeschätzt wurden (HIIICR, 2016). Bei alledem sei erwähnt, dass es parallel dazu auch Prozesse der Deeskalation gab – etwa in Kolumbien und Tunesien sowie mit dem Iran und Kuba (Guéhenno, 2015). Und doch: Die meisten wahrnehmbaren Argumentationen der Weltpolitik bewegen sich in der Regel im Kontext eines Mythos erlösender Gewalt, der in den Institutionen moderner Gesellschaft aufgehoben zu sein scheint, mit denen Herrschaft und Macht legitimiert werden (Wink, 2014). Damit wird der Blick für den Erfolg gewaltfreier Alternativen verstellt, die sich im Kleinen und Großen immer wieder ereignet haben – stellvertretend für andere sei das Jahr 1989 erwähnt, in dem dreizehn Länder der Welt mit damals 1,7 Mrd. Menschen (32 % der Menschheit) „gewaltfreie Revolutionen erlebt“ (ebd., S. 104) haben. In einer US-amerikanischen Studie zum Erfolg gewaltfreien Widerstands wurden in einer Kombination statistischer Daten² und Fallstudien³ 323 gewalttätige und gewaltfreie Widerstandskampagnen von 1900 bis 2006 betrachtet.⁴ Gemessen an den Zielen der jeweiligen Aktivitäten sei der Erfolg oder Teilerfolg gewaltfreier Widerstandskampagnen nahezu zweimal so groß wie bei gewaltsamen Aufständen (Chenoweth & Stephan, 2011).

Christine Schweitzer hat kürzlich eindrucksvoll dargestellt, wie gewaltfreie Optionen sogar in der Auseinandersetzung mit dem ‚Islamischen Staat‘ aussehen könnten – also gegenüber einer Gruppierung, die als Terrorgruppe agiert und der mittlerweile verschiedene Staaten – inklusive Deutschlands – den Krieg erklärt haben. Ohne hier auf Details einzugehen, sind ihre neun Punkte eine sehr systematische Betrachtung der Fak-

tenlage und daraus folgender Konsequenzen als Durchdringung der Spirale gegenseitiger Verdächtigungen und Unterstellungen.⁵ Hinter alledem steht die Vorstellung und Hoffnung, dass es Alternativen zur (militärischen) Gewalt gibt und dass Verbindung mit Menschen möglich ist – auch wenn sie als Aggressoren auftreten. Ist das visionär oder pragmatisch – v.a. wenn man bedenkt, dass die militärische Allianz erkennbar keinen Frieden schaffen kann, sondern lediglich zur totalen Zerstörung und Destabilisierung einer Weltregion beiträgt?

Möglicherweise macht es aus heutiger Perspektive Sinn, sich erneut zu einem ‚militanten Pazifismus‘ zu bekennen, zu dem Albert Einstein Anfang der 1930er Jahre aufrief: „Ich bin nicht nur Pazifist, ich bin militanter Pazifist. Ich will für den Frieden kämpfen. Nichts wird Kriege abschaffen, wenn nicht die Menschen selbst den Kriegsdienst verweigern [...] Wir müssen unsere Kinder gegen Militarismus impfen, indem wir sie im Geiste des Pazifismus erziehen [...] Die Schulbücher müssen neu geschrieben werden. Statt uralte Konflikte und Vorurteile zu verewigen, soll ein neuer Geist unser Erziehungssystem erfüllen [...]“ (Einstein 1931; zit. n. Einstein & Freud 1972/2011, S. 9ff.).⁶ Angesichts der aktuellen Herausforderungen, vor denen die Weltgesellschaft steht, ist möglicherweise der Aufruf zu einer „Militanz der Menschlichkeit“ (Dobstadt, 2015), die im Rahmen der Blockupy-Proteste im Jahr 2014 formuliert wurde, eine aktualisierte Variante der Einstein’schen Forderungen, um der Gesamtdebatte wieder etwas mehr ethisches Fundament zu geben. Wahrscheinlich ist – im Sinne des Dalai Lama – (säkulare) Ethik wichtiger als Religion (Dalai Lama, 2015).

Wie schwer die vorgetragenen visionären Ausführungen in ihrer Umsetzung v.a. bezogen auf die Rolle der Bildungsarbeit sind, davon zeugen verschiedene Untersuchungen (stellvertretend: Seitz, 2004; Lenhart, 2010; Lenhart, Karimi & Schäfer, 2011; Krogull, Scheunpflug & Rwambonera, 2014). Bei alledem ist zu überlegen, welchen Beitrag Bildungsarbeit für Frieden leisten kann. Dazu gehören Fragen nach der Fortsetzung von Bildungsarbeit während akuter humanitärer Katastrophen, Krisen und Krieg; nach der Verschärfung von Konflikten und ihren Ursachen durch Bildung; nach der Stärkung gewaltfreier Konfliktlösungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie nach der Verfügbarkeit krisensensibler Monitoring-Instrumente (Seitz, 2004). Entscheidend scheint zu sein, dass auch Mythen auf den Prüfstand gehören – z.B. jener Mythos, dass Bildung per se friedensstiftend sei (Seitz, 2004). Dazu braucht es umfassendere empirische Forschung, die systematisch gerahmt sein will (Frieters-Reermann, 2009; Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015).

Mensch als Aggressor und/oder potentieller Friedensstifter?

Vor pädagogischen Konkrektionen macht es Sinn, sich der anthropologischen Optionen einer Menschlichkeit des Menschen zu widmen. Es geht um den Menschen und sein „Weltbürgerrecht im Anthropozän“ (Bastian, 2016).

Um die folgenden Überlegungen anschaulich zu machen, werden zwei Beispiele beschrieben, auf die an verschiedenen Stellen Bezug genommen wird. Im April 2014 verkündete der deutsche Außenminister Steinmeier mit Blick auf den russischen Präsidenten Putin und die Aktivitäten in der Ostu-

kraine und auf der Krim: „Jeder Tag, der vergeht wie das vergangene Wochenende, mit steigender Gewalt, mit einer wachsenden Anzahl von Besetzungen öffentlicher Gebäude, jeder dieser Tage macht eine Lösung immer schwieriger [...] Die Uhr tickt. [...]“ (SZ, 24.4.2014).⁷ Kurz nachdem ich dies bei der Zubereitung des Frühstücks für meine Familie gehört hatte, vernahm ich folgenden Satz aus einem der Kinderzimmer: „Wenn du mir nicht sofort mein Auto zurückgibst, zwicke ich dich!“

Die beiden Beispiele haben zunächst einmal nur den Zusammenhang, dass ich sie durch meine Frühstückszubereitung hintereinander erlebt habe und entsprechend darüber berichten kann. Bei einer genaueren Betrachtung wird deutlich, dass es um eine Suche nach Sicherheit als Rahmen des Handelns angesichts von Unsicherheit durch Bedrohung geht (Lang-Wojtasik, 2014). Dabei wird eine konfrontative Kommunikation im Umgang mit widerstreitenden Interessen (Konflikten) bemüht, die sich im Kontext von Richtig/Falsch, Wenn/Dann, Du/Ich bewegt und wenig Spielraum für Entscheidungen enthält, die nicht bereits in der Aussage enthalten sind. Es ist eine Sprache, die auf Bewertung und Bestrafung setzt. In der Konsequenz ist in beiden Beispielen zu erwarten, dass Aggressionen ins Spiel kommen, die sich im Falle der Kinder bis zu körperlichen Auseinandersetzungen steigern und im Falle der Politiker durch den Einsatz von Armeen entschieden werden sollen. Hinter beiden vermeintlichen ‚Lösungsoptionen‘ liegt die weit verbreitete Annahme des grundsätzlich kampfklüsternden und wilden Urmenschen (Patou-Mathis, 2015), die mit der Freud’schen Trieblehre unterstrichen wurde. Im Kern dieser Theorie – stark gemacht von Konrad Lorenz und im Gegensatz zu Darwins Auffassung der Aggression als einem „reaktive[n] Verhaltensprogramm“ (Bauer, 2015, S. 111) – stehen die dualen Prinzipien von Erhalt, Vereinigung, Eros, Sexualität und Leben gegenüber Zerstörung, Tod, Aggression und Destruktion (Freud, 1932, S. 36; zit. n. Einstein & Freud, 1972/2011). Diese dualistische Annahme ist heute sowohl aus paläontologischer als auch aus neurobiologischer Sicht kaum noch haltbar (Bauer, 2011). Vielmehr sind die stärksten menschlichen Triebe – im Sinne Darwins (1887; zit. n. Bauer, 2015) – die sozialen Instinkte. Jeder Mensch strebt nach sozialer Akzeptanz, Zugehörigkeit, Anerkennung und Fairness (Bauer, 2011; 2015). Aggression kommt dann ins Spiel, wenn Bedrohung naht, die körperliche Unversehrtheit in Frage steht und Schmerz abgewehrt werden soll. Aus neurobiologischer Sicht ist dabei der Befund bedeutsam, dass die Schmerzgrenze bereits dann überschritten wird, wenn eigene soziale Ausgrenzung droht und auch, wenn diese bei Menschen erlebt wird, zu denen enge, identitätsstiftende und Bindung erzeugende Beziehungen bestehen. Durch die Aktivierung der Spiegelneurone führt das Erleben stellvertretender Aggression zu einem Mit-Leiden von Schmerz bei Personen der eigenen In-Group (Bauer, 2011). Diese In-Group kann nur in Abgrenzung zu einer Out-Group existieren (ebd.). Angesprochen sind Bezüge zur eigenen Familie, Ethnie, Religion, Ideologie usw., die häufig in Moralsysteme „für Zusammenhalt, Kooperation und gegenseitige Hilfestellung“ (ebd., S. 186) eingebettet sind. Damit wird Sicherheit im Kontext der eigenen Bezugssysteme erzeugt, die für Menschen überlebensnotwendig sind. Alles, was als Out-Group erlebt wird, ist eine potentielle Gefahr.

Die damit angesprochenen Differenzlinien sind auch aus der Interkulturellen Pädagogik als Grundkonstanten von Austauschprozessen bekannt; es geht um Eigenes und Anderes, Vertrautheit und Fremdheit, Selbst- und Fremdbild, Einschluss und Ausschluss (Lang-Wojtasik, 2011). Geht man von einem erweiterten Kulturbegriff aus, in dem Kultur als Selektionspool für mögliche Orientierungen steht, sind Begegnungen der interkulturell Verschiedenen immer auch grundsätzlich konflikt-haft besetzt (Nieke, 2008).

Mit diesen Überlegungen soll unterstrichen werden, dass der Mensch nicht per se gut oder schlecht ist, sondern grundsätzlich über Aggressionspotential verfügt, um sich zu seiner Schmerzgrenze zu verhalten, die sich auf das Individuum auch im Kollektiv bezieht. D.h. der Mensch kann sich als kooperatives Wesen für zwei Wege entscheiden: Kollektive Abschottung gegenüber einer anderen Gemeinschaft oder kollektive Gemeinschaft mit anderen. In dieser Vorstellung hat auch die Aggression des Menschen ihren Platz, wenn sie anthropologisch als das respektiert wird, was sie ist: ein ‚reaktives Verhaltensprogramm‘ (Darwin) und keine unveränderbare Triebangelegenheit (Freud).

Diese beiden Optionen gibt es für die beiden Kinder und auch für die beiden Politiker in dem eingangs skizzierten Beispiel.

Kultur des Friedens als Auftrag zur Gewaltfreiheit!

Die Vereinten Nationen erklärten das Jahrzehnt von 2001 bis 2010 zur „Internationalen Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit zugunsten der Kinder der Welt“ (<https://www.unesco.de/wissenschaft/philosophie/dekade-kultur-des-friedens.html>). Die dahinter liegenden Visionen sind auch heute noch Ansporn, Frieden in einem ganzheitlich-umfassenden Sinne zu schaffen.

Um dies anthropologisch und kulturtheoretisch zu rahmen, wird im Folgenden Bezug auf die Theorie Helmuth Plessners genommen. Dieser war selbst kein Pazifist und doch sind seine Überlegungen wertvoll und hilfreich, die Menschlichkeit des Menschen mit anderen Augen zu betrachten und auch pazifistisch zu wenden. In seiner Vorstellung sind Menschen als Homo Absconditus (Plessner, 1969/2003) zu betrachten. Sie sind demnach als verborgenes, tiefsinniges und unverfügbares Wesen charakterisiert. Sie existieren mit ihrem biologisch gegebenen Körper als soziale Wesen mit einem Leib. Über diese einheitliche Differenz können sie *exzentrisch positional* (Plessner, 1928/2003) nachdenken – alleine und in Bezug zu einem sie umgebenden Kollektiv und immer im Horizont eines kategorisch gegebenen Konjunktivs als *Entdeckungsraum*. Evolutionär stehen dem biologischen Menschen in seiner Körperlichkeit verschiedene Strategien zur Verfügung, um mit Gewalt umzugehen. Auf die Überschreitung der Schmerzgrenze bei sich und anderen, die mit einem selbst als eng verbunden betrachtet werden, kann der Mensch aggressiv reagieren. Er kann sich zwischen Gewalt und Gegengewalt sowie Gewalt und passiver Gewaltlosigkeit entscheiden. Als sozialer Leib ist der Mensch gleichzeitig auf sich selbst und andere angewiesen, um sich zu dem zu machen, der er/sie ist.

Liest man Plessners Philosophische Anthropologie heute auf der Grundlage eines erweiterten Kulturbegriffs (Nieke,

2008) und als „Bedingungen der Möglichkeit des Menschseins“ (Plessner, 1982, S. 6),

- so entfaltet sich ein *Kulturraum* des Denkbaren und Möglichen (räumlich); d.h. der Mensch kann sich in einem gegebenen Rahmen mit anderen für oder gegen kooperatives Handeln entscheiden.
- Damit wird eine Option der *Kultivierung* als Entdeckung und nachhaltige Orientierung (zeitlich) geschaffen; d.h.: der Mensch kann für sich und andere Optionen der Kooperation als Beiträge zu konstruktivem Handeln erproben.
- In den Blick kommt eine *Kulturalität* als themenbezogenes Angebot in Welt (sachlich); d.h.: der Mensch kann sich gezielt mit Frieden und Gewaltfreiheit als Überwindung der bekannten Mythen von Gewalt, Gegengewalt und Kriegen beschäftigen.
- Schließlich tun sich Möglichkeiten zur *Enkulturation* als dynamischer Verbindung von Individuum und Kollektiv (sozial) auf; d.h.: konkrete Optionen des gewaltfrei-konstruktiven Handelns mit anderen zu erproben (Lang-Wojtasik, 2015a).

Was kann das für den Menschen als potentiellen Aggressor und Friedensstifter heißen, der sich als Kulturwesen nach Sicherheit sehnt, ohne dass die individuelle und kollektive Schmerzgrenze überschritten wird? Welche Reflexions- und Handlungsoptionen gibt es in der heutigen Welt-Situation in der Suche nach Sicherheit, um konstruktive Wege zu beschreiten, die sich von der bekannten und welthistorisch dysfunktionalen Logik des Bewertens und Bestrafens lösen?

Visionärer Pazifismus und aktive Gewaltfreiheit mit anderen (räumlich)

Aus heutiger Sicht stellt ein *visionäres Bekenntnis zur Gewaltfreiheit* als kulturellem Rahmen die Selektion eines sehr alten Angebots dar. Sie ist so alt wie die Berge (Gandhi, 13.10.1921; zit. n. Prabhu & Rao, 1967) und spielt in fast allen Religionen der Welt eine herausragende Rolle (Berndt, 1998). Bei einem Blick in die Geschichte der Gewaltfreiheit fällt auf, dass es einen langen Atem braucht, die eigene Gewalt und die der anderen als biologische Körperlichkeit zu überwinden und sich für gewaltfreie Leiblichkeit zu entscheiden: ‚Liebe deinen Nächsten wie dich selbst‘ (Mt. 19,9) ist aus christlich geprägter Perspektive ein dritter Weg, den Jesus Christus als aktiv-kreative Gewaltfreiheit angeboten hat und mit dem das „herrschaftsfreie Königreich Gottes“ (Wink, 2014, S. 64) aufgebaut werden kann. Feindes- als Nächstenliebe bedeutet doch, mich selbst und den anderen als Mensch mit allen Optionen (inkl. der Aggressivität und Gewaltfähigkeit) anzuerkennen und umarmen zu lernen! Philosophisch-anthropologisch ist dies eine normative Aufforderung im Kontext des kategorischen Konjunktivs; nur: wie lässt sich dies gegen eigene und die Widerstände der anderen aufrichtig umsetzen?

Einfach machen! Das klingt simpel und ist doch schwer, wenn man eigentlich zu wissen meint, was richtig und falsch ist. Steinmeier und Putin wissen genau, was der andere zu tun hat. Warum entscheiden sie sich nicht für etwas anderes? Meine Kinder haben ebenfalls klare Vorstellungen, wer das Auto haben soll. Nur: Löst das den Grundkonflikt? Was können Alternativen jenseits des Dualismus von Gewalt und Gegengewalt oder Gewalt und passiver Gewaltlosigkeit sein?

Überwindung der Spirale von Gewalt und Gegengewalt (zeitlich)

Bei alledem steht die Grundüberzeugung im Raum, real mit einem Menschen, der Gefühle und Bedürfnisse hat, in Verbindung treten zu wollen und dies auch umzusetzen. Dies erfordert eine stetige Bereitschaft, nachhaltige Orientierungen zu *kultivieren* – mit Bezug zu in der Vergangenheit Bewährtem – in der Gegenwart entdecken zu wollen und für die Zukunft vorzubereiten. Dies schließt einen Glauben an die Kraft der Alternativen ein, mit denen die ‚Normalität‘ von Gewaltspiralen infrage gestellt und überwunden wird. Konflikte werden zu Angeboten, sie in Lernchancen zu verwandeln. Geht man davon aus, dass Steinmeier und Putin miteinander kommunikativ in Verbindung treten, wäre ein Nachdenken über Alternativen zum Status Quo ohne Vorbedingung eine interessante Variante – wissend, dass beide Politiker in Formen struktureller und kultureller Gewalt verwoben sind. Es ist in dieser Sicht lohnenswert, auch die beiden Kinder mit anderen Angeboten zu konfrontieren, die über das Auto und den Streit darum herausreichen. Angebote konstruktiver Konfliktvermittlung können hier hilfreich sein, in eine Haltung bedingungsloser Gewaltfreiheit zu kommen, in der die angebotenen Strategien zum Umgang mit Konflikten geparkt und Gefühle und Bedürfnisse aller Beteiligten gehört werden.

Shanti Sena und Soziale Verteidigung (sachlich)

Wie geht das konkret – auch in großen Konflikten – und welche Werkzeuge im Sinne einer *Kulturalität* braucht es? Hier sei an das von Gandhi eingebrachte und von Vinoba Bhave in Indien erprobte Konzept einer Shanti Sena (‚Friedensarmee‘) erinnert (Bhave, 1963; Desai, 1985). Es ist im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff *Soziale Verteidigung* und *Ziviler Friedensdienst* bekannt geworden (Ebert, 1997). Es geht um eine ‚Alphabetisierung in Gewaltfreiheit‘ (ebd.). Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass durch die Schaffung und Pflege eines wachsenden Netzwerks von Menschen, die in gewaltfreien Methoden und Aktion geschult sind, ein konstruktiver Umgang mit inner- und zwischenstaatlichen Konflikten möglich ist – also auch im Falle der Ostukraine und Krim.

Bezogen auf Deutschland sei erwähnt, dass der Zivile Friedensdienst (ZFD) bisher ein Nischendasein in der deutschen Außen- und Sicherheitspolitik zu fristen scheint. Allerdings: Seit Gründung des ZFD 1999 wurden über 1.000 Fachkräfte in mehr als 50 Länder entsandt – nach Afrika, Asien, Lateinamerika, in den Nahen Osten und auf den Balkan (<https://www.ziviler-friedensdienst.org/de/zahlen-und-fakten-zum-zfd>). Der Etat dieses auf langfristige Wirksamkeit angelegten Programmes Sozialer Verteidigung war im Jahre 2015 etwa 850-mal so gering wie jenes des Ministeriums für Verteidigung.⁸ Angesichts des kontinuierlichen Misserfolgs militärischer Maßnahmen ist zu überlegen, ob ein Austausch der Mittelzuweisungen ein pragmatischer Weg zur nachhaltigen Sicherung des Friedens sein könnte.

Wertschätzende Kommunikation und Perspektivenwechsel (sozial)

Um eine dynamische Verbindung von Individuum und Kollektiv für *Enkulturation* in Gewaltfreiheit zu fördern, erscheint eine Kommunikation auf der Basis von Wertschätzung und Perspek-

tivenwechsel lohnenswert. Das Interesse eines anderen an der eigenen Perspektive auf die Welt, schafft einen Ausgangspunkt, sich selbst mit anderen Augen zu sehen. Anregungen dafür gibt es z.B. in der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2004; 2009). Im Kern steht die Erkenntnis, dass Menschen in Verbindung treten wollen, dass sie sich wertschätzend begegnen können und dass dabei Empathie eine biologisch angelegte Fähigkeit ist, die gefördert werden kann. Die Methode konzentriert sich auf vier Schritte – Beobachtung, Befinden/Gefühl, Bedürfnis, Bitte – und zur Entfaltung der dahinter liegenden Kraft braucht es eine Bereitschaft, die Haltung im Umgang mit den Menschen auf wertschätzend-empathische Verbindung ohne Bewertung – also jenseits von Richtig und Falsch – zu konzentrieren (Lang & Lang-Wojtasik, 2014; 2015; Lang-Wojtasik, 2015b).

Wie könnten die Aussagen aus den Eingangsbeispielen wertschätzend umformuliert werden?

„Wenn ich an Meldungen denke, in denen gestern und heute auf eine zunehmende Besetzung öffentlicher Gebäude hingewiesen wird, bin ich bestürzt und hätte gerne Klarheit, was da genau passiert. Bitte informieren Sie mich aus Ihrer Perspektive. – Wenn ich an die gestrigen Bilder von Auseinandersetzungen zwischen Soldaten im Fernsehen denke, bin ich schockiert, weil mir das Leben so wertvoll ist. Wie ist das für Sie, wenn Sie das hören? ...“ Usw. Wir wissen nicht, was passieren würde, wenn Steinmeier und Putin so miteinander sprächen. Und doch wäre es mindestens einen Versuch wert.

Im Falle meiner Kinder entwickelte sich der Dialog so. Mein jüngster Sohn ging in sich, atmete tief durch, trat in Blickkontakt mit seinem älteren Bruder und sagte: „Wenn ich das Auto in deiner Hand sehe, bin ich traurig, weil ich selbst bestimmen möchte, was mit meinen Sachen passiert. Bitte gib es mir zurück.“ Danach spielten sie mit Bauklötzen weiter.

Kultur der Gewaltfreiheit als Kontext zukunftsorientierter Lernoptionen

Wenn wir eine Kultur der Gewaltfreiheit als Referenzrahmen der Weltgesellschaft zum Lernen begreifen und uns darauf besinnen, dass Menschlichkeit eine Option des Menschen ist, können wir ein neues pädagogisch-pragmatisches Hoffungsprogramm zum Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit als Rahmen der Teilhabe erproben (Lang-Wojtasik, 2013; 2014).

Wenn wir uns für den Frieden und die Durchdringung der Gewalt entscheiden, braucht es Werkzeuge als Methoden und eine Haltung der Gewaltfreiheit. Im Zentrum steht die Bedeutung der empathischen Begegnung mit dem anderen und sich selbst gegenüber. Damit ist auch ein revitalisiertes Verständnis von Nächstenliebe angesprochen! Um es mit Papst Franziskus (Enzyklika *Laudato Si*) zu sagen: Wir haben keine Zeit mehr, es uns in einer „Globalisierung der Gleichgültigkeit“ (Franziskus, 2015, S. 63) bequem zu machen. Es ist unsere Pflicht, jetzt Alternativen zu erproben, um den Frieden in Nachhaltigkeit voranzubringen. Möglicherweise ist dies die „kulturelle Revolution“ (ebd., S. 125), von der der Papst an anderer Stelle seiner Enzyklika spricht. Für Erziehung empfiehlt er ausdrücklich, „eine Kultur des Zusammenlebens und der Achtung gegenüber unserer Umgebung aufzubauen“ (ebd., S. 217), bei der ein erweitertes Verständnis des Friedens zum Tragen kommt; mehr zu sein „als das Nichtvorhandensein von Krieg“ (ebd.,

S. 227). Er betont: „Liebe kann nur gegenleistungsfrei sein [...] Darum ist es möglich, die Feinde zu lieben“ (ebd., S. 229). Dann ist es möglich, für eine „universale Geschwisterlichkeit“ (ebd., S. 230) und eine „Kultur der Achtsamkeit“ (ebd., S. 232) einzutreten.

Damit ist noch einmal unterstrichen: Frieden ist täglich neu zu gestalten und zu justieren. Er braucht eine pädagogische Rahmung, in der er sich entfalten kann (Frieters & Reermann, 2009; Frieters-Rehrmann & Lang-Wojtasik, 2015). Frieden in diesem Sinne braucht Menschen, die ihn vorleben und stets neu dazu motivieren.

Es geht darum, Menschen zu Werkzeugen des Friedens zu machen, um auch mit ihrer reaktiv angelegten Aggression umgehen zu lernen und diese konstruktiv für das Gemeinwohl zu wenden.

Dazu seien abschließend *fünf zuspitzende Thesen* zur Begleitung des erhofften Diskussionsprozesses formuliert:

1. Frieden braucht die Bereitschaft, Frieden in Gewaltfreiheit zu leben und in lebenslangen Lernprozessen umzusetzen.
2. Ein Bekenntnis zur Gewaltfreiheit erfordert eine kontinuierliche und konstruktive Bereitschaft der Auseinandersetzung mit der Menschlichkeit des Menschen zwischen Aggressionsfähigkeit und Gewaltüberwindung.
3. Die stetige Arbeit an einer Kultur des Friedens erfordert klare Visionen mit pragmatischer Bodenerdung, um den zu gestaltenden Kulturraum kooperativer Gewaltfreiheit mit anderen zu gestalten, nachhaltige Friedensorientierungen zu entdecken, Mythen im Sinne anderer Kulturalität zu überwinden und Individuen als Teile des Menschheitskollektivs in den Frieden zu enkulturieren.
4. Pädagogik ist dazu ein prädestinierter Erprobungsraum menschlichen Lernens in Hinblick auf eine friedliche Gesellschaft mit ihren Chancen und Grenzen.
5. Friedenspädagogik braucht umfassende empirische und theoretische Forschung, um Visionen und Pragmatik in eine noch stärkere wissenschaftliche Balance zu bringen.

Was einfach klingt, erscheint in der Umsetzung bei gegebenen Rahmenbedingungen möglicherweise schwer. Und doch ist diese Hoffnung, einmal eine Generation ohne Gewalt und Krieg aufwachsen zu sehen, ein wiederkehrendes Moment der Reflexion: „Man weiß also gar nicht, wie eine Generation aussähe, die in der Luft eines gesunden und kampfesfreudigen, aber kriegsablehnenden Pazifismus aufgewachsen ist. Das weiß man nicht“ (Tucholsky, 1931; 1961).

Anmerkungen

- 1 Aufsatz auf der Grundlage eines Vortrages anlässlich des ersten Friedenskongresses an der PH Weingarten am 22.04.2016.
- 2 Daten-Basis: NAVCO-data-project (Nonviolent and Violent Campaigns and Outcomes) an der Josef Korbel School of International Studies an der University of Denver (http://www.du.edu/korbel/sie/research/chenow_navco_data.html).
- 3 Iranische Revolution, erste palästinensische Intifada, Burmesische Revolution und People Power Revolution auf den Philippinen (Chenoweth & Stephan, 2011, S. 87ff.).
- 4 Darunter sind über 100 gewaltfreie Aktivitäten, deren Anzahl und Erfolgsgrad im untersuchten Zeitraum stetig zugenommen hat.
- 5 1) Ideologische Grundlagen demontieren; 2) Unterstützer/-innen entziehen; 3) Aussteiger/-innen unterstützen; 4) Materielle Grundlagen entziehen; 5) Aus dem Kreislauf der Gewalt aussteigen; 6) Nichtöffentlicher Widerstand; 7) Gespräche

mit dem IS; 8) Öffentlicher Widerstand; 9) Die Wurzeln angehen (Schweitzer, 2015a; b; Williams, 2015).

- 6 Bei alledem sei darauf hingewiesen, dass sich Einstein – trotz seines Fundamentalpazifismus – in einem Brief an den US-Präsidenten Roosevelt 1939 für die Beschleunigung des Baus einer US-amerikanischen Atombombe stark machte, weil er die Existenz eines nazi-deutschen Äquivalents befürchtete. Diese von ihm später – v.a. nach den Atombombenabwürfen auf Hiroshima und Nagasaki – stark bereute Initiative ist aus heutiger Sicht nur zeitgeschichtlich begreifbar. In einer Erklärung aus dem Jahr 1955 warnt er – gemeinsam mit anderen Nobelpreisträgern – vor dem weiteren Einsatz von Atomwaffen (https://www.menscheinstein.de/mythos/fragen/sequenz_jsp/key=2216.html). Er ist auch Mitbegründer des Komitees zur Verhütung eines Atomkrieges (<http://www.ag-friedensforschung.de/themen/Atomwaffen/einstein.html>).
- 7 Dieser Text hätte – aus russischer Perspektive – mit wenigen Wortveränderungen auch von Wladimir Putin formuliert werden können.
- 8 39 Millionen (39.000.000) für den Zivilen Friedensdienst und 33 Milliarden (33.000.000.000) für den Verteidigungsetat (<https://www.ziviler-friedensdienst.org/de/>; <http://www.bmvg.de/portal/a/bmvg>).

Literatur

- Bastian, T. (1990). *Naturzerstörung: Die Quelle der künftigen Kriege*. Heidesheim: IPPNW.
- Bastian, T. (1992). *Städte, Flüchtlinge und Mangel. Wachstumsfixierte Welt-Wirtschaft und künftige Welt-Kriege*. Heidesheim: IPPNW.
- Bastian, T. (2016). Weltbürgerecht im Anthropozän. *Wissenschaft & Frieden*, 1, 34–37.
- Bauer, J. (2011). *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Heyne.
- Bauer, J. (2015). Gerechtigkeit als Aggressionsprävention. Menschliche Aggression aus Sicht der Hirnforschung. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 109–117). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Berndt, H. (1998). *Gewaltfreiheit in den Weltreligionen. Vision und Wirklichkeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bhave, V. (1963). *Shanti Sena*. Varanasi: Bhargava Bhushan Press.
- Chenoweth, E. & Stephan, M.J. (2011). *Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict*. New York: Columbia University Press.
- Dalai Lama (2015). *Der Appell des Dalai Lama an die Welt (mit Franz Alt). Ethik ist wichtiger als Religion*. Wals bei Salzburg: Benevento Publishing.
- Desai, N. (1985). *Hand-Book for Satyagrahis* (2. Aufl.). Delhi: Gandhi Peace Foundation.
- Dobstadt, M. (2015). „Gibt es die Militanz der Menschlichkeit?“. *Publik-Forum*, 7, 18–19.
- Ebert, T. (1997). *Ziviler Friedensdienst. Alternative zum Militär. Grundausbildung im gewaltfreien Handeln*. Münster: agenda Verlag.
- Einstein, A. & Freud, S. (1972 & 2011). *Warum Krieg? Ein Briefwechsel. Mit einem Essay von Isaac Asimov*. Zürich: Diogenes.
- Franziskus (2015). *Laudato si. Die Umwelt-Enzyklika des Papstes*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg & Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Guéhenno, J.-M. (2015). Die Kriege des Jahres 2015, Von Afghanistan bis Venezuela: Zehn Krisen und Konflikte, die die internationale Stabilität bedrohen. *IP – die Zeitschrift*. Zugriff am: 14.04.2016 <https://zeitschrift-ip.dgap.org/de/ip-die-zeitschrift/themen/die-kriege-des-jahres-2015>
- HIICR – Heidelberg Institute for International Conflict Research (2016). *Conflict Barometer 2015*. Heidelberg: HIICR. Zugriff am: 14.04.2016 <http://www.hiicr.de/de/konfliktbarometer/>.
- Kroggull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A contribution to peace in society and quality in learner-centred education*. Münster & New York: Waxmann.
- Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2014). Kleine Einführung in die „Giraffensprache“. *Katechetische Blätter*, 139, 439–443.
- Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 151–166). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2011). Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In M. Ruep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. (S. 237–257). Baltmannsweiler & Zürich: Schneider-Verlag & Verlag Pestalozzianum.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick*. (S. 13–34). Münster, New York, München Berlin: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2014). Der Mensch auf der Suche nach Sicherheit, Unsicherheit und Risiko als Rahmen der Teilhabe. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Pädagogische und gesellschaftliche Teilhabe – interkulturelle und interreligiöse Perspektiven*. (S. 25–37) Ulm & Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2015a). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 21–37). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2015b). Wertschätzung als Grundlage der Kommunikation für Führungskräfte und Kollegien. In K. Kansteiner & Ch. Stamann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule*. (S. 63–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lenhart, V. (2010). Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 33(4) 18–22.
- Lenhart, V., Karimi, A. & Schäfer, T. (2011). *Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte*. Osnabrück: Deutsche Stiftung Friedensforschung.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Nielebock, Th., Meisch, S. & Harms, V. (Hrsg.) (2012). *Zivilklauseln für Forschung, Lehre und Studium. Hochschulen zum Frieden verpflichtet*. Baden Baden: Nomos.
- Patou-Mathis, M. (2015). Unsere lieben Neandertaler. *Le Monde diplomatique*, August 2015, 10–11.
- Plessner, H. (1928 & 2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. GS IV. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1969 & 2003). Homo absconditus. In H. Plessner (Hrsg.), *Conditio humana*. GS VIII. (S. 353–366). Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1982). Autobiographische Einführung. In H. Plessner (Hrsg.), *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. (S. 3–8). Stuttgart: Reclam.
- Prabhu, R.K. & Rao, U.R. (1967). *The Mind of Mahatma Gandhi Ahmedabad*. o.O.: Navajivan Publishing House.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (8. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Schweitzer, Ch. (2015a). Aus der Spirale der Gewalt aussteigen. *Hintergrund- und Diskussionspapier des BSV*, 45, 3–10.
- Schweitzer, Ch. (2015b). Nachdenken über das Unvorstellbare: Soziale Verteidigung gegen den Islamischen Staat. *Hintergrund- und Diskussionspapier des BSV*, 45, 18–29.
- Seitz, K. (2004). *Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit*. Wiesbaden: GIZ/BMZ.
- Tucholsky, K. (1931 & 1961). Die brennende Lampe. In K. Tucholsky: *Gesammelte Werke* (Hg. v. M. Gerold-Tucholsky und F. J. Raddatz) Bd. 3. (S. 870–872). Reinbek: Rowohlt.
- UN = United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015.
- Williams, K. (2015). Unter dem Islamischen Staat: Wege, wie Frauen in Syrien Frieden und Demokratie aufbauen. *Hintergrund- und Diskussionspapier des BSV*, 45, 11–17.
- Wink, W. (2014). *Verwandlung der Mächte. Eine Theologie der Gewaltfreiheit*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik,

geb. 1968, Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie), Gewaltfreie Kommunikation.

Volker Lenhart

Friedenserziehung im Hybridkrieg gegen den Terror

Zusammenfassung

Die Einteilung der Friedenserziehung in Maßnahmen bei Situationen relativer Ruhe, bei nicht mit Waffen ausgetragenen Spannungen und im Umfeld bewaffneter Konflikte wird um den Kontext Hybridkrieg gegen den (gegenwärtig besonders islamistischen) Terror ergänzt. Für dieses Aufgabenfeld werden folgende Aktivitäten in den Blick genommen: Reformulierung der islamischen Theologie im Sinne einer die Barmherzigkeit Gottes hervorhebenden Deutung, auf Friedensbau gerichteter islamischer Religionsunterricht, sozialpädagogische Prävention der Rekrutierung in Terrorgruppen, pädagogische Maßnahmen zur Verhinderung von „Gegenterror“, Friedenserziehung in den Ursprungsregionen des Terrors.

Schlüsselworte: *Reformulierung der islamischen Theologie, Islamischer Religionsunterricht, Prävention gegen Rekrutierung in Terrorgruppen, Pädagogische Maßnahmen gegen „Gegenterror“, Friedenserziehung in Ursprungsregionen islamistischen Terrors*

Abstract

The segmentation of peace education into measures to be taken in contexts of relative tranquillity, measures to be taken in contexts of tension without armed fighting and measures for contexts of armed conflict is complemented by measures for the category of hybrid war against (today mainly Islamist) terrorism. For the latter task the following procedures are explicated: a reformulation of Islamic theology underlining the meaning of the mercy of God, peace oriented Islamic religious education in schools, social work measures preventing recruitment for terrorist groups, educational activities to prevent „counter-terrorism“ and peace education in regions where terrorism originates.

Keywords: *reformulation of Islamic theology, Islamic religious teaching in schools, prevention against recruiting in terror groups, activities against counter-terror, peace education in home regions of terror*

Die Kontexte der Friedenserziehung ist in Situationen relativer Ruhe, in solche der nicht mit Waffengewalt ausgetragenen Spannungen und der bewaffneten Konflikte eingeteilt worden (Salomon & Cairns, 2010). Angesichts des weltweiten bewaffneten Terrors, der gegenwärtig besonders von islamistischen Gruppen,

wie Boko Haram, Al Shabaab-Miliz oder Islamischer Staat (IS) ausgeht, ist es sinnvoll eine weitere Kategorie hinzuzufügen, die des Hybridkrieges gegen diese Gruppierungen. Der Begriff ist insofern angebracht, als bei der Abwehr des Terrors eine Mischung polizeilicher und militärischer Maßnahmen eingesetzt wird, die die moderne Ausdifferenzierung der Trennung von auf Verbrechensbekämpfung spezialisierter polizeilicher und gegen äußere Bedrohung gerichteter militärischer Staatsmacht aufzuheben droht. Sodann ist ein eigentümlicher Schwebezustand zwischen Krieg und Nicht-Krieg zu beobachten. Nach den Pariser Anschlägen vom November 2015 hat der französische Staatspräsident erklärt, dass Frankreich den Krieg gegen den IS aufgenommen habe, während Vertreter/-innen der deutschen Bundesregierung trotz der Entsendung von Aufklärungsflugzeugen nach Syrien betonten, dass sich die Bundesrepublik Deutschland nicht als im Kriegszustand befindlich betrachte, dies schon deswegen nicht, weil damit die Situationsdefinition des Gegners, also des IS, übernommen würde.

Ziel friedensbauender Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten war bisher, zwischen verfeindeten Parteien Frieden zu stiften und zu erhalten. Dies ist nur indirekt möglich angesichts einer terroristischen Kriegspartei, die nicht nur alle internationalen Institutionen und Menschenrechtsvereinbarungen ablehnt, sondern die auf vollständigen Sieg und vollständige Unterwerfung der anderen setzt. Der IS träumt nicht nur von der Ausbreitung des Kalifats im Nahen Osten, sondern von mittelfristigen Zielen wie der Wiedereroberung Spaniens für den Islam oder der Eroberung Roms. Letztlich geht es um eine bewaffnete Bekehrung der Weltbevölkerung und deren Regierung unter der vom Kalifen verordneten Form der Scharia (Reuter, 2015).

Dennoch scheint auch in dieser Lage die Bemühung um Friedenserziehung nicht völlig sinnlos. Folgende Maßnahmenformen werden vorgeschlagen und teilweise schon versucht:

Reformulierung der islamischen Theologie

Obwohl die horrible Institutionenbildung und die Logistik des IS von ehemaligen Geheimdienstoffizieren des Saddam-Regimes, die nicht sehr religiös waren, aufgebaut wurde, ist das religiöse, in diesem Falle sich auf den Islam berufende Selbstverständnis der handelnden mörderischen Kämpfer offenkundig. Es ist kein Zufall, dass sich die IS-Kämpfer und radikale

Islamkritiker, wie in Deutschland etwa die Vertretung des Zentralrates der Ex-Muslime, auf dieselben Koranstellen, insbesondere aus der späteren Zeit Mohameds in Medina, beziehen, um darzutun, dass ein friedliches Zusammenleben gläubiger Moslems mit Ungläubigen aller Art nicht möglich sei. Von der Mehrheit der Muslime werden die Terrorattacken und die Eroberungspläne des IS scharf verurteilt. Nach den Pariser Anschlägen vom November 2015 haben etwa in seltener Einmütigkeit acht muslimische Verbände in Deutschland diese Angriffe als „niederträchtig und barbarisch“ (Gemeinsame Erklärung, 2015) bezeichnet. „Die Mörder von Paris irren, wenn sie glauben, sie seien die Vollstrecker göttlichen Willens“ (Gemeinsame Erklärung, 2015) sagte dabei ein Sprecher des Zentralrates der Muslime und wies so die theologische Selbstrechtfertigung der Mordattentäter zurück. In gleicher Weise äußerte sich der Großimam der Al Ahsar-Universität in Kairo, die die wohl wichtigste Institution in Sachen Religionsauslegung des sunnitischen Islam ist, in einem Interview: „Wir versuchen immer Versöhnung zwischen den Religionen zu schaffen. (Wir lehren die Studenten), dass der Islam nicht mit Waffengewalt verbreitet werden kann..., dass diese Bewegungen nichts mit dem Islam zu tun haben“ (Lehmann & Kaoutit, 2015). In welche Richtung die vom gewaltförmigen Handeln wegführende Interpretation des Koran und der Hadithen geht, zeigen trotz des Bewusstseins, dass der historisch-kritischen Auslegung des Koran engere Grenzen gesetzt sind als der parallelen christlichen Bibelexegese, schon die Titel der Veröffentlichungen des Münsteraner islamischen Theologen und Religionspädagogen Mouhanad Khorchide (2015a; 2015b; 2013) „Islam ist Barmherzigkeit: Grundzüge einer modernen Religion“, „Gott glaubt an den Menschen: mit dem Islam zu einem neuen Humanismus“, „Scharia – der missverständene Gott: der Weg zu einer modernen islamischen Ethik“. Bei der Deutung geht es also um eine gerade glaubensgebundene Aktivität, die nicht etwa eine Entfremdung vom Glauben, wie z.B. bei der Interpretation von Koransuren als Emanationen des Unterbewusstseins des Menschen Mohamed (Abdel-Samad, 2015), bewirkt.

Auf Friedensbau gerichteter islamischer Religionsunterricht

Dabei ist es sinnvoll zwischen islamischer Unterweisung in mehrheitlich islamischen und in mehrheitlich nichtislamischen Gesellschaften (wie etwa den europäischen Staaten) zu unterscheiden. Wie schwer die Durchführung einer friedens- und verständigungsorientierten Curriculum- und Schulbuchreform im ersteren Fall selbst unter politisch günstigen Bedingungen ist, zeigt die Situation in Jordanien, einem islamischen Land, in dem nicht nur der Gebetsruf vom Minarett ertönt, sondern auch Kirchenglocken zum christlichen Gottesdienst einladen dürfen. Angesichts des Anwachsens einer den Dschihad-Salafismus begünstigenden, teilweise direkt auf den IS bezogenen Stimmung im Land hat sich die Regierung entschlossen, den Religionsunterricht in Schulen und Moscheen zu reformieren. Der Bildungsminister sagte: „Die neuen Schulbücher werden aufweisen, wie man ein moderater Moslem sein kann, wie man andere respektieren, wie man in einer Umgebung leben kann, die viele Nationalitäten und verschiedene ethnische Gruppen umfasst“ (Jordan tries, 2015, S. 2). Die Curriculum- und Schulbuchreform ist von

Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer und Prediger begleitet. Während einer Gruppierung wie der Moslembruderschaft die Revision zu weit geht und sie eine Finanzierung durch das westliche Ausland in der Absicht, Jordanien säkular zu machen, sieht, nehmen eher säkular ausgerichtete Kritiker keinen wesentlichen Unterschied zwischen den älteren und den neueren Lehrplänen und Lehrbüchern wahr.

In Deutschland lebten Anfang 2015, also vor dem jüngeren Flüchtlingszuzug, rund vier Millionen Muslime. Bei den schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen unter ihnen konstatierten islamische Religionspädagogen trotz des Festhaltens an der Glaubensbindung sehr häufig einen ‚religiösen Analphabetismus‘. Eine Schüleräußerung lautete: „Mekka liegt doch in Saudi-Europa“. Dass dadurch Jugendliche umso leichter in den Einflussbereich islamistischer Propaganda geraten können, ist offenkundig, denn sie haben entsprechenden, z.B. über das Internet verbreiteten Botschaften nichts entgegenzusetzen. Entsprechend der Verteilung der islamischen Wohnbevölkerung hatten die ostdeutschen Bundesländer mit Ausnahme Berlins bislang keinen islamischen Religionsunterricht. Im Westen gibt es in unterschiedlichen Ausbaustufen ein solches Lehrangebot (Neue Debatte über Islamunterricht, 2016). Am weitesten ist die Institutionalisierung in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Die Curricula, die hier beispielhaft herangezogen werden, wollen im islamischen Glauben ethisch verwurzelte Persönlichkeiten heranbilden, die zugleich innergesellschaftlich demokratische Werte bejahen und international ein friedlich-kooperatives Zusammenleben befürworten. In beiden Bundesländern sind die Religionscurricula in die fachübergreifende Struktur mit der Markierung von Kompetenzbereichen (Erkenntniskompetenz, Verantwortungskompetenz, sachliche Fachkompetenz, soziale Kompetenz, methodische Kompetenz, ästhetische Kompetenz) und Inhaltsdimensionen/Themenfeldern eingebunden. Im Baden-Württembergischen Grundschulcurriculum wird für das vierte Schuljahr etwa der Dschihad-Begriff vom mörderischen Kämpfertum entkoppelt. „(Die Schüler/-innen) wissen, dass Dschihad das umfassende Bemühen um eine Änderung zum Guten ist: setzt beim Individuum an, dass ich ein guter Mensch werde, mein Ego im Zaum halte, mich für andere einsetze, für Freiheit, Gerechtigkeit, gegen soziale Missstände in der Gesellschaft für Gottes Wohlgefallen“ (Bildungsstandards für Islamische Religionslehre. Grundschule 2014, S. 11). Im NRW-Lehrplan für die Sekundarstufe I heißt es beim Inhaltsfeld „Andere Religionen und Weltanschauungen“: „Schülerinnen und Schülern wird durch die Auseinandersetzung mit grundlegenden Elementen anderer Religionen und Weltanschauungen die Reflexion der eigenen Traditionen und Position ermöglicht. Darüber hinaus beleuchtet das Inhaltsfeld die Bedeutung von Achtung, Respekt und Toleranz gegenüber Anders- oder Nichtgläubigen für ein friedliches Zusammenleben“ (Kernlehrplan NRW, 2014, S. 17f.).

Sozialpädagogische Prävention der Rekrutierung in Terrorgruppen

Unbestreitbar haben islamistische gewaltsame Gruppen in ihren ursprünglichen Herkunftsländern eine gewisse Verankerung in der Bevölkerung. Welche push-Faktoren (z.B. politische Machtausübung und Indoktrination) und pull-Faktoren (z.B. soziale Aufstiegsmöglichkeiten in einer Hierarchie oder eschato-

logische Heilsversprechen) dabei eine Rolle spielen, kann unter Bürgerkriegsbedingungen kaum untersucht werden. Dagegen sind die Voraussetzungen für zur Rekrutierung führende Radikalisierung in den Ländern des globalen Nordens wenigstens ansatzweise beschrieben.

Entgegen der in der westlichen Soziologie bislang weit verbreiteten Annahme einer fortschreitenden Säkularisierung der Gesellschaft halten muslimische Jugendliche in westlichen Ländern an Religion als wesentlichem Bestimmungsgrund ihrer Existenz fest. In der Form, wie sie sie schon als Kinder oft erfahren, liegen Ursachen radikaliserender psychischer Fehlentwicklungen: Die stark patriarchale Konstellation der Elternfamilien mit einem Verbot des Fragens und Zweifels erlaubt nicht die Ausbildung eines Urvertrauens, das extreme Autoritätsverhältnis mit der Brechung des Kindeswillens führt zur Wahrnehmung eines bloßen Lohn- und Strafgottes. Ein fast überwältigendes Scham- und Schuldgefühl wird erzeugt, das sich besonders in der Sozialisation im Umgang mit Sexualität, gerade auch bei Mädchen, ausdrückt. Das Über-Ich hat es schwer, dem Ich Platz zu machen außer in dem Wunsch, selber mächtiger und größer zu werden.

„Von der paradiesischen Verheißung bis zur rigorosen Härte korreliert das salafistische Gottes-Phantom mit den Sehnsüchten und Nöten, die Resultate einer disfunktionalen, oft traumatischen Erfahrung in der frühen Kindheit sind. Es ist ein großes Kompensationsangebot an die beschädigte Psyche“ (Mansour, 2015, S. 108).

Als soziale Faktoren werden vermutet: Die Erfahrung sozialer Ungleichheit und Benachteiligung, die zu dem Wunsch führt, dies umzukehren, eine Jugendkultur des Dschihad-Pop, eine Angstpädagogik, die ein postmortales ewiges Quidalein in der Hölle bei Ungehorsam suggeriert und andererseits bei Gehorsam eine eschatologische glückhafte Gegenwelt verheißt, eine mit striktem Buchstabenglauben verbundene Ablehnung der Erneuerung des Islam im sozialen Umfeld, die auch von manchen Imamen propagiert wird, Feindbilder, zu denen in der Folge des Nahost-Konfliktes insbesondere die Abwertung der Juden als der ewig Verdammten zählt.

Freilich ist jedes sich radikaliserende Individuum als Einzelfall zu betrachten. So sind auch Jugendliche und junge Erwachsene aus nicht benachteiligtem Umfeld, sowohl was die Vermögensverhältnisse, die Berufsumstände oder die Bildung angeht, nach Syrien zum IS gegangen.

Aus seiner Erfahrung bei der auf Deradikalisierung gerichteten Berliner Beratungsstelle HAYAT schlägt Mansour (2015, S. 259ff. folgende (nicht nur) sozialarbeiterische Maßnahmen vor:

- Schaffung des Amtes „eines/einer Bundesbeauftragten zur Prävention und Bekämpfung ideologischer Radikalisierung“. Zu den Aufgaben zählt neben Koordination aller beteiligten Behörden eine Dokumentation von best- oder auch nur good practice-Beispielen der Projektarbeit.
- Stärkung des formalen Bildungssystems für die Präventionsarbeit. Als innovatives Element finden mindestens einmal in der Woche Diskussionen über aktuelle einschlägige Themen in den Klassen sowie auf Schulversammlungen statt.
- Im für alle verpflichtenden Ethik- und Gemeinschaftskundeunterricht wird die Debattiermethode im Sinne des Erlernens kritischen Argumentierens besonders geübt.

- In die Lehrer/-innenausbildung wird die Thematik „der ideologischen Verführung und Radikalisierung bei Kindern und Jugendlichen“ obligatorisch aufgenommen.
- Das Internet wird systematisch zur Erstellung medialer „Gegennarrative“ genutzt. Dabei werden im Gegensatz zu islamistischen Propagandavideos „Demokratie, Grundgesetz und Menschenrechte attraktiv“ gemacht.
- Sozialpädagogische Institutionen führen eine aufklärende Elternarbeit durch. „Sensibilisierungskurse“ für Pädagogen/-innen aller Kategorien und für Polizeiangehörige werden eingerichtet.
- Die bislang zu kleinteilige Projektstruktur der Deradikalisierungsbemühung wird systemisch verstetigt.
- Eine sorgfältige Auswahl der Partner bei der Präventionsarbeit findet statt.
- Die Muslime in Deutschland werden ermutigt in einer „innermuslimischen Debatte“ Wege aus dem religiösen Fundamentalismus zu suchen und zur Stabilisierung eines bewussten Lebens in der Demokratie beizutragen.
- In allen jugendrelevanten Bereichen (so „Schulen, Sportvereinen, Behörden“) wird eine aktive „Kultur der Inclusion“ aufgebaut. Islamische Heranwachsende erfahren „Du gehörst dazu!“

Im September 2014 hat Bundesjustizminister Maas öffentlich darüber nachgedacht, ob und wie nach Deutschland zurückgekehrten IS-Aussteigern in die Gesellschaft zurückgeholfen werden soll. Die Überlegungen sind auf Widerspruch gestoßen „Mörder sind Mörder“. Die ersten Urteile gegen IS-Aussteiger, die der Mitgliedschaft in einer ausländischen terroristischen Vereinigung angeklagt waren, zeigen, dass die Justiz Ermessensspielräume sieht. Beim Nachweis der direkten Beteiligung an Mordtaten ist der freilich nicht gegeben. Im weiteren Kontext sind nach der strafrechtlichen Aburteilung aber sozialarbeiterische Resozialisierungshilfen wie bei anderen Straftätern möglich. Voraussetzung ist der Nachweis des tatsächlichen Ausstiegs aus der terroristischen Organisation und Szene, sonst könnten „Schläfer“ geschaffen werden, die weitere schreckliche Straftaten begehen.

Pädagogische Maßnahmen zur Verhinderung von „Gegenterror“

„Was ihr könnt, können wir auch machen“. Das Zitat stammt nicht aus dem europäischen Kontext, sondern aus einer von Terror gekennzeichneten nordafrikanischen Konfliktsituation. Aber es illustriert, was mit Gegenteil gemeint ist. Spätestens die NSU-Morde haben gezeigt, dass es unter der deutschen Bevölkerung ohne Migrationsgeschichte Personen gibt, die nicht nur fremdenfeindlich sondern zu einem terroristischen Vorgehen gerade auch gegen Muslime bereit sind. Die Angriffe auf geplante oder schon bewohnte Flüchtlingsunterkünfte sind ein in diese Richtung weisendes aktuelles Indiz. Soweit es sich bei den Tätern um Jugendliche und junge Erwachsene handelt ist neben polizeilichem Eingreifen und strafrechtlicher Konsequenz auch sozialpolitisches und -pädagogisches Handeln gefragt. Eine wichtige Präventionsmaßnahme gegen aggressiven Antisemitismus ist die Einbeziehung von Islamkenntnissen in den Schulunterricht, sei es in den Fächern Religion, Gemeinschaftskunde oder Ethik. Bei im Entstehen begriffener oder schon verfestigter Feindlichkeit legt die Rechtsextremismusforschung (Schellenberg, 2014; Rie-

ker, 2014; Hechler & Struve, 2015) eine Zweiteilung in Präventionsmaßnahmen und Ausstiegsbegleitung nahe. Die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin unterscheidet nach dem Grad des Eingebundenseins in Organisationsstrukturen und Ideologie zwischen Sympathisanten, Mitläufern, Aktivisten, Kadern. Bei den ersten beiden Stufen ist pädagogische Prävention möglich. Die anzuregenden Distanzierungsprozesse und die Herauslösung aus rechtsextremen Strukturen kann über folgende Maßnahmeformen geleistet werden: „Demokratie-, Menschenrechts-, Antidiskriminierungs-, Gedenkstätten- und interkulturelle Pädagogik, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Anti-Bias, Social Justice, globales Lernen, Stärkung von Kinderrechten, ... geschlechterreflektierte Pädagogik“ (Hechler & Struve, 2015, S. 50). Bei den ‚harten‘ Rechten droht die Gefahr, wie die Erfahrung der „akzeptierenden Jugendarbeit“ der neunziger Jahre zeigt, dass durch solches Vorgehen eher Strukturen verstärkt werden. Hier ist die Anregung und Begleitung eines Ausstiegsprozesses angeraten, der von dem behördlichen Aussteigerprogramm Big Rex sachlogisch in Schritte unterteilt worden ist:

- „Information und Abklärung, (z.B. Recherche des Delinquenzverlaufes eines potentiellen Aussteigers)
- Ansprache und Aussteigerwerbung (z.B. die „Option Ausstieg“ bekannt machen und die Bereitschaft zur Aufnahme eines Gesprächs anregen)
- Vertrauensaufbau und Anamnese (z.B. Hilfe bei Problemen des alltäglichen Lebens)
- Beratung („eine wesentliche Voraussetzung in der Betreuung der Person der/des Ausstiegswilligen Wertschätzung entgegen zu bringen, deren/dessen ideologische Ausrichtung und (Straf-)taten deutlich zu missbilligen“)
- Stabilisierung des sozialen Lebens und Netzwerk Aufbau (z. B. Beantragung finanzieller sozialer Leistungen)
- Szenelösung (z.B. Ablegen szenekarakteristischer Kleidung, Gründe formulieren, mit denen gegenüber der Gruppe die Distanzierung plausibel gemacht werden kann)
- Beschäftigung mit (Straf-)taten (Besprechung am besten in einem Betreuungsteam, in dem die Rollen des Betreuers, Vertrauten, Polizisten auf verschiedene Personen verteilt werden können)
- Überzeugung (Unterstützung bei der Ablösung von der rechtsextremen Ideologie, z.B. bei rassistischer Ideologie die Hervorhebung der Leistungen prominenter Sportler mit Migrationsgeschichte)
- Zielerreichung und Abschluss des Beratungsprozesses (z.B. Anfertigung eines Prognoseberichtes über die Wahrscheinlichkeit des erneuten Auftretens rechtsextremer Taten)
- Nachsorge (z.B. Aussteiger und Betreuer halten eine Zeit lang Brief- oder mail-Kontakte)“ (Buchheit, 2014, S. 82ff.)

Friedenspädagogische Maßnahmen in den Ursprungsregionen des Terrors

Dem Terror in seinen Entstehungskontexten mit gewaltfreien Bildungsangeboten begegnen zu können, ist eine gefährliche Illusion. Aber wenn die Kontexte verändert sind, z.B. eine Lösung zur Beendigung des syrischen Bürgerkriegs gefunden ist, können die Interventionen der bisher praktizierten Friedenspädagogik,

die teilweise auch in Ländern mit grausamen Bürgerkriegsereignissen entwickelt worden sind, ‚greifen‘. Das sind formal-schulbezogene Aktivitäten wie – jeweils auf Friedensschaffung gerichtete – Lehrerbildungsreform, Curriculumreform, neue Unterrichtsmaterialien, integrierte Bildungseinrichtungen, die Schüler/-innen ehemals verfeindeter Kriegsparteien umfassen, und eher nonformale außerhalb der Schule situierte Bemühungen, wie Sport für den Frieden, Künste für den Frieden, interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung sowie in beiden Lebens- und Lernzusammenhängen realisierte Maßnahmen, wie Erinnerungsarbeit, Menschenrechtsbildung, Traumabehandlung (Lenhart, Mitschke & Braun, 2010). Denn „Peace education does matter“.

Literatur

- Abdel-Samad, H. (2015): *Mohamed: eine Abrechnung*. München: Droemer.
- Bildungsstandards für Islamische Religionslehre. Grundschule Klassen 2, 4 (2014). Zugriff am 08.11.2016: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS-IslamR_bs.pdf
- Buchheit, F. (2014): Ausstiegshilfe im Spannungsfeld polizeilicher und pädagogischer Intentionen. In: P. Rieker (Hrsg.), *Hilfe zum Ausstieg. Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen*. (S. 77–94). Weinheim & Basel: Juventa.
- Gemeinsame Erklärung gegen Terror (2015). Zugriff in 04.2016 www.n-tv/politik/islamverbaende-wollen-radikale-bekaempfen-article16366711.htm
- Hechler, A. & Struve, O. (Hrsg.) (2015). *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Jordan tries to stem ISIS-style extremism in schools, mosques (2015). Zugriff am: 09.11.2016 <http://english.alarabiya.net/en/perspective/2015/08/08/Jordan-tries-to-stem-ISIS-style-extremism-in-schools-mosques.html>
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht (2014). Zugriff in 05.2016 www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-endfassung
- Khorchide, M. (2013). *Scharia der missverstandene Gott: der Weg zu einer modernen islamischen Ethik*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Khorchide, M. (2015a). *Gott glaubt an den Menschen: mit dem Islam zu einem neuen Humanismus*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Khorchide, M. (2015b). *Islam ist Barmherzigkeit*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Lehmann, E. & Kaoutit, K. (2015). „Der Koran ändert sich nicht“. *Cicero Magazin für politische Kultur*, 10.
- Lenhart, V., Mitschke, R. & Braun, S. (2010). *Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mansour, A. (2015). *Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Neue Debatte über Islamunterricht an Schulen- Fragen und Antworten. Zugriff am 22.11.2016 <https://de.qantara.de/content/neue-debatte-ueber-islamunterricht-in-deutschland-fragen-und-antworten>
- Reuter, C. (2015). *Die Schwarze Macht. Der „Islamische Staat“ und die Strategien des Terrors*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Rieker, P. (Hrsg.) (2014). *Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote aus rechtsextremen Szenen*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Schellenberg, B. (2014). *Die Rechtsextremismusdebatte*. Wiesbaden: Springer.
- Welt N24 (2015). *Kampf gegen den IS. Jetzt fordert der Großimam die Modernisierung des Islam*. Zugriff am: 08.11.2016 <https://www.welt.de/politik/ausland/article137751003/Jetzt-fordert-der-Grossimam-die-Modernisierung-des-Islam.html#>.

Dr. Volker Lenhart,

geb. 1939, ist Professor emeritus am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Honorarprofessor der Humboldt-Universität zu Berlin. Er hat zahlreiche Veröffentlichungen zu den Bereichen Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Historische Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft vorgelegt. Seine gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte sind Menschenrechts- und Friedenspädagogik.

Susanne Krogull/Annette Scheunpflug

Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies¹

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die Effekte einer friedenspädagogischen Lehrerfortbildung im Nachkriegs-Ruanda. Das Konzept der Maßnahme wird in den Diskurs der friedenspädagogisch möglichen Maßnahmen eingeordnet und die Intervention wird beschrieben. Die empirischen Ergebnisse legen die Hypothese nahe, dass mit schwachen Effekten solcher Konzepte zu rechnen ist. Das Ergebnis ist insofern ermutigend, als dass bisher keine empirische Evidenz für die Wirkung friedenspädagogisch motivierter Lehrerbildungen vorlag.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, Lehrerfortbildung, schülerzentrierter Unterricht, Ruanda*

Abstract

This article reflects the effects of a peace education in-service teacher training in post-war Rwanda. The intervention is described and its concept discussed in the framework of different concepts of peace education. The empirical results suggest the hypothesis that such programs may show (weak) effects. The results are encouraging in so far as until now, no empirical evidence showing effects of this kind of teacher training have existed.

Keywords: *peace education, in-service teacher training, learner-centered education, Rwanda*

Eine Vielzahl von Studien beschäftigt sich mit den pädagogischen Auswirkungen von Konflikten, besonders mit Blick auf Bildungszugang und Bildungsqualität (vgl. UNESCO, 2010). In post-konfliktiven Situationen mangelt es meist an der nötigen Infrastruktur (zerstörte Gebäude, Mangel an Unterrichtsmaterial, wenige oder kaum ausgebildete Lehrkräfte, etc.). Darüber hinaus ist ein solches Land mit physisch sowie psychisch traumatisierten Lernenden, Eltern und Lehrkräften konfrontiert, und in eine traumatisierte Gesellschaft eingebettet. Konflikte führen häufig zu einem Rückgang im Schulzugang und zu erhöhter Lehrkräfteabwesenheit. In den meisten post-konfliktiven Ländern gehen die Einschreibequoten zurück (Lai & Thyne, 2007; für Deutschland: Akbulut-Yuksel, 2009; für Deutschland und Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg: Winter-Ebmer, 1998; für Kambodscha Merrouche, 2006).

Mangelnde Ressourcen zur Befriedigung der Grundbedürfnisse (z.B. Essen, Wasser) bedingen ebenfalls ein Absinken des Zugangs zu Bildung, da die Befriedigung dieser Bedürfnisse als wichtiger erscheint. Aufgrund von Konflikten kommt es zu Unterbrechungen oder Verkürzungen im Schuljahr (Shemyakina, 2006). Konflikte tragen außerdem zu einer Ausweitung bereits bestehender sozialer Konflikte und Ausgrenzung in Gesellschaften bei. Oftmals leiden gerade jene, die bereits vor dem Konflikt in schwierigen sozioökonomischen Situationen lebten, besonders stark unter den wirtschaftlichen Konsequenzen des Konfliktes und müssen ihre Kinder aus der Schule nehmen, damit sie durch Arbeit zum Lebensunterhalt der Familie beitragen können (Shemyakina, 2006). Kinder und Lehrkräfte stehen in der Frontlinie des Konfliktes. Sie sind häufig physischen Angriffen und sexueller Gewalt ausgesetzt oder drohen von Militär oder Rebellengruppen rekrutiert oder verschleppt zu werden. Oft wird gerade die Schulinfrastruktur angegriffen (UNESCO, 2011). Flucht ist zudem ein Hindernis für Bildung.

Zerstörte Bildungssysteme nach Konflikten angesichts der beschriebenen Rahmenbedingungen, chronischem Finanzmangel und fehlenden Lehrkräften wieder aufzubauen stellt eine große Herausforderung dar (UNESCO, 2011). Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich die Frage danach, wie Bildungswesen unter post-konfliktiven Umständen gleichzeitig zur Versöhnung im Land beitragen können. Häufig werden pädagogische Versöhnungsprogramme initiiert, deren Wirkung jedoch kaum oder nicht gut erforscht ist. Eine besondere Herausforderung ist es dabei, Lehrkräfte zu professionalisieren, mit den traumatisierten Kindern umzugehen, ihre eigenen Probleme zu bewältigen und zu befähigen, die Spirale der Gewalt und der Abwertungen zu durchbrechen. Dazu ist Lehrerbildung nötig, deren Effekte ebenfalls bisher kaum untersucht sind.

Wir möchten im Folgenden die Ergebnisse einer Wirkungsanalyse eines friedenspädagogischen Lehrerfortbildungsprogramms in Ruanda vorstellen und diskutieren. Dazu wird zunächst die Situation in Ruanda nach dem Genozid charakterisiert. Im zweiten Schritt wird das dort durchgeführte Programm dargestellt und in die Debatte um friedenspädagogische Konzepte eingeordnet. Daran anschließend wird das methodische Vorgehen der Studie erläutert, sowie deren Ergebnisse präsentiert und diskutiert (im Überblick Krogull, Scheunpflug & Rwambonera, 2014).

Der Rahmen des Programms: Die post-genozide Situation in Ruanda nach 1994

Die ruandische Gesellschaft wurde 1994 von einem Genozid erschüttert, in dem hunderttausende Menschen (mehr als 10 % der Bevölkerung) getötet und Millionen physisch und psychisch verletzt wurden. Das soziale Leben in Ruanda wurde nachhaltig gestört. Der Genozid selbst mit seinen Ursachen und Gründen wurde zum Thema vielfältiger internationaler Forschung (zu historischen Wurzeln Mamdani, 2001; Prunier, 2008; zu Folgen Clark & Kaufman, 2001).

Die Folgen des Genozids für das Bildungssystem wurden unter unterschiedlichen Aspekten untersucht. So konnten de Walque & Verwimp (2009) zeigen, dass Lehrkräfte häufig die Ziele von Gewalt waren (mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte der Primar- und Sekundarschulen wurden während des Genozids getötet oder flohen; dazu auch Buckland, 2005) und gebildete Erwachsene eine höhere Wahrscheinlichkeit hatten, während des Konfliktes getötet zu werden. Das Bildungsniveau der reichsten Kohorten wurde durch den Genozid am stärksten negativ beeinflusst, während das der ärmsten Kohorten bei seinem relativ niedrigen Vorkriegsniveau blieb. Die gebildeten Klassen der ruandischen Gesellschaft wurden während des Konflikts zudem aktiv angegriffen, was zu einer Verminderung des Schulbesuchs in diesen Kohorten in diesem Zeitraum beitrug. Zudem sank durch die Unsicherheit und Armut nach dem Genozid die Einschreibung in Sekundarschulen. Ruanda gelang es jedoch schon fünf Jahre nach dem Konflikt dieselben Schulraten wie vor dem Konflikt zu erreichen (Buckland, 2005; Lopez & Wodon, 2005b), jedoch konnten Akresh und de Walque (2008) zeigen, dass vom Genozid betroffene Kinder ein halbes Jahr oder 18 % weniger Schulbesuch verzeichneten als Kinder, die nicht betroffen waren.

Neben diesen quantifizierbaren Herausforderungen blieben inhaltliche Fragen. Zum einen stellte sich die Frage, wie die Schule auf die erlebte Traumatisierung reagieren könne. Viele Kinder aus Familien der Opfer saßen nun in der Schule neben den Kindern der Familien der Täter, viele Lehrkräfte von Opfern und Tätern unterrichteten gemeinsam in einer Schule. Wie sollte man darauf angemessen reagieren? Zum anderen war der Genozid unter anderem durch starke Propaganda, vor allem im Radio, ausgelöst worden. Welche Art von Bildung und Erziehung würde die heranwachsende Generation immun werden lassen gegen solche Formen von Propaganda? Wie sollte eine Erziehung aussehen, die Schülerinnen und Schüler helfen könnte, stärkere Autonomie und Verantwortlichkeit zu gewinnen?

Friedenspädagogische Konzepte und das Programm der „Partizipativen und aktiven Pädagogik“ aus Ruanda

Das evangelische Bildungsbüro des Rates der evangelischen Kirchen in Ruanda entwickelte das Programm der „Partizipativen und aktiven Pädagogik“ (PAP – *Pedagogie participative et active*). Dieses Programm zielt auf eine Steigerung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit der Lernenden, auf Perspektivenwechsel von Lehrkräften und Schülern, die Nutzung inklusiver Sprache, sowie die Einübung demokratischer Kooperation. Unterricht soll über Partner- und Gruppenarbeit die Mitarbeit der Lernenden ermöglichen und die Lernenden

aktiv an ihrem Lernprozess beteiligen. Diese Art von Friedenspädagogik betont die Rolle der Lehrkraft als Begleiter, die es den Lernenden ermöglicht, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.

Das Fortbildungsprogramm

Es handelt sich um ein Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten (mit einem separaten Fortbildungsangebot für Schulleitungen), das Lehrkräfte in die Lage versetzen soll, subjektorientierten und schülerzentrierten Unterricht zu machen. Der pädagogische Ansatz des PAP-Programms nutzt aktivierende Methoden um Schülerpartizipation im Unterricht zu steigern und dadurch den Selbstwert und das Selbstvertrauen zu stärken. Darüber hinaus sollen friedliche Konfliktlösungen eingeübt werden. Inhaltlich geht es darum, Lernenden in den Fokus des Lernprozesses zu stellen. Dadurch sollen die traditionell passive Rolle der Lernenden im Unterricht und die autoritäre Schulstruktur überwunden werden. Schule soll so entwickelt werden, dass ein erfolgreicher Lernprozess stattfinden kann und dabei gleichzeitig eine Demokratieerziehung stattfindet.

Schulleitungen sowie Lehrkräfte lernen in einer dreiwöchigen Fortbildung, wie Schule und Unterricht schülerzentriert gestaltet werden können. Die Fortbildung ist fächerunspezifisch, d.h. sie richtet sich an Lehrkräfte aller Fächer gleichzeitig. Die Fortbildung verbindet aktivierende didaktische Methoden (Gruppen- und Partnerarbeit, Interviews, Rollenspiele, etc.) mit Einheiten zu Lerntheorie und -psychologie in einem konstruktivistischen Verständnis. Ergänzt wird dies durch Kommunikationstheorie und praktische Kommunikationsübungen (z.B. das Senden von Ich-Aussagen). Nach zwei Wochen Theorie können die Teilnehmenden in der dritten Fortbildungswoche das Gelernte in die Praxis umsetzen. Dazu werden in einer Schule vor Ort Einheiten unterrichtet und gemeinsam reflektiert (zu dem PAP-Programm: Krogull et al., 2014; Grêt, 2009). Nach der dreiwöchigen Fortbildung werden die Teilnehmenden in der Implementierung des Programms professionell durch regionale Programm-Koordinatoren unterstützt. Die hohe Lehrerfluktuation von kirchlichen Privatschulen zu staatlichen Schulen (aufgrund besserer Gehälter und Sozialversicherung) führte zu der Situation, dass Schulen mit in PAP ausgebildeten Lehrkräften kontinuierlich neue Lehrkräfte bekommen. Diese neuen Lehrkräfte werden dann durch schulinterne Fortbildungen in die Methode eingeführt. Zu Beginn seiner Einführung wurde das Programm von Experten in der Trauma-Bearbeitung begleitet, die spezielle Angebote für traumatisierte Lehrkräfte anboten. Darüber hinaus war der Umgang mit Trauma Teil des Programms.

Seit Beginn des Programms 1998 wurden mehr als 3.000 Lehrkräfte in über 350 Schulen ausgebildet. Bei der Auswahl der fortzubildenden Schulen wird besonders auf die Teilnahme von Frauen geachtet und darauf, dass mehrere Lehrkräfte einer Schule, wenn nicht sogar das gesamte Kollegium an der Fortbildung teilnehmen.

Friedenspädagogische Einordnung

Letztlich lassen sich in den Debatten um friedenspädagogische Konzepte vier unterschiedliche, sich ergänzende Formen der Prioritätensetzung und der pädagogischen Zugänge unter-

scheiden (zu konzeptionellen Fragen als Überblick Harries & Morrison, 2003; Haussmann, Biener, Hock & Mokrosch, 2006; Schröde, Rademacher & Merkle, 2008; Bajaj, 2008; in historisch-konzeptueller Perspektive Nipkow, 2007; als einzelne Konzept- und Theorieentwürfe Frieters-Reermann, 2009; Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015): die Arbeit an einer Erinnerungskultur, die Fokussierung auf Kommunikation ohne Gewalt, die Einübung in Formen der Demokratie und die Stärkung der Persönlichkeit und Überwindung autoritärer Strukturen (vgl. die Darstellung im nachstehenden Kasten). Mit dem hier vorgestellten Zugang werden die Stärkung der Persönlichkeit und die Überwindung autoritärer Strukturen in den Mittelpunkt gestellt. Vor dem Hintergrund der Situation in Rwanda schien dieses die beste aller Möglichkeiten zu sein. Damit wurde die Thematisierung schwieriger und in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation nicht weiterführender Fragen vermieden und gleichzeitig ein wichtiger Beitrag zur Stärkung der Unterrichtsqualität ermöglicht, denn diese Ansätze stärken die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und tragen damit generell zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bei.

Idealtypik friedenspädagogischer Konzepte (Krogull et al., 2014)

1. *Arbeit an der Erinnerungskultur:* Schulische Bildung kann zu einer gesellschaftlichen Aufarbeitung durch die Etablierung einer Erinnerungskultur beitragen. Ziel ist es, Konflikte zu benennen und Lernenden die Geschichte des Konflikts aus unterschiedlichen Perspektiven zu erklären. Dieser Ansatz bietet sich an, wenn der vergangene Konflikt gesamtgesellschaftlich aufgearbeitet wird, also in der Regel erst nach längerem zeitlichen Abstand.
2. *Einübung in gewaltfreie Kommunikation:* Schulische Bildung kann Menschen eine Perspektive eröffnen, dass Gewalt und Exklusion keine attraktiven Optionen sind. Die entschiedene Verurteilung von Gewalt und die überzeugende und offensive Integration von Aspekten von Ethnie, Sprache, kulturelle Herkunft und Geschlecht sind entscheidende Komponenten des Lernprozesses. Dieser Modus zielt auf gewaltfreie Kommunikation, Perspektivwechsel und inklusive Sprache.
3. *Stärkung demokratischer Strukturen:* Schulische Bildung kann dazu beitragen, demokratische Konfliktlösungen zu praktizieren, indem demokratische demokratische Strukturen im Unterricht und im schulischen Alltag eingeübt werden. Durch die Vermeidung von körperlichen Schulstrafen sowie die Einführung partizipativer Entscheidungen werden demokratische Partizipationsformen eingeführt.
4. *Stärkung der Persönlichkeit und die Überwindung autoritärer Strukturen:* Schulische Bildung kann helfen, junge Menschen zu reflektierten Bürgern zu erziehen, so dass autoritäre Strukturen und Demagogie ihre Attraktivität verlieren, indem sie den Selbstwert und die Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken. Bildung in diesem Sinne setzt auf Teilhabe und die Stärkung der Persönlichkeitsmerkmale. Lerner-zentrierte Methoden ermöglichen Eigenständigkeit und unterstreichen gewaltfreie soziale Interaktion.

Methodischer Zugang der Studie

Das Programm wurde im Jahr 2010 von den Autorinnen einer empirischen Wirksamkeitsstudie unterzogen. Die Studie wurde als Kontrollgruppendesign entwickelt, bei dem Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte in PAP ausgebildet waren mit solchen verglichen wurden, deren Lehrkräfte bisher nicht an einer PAP-Fortbildung teilgenommen hatten; zudem wurden die Lehrkräfte beider Gruppen in die Untersuchung einbezogen. Die Untersuchung wurde als Mixed-Method-Design mit Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen konzipiert. Mit der Untersuchung wurden einerseits die Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrkräfte in den Blick genommen, gleichzeitig wurde untersucht, ob die Fortbildungsmaßnahmen die Schülerinnen und Schüler erreichten.

Die zu untersuchenden Einstellungen konnten nur im Rahmen einer Selbstevaluation und als Selbsteinschätzung der Lehrkräfte und Lernenden erhoben werden. Dies führt zu der Limitierung, dass die Antworten nicht immer frei von sozialer Erwünschtheit sind. Zusätzlich führt ein solches Design zu dem Problem, dass die Teilnehmenden ihr Verhalten so reflektieren können müssen, dass sie es in Sprache transformieren können. Um diese Probleme zu kontrollieren, fanden zusätzlich Unterrichtsbeobachtungen in den Fächern Mathematik und Englisch (als jenen, in den für die Beobachter auch dann noch die Struktur des Unterrichts zu erkennen blieb, wenn auf Kinyarwanda gesprochen wurde) statt.

Der methodische Ansatz der Evaluation wurde mit dem Team des Nationalen Bildungsbüros des Rates der Evangelischen Kirchen in Ruanda (BNEP-Team) in mehreren Workshops gemeinsam entwickelt. Für die Untersuchung wurde ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet, der aus den Trägern der Schulen, Vertretern des Ministeriums und der Schulaufsicht bestand.

Erhebung der Einstellungen – Instrumentierung der Fragebögen und Sample

Die Lehrerfragebögen zielten auf Informationen über die Einstellung der Lehrer gegenüber ihrem eigenen Lehren und Lernen, Selbstkonzepte und ihre Wahrnehmung des Schulklimas. Zusätzlich wurden verschiedene Hintergrundinformationen hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie, des sozioökonomischen Status und des individuellen sozialen Hintergrunds erhoben. Der Schülerfragebogen enthielt Informationen über die Selbstkonzepte der Schüler, wie sie ihr Schulleben und den Unterricht wahrnehmen, das soziale Klima, ihre demokratiebezogenen Einstellungen sowie die wahrgenommene Gewaltsituation an der Schule sowie Kontextinformationen über den sozioökonomischen und familiären Hintergrund und schulischen Leistungen. Neben dem Schüler- und Lehrerfragebogen wurde ein Schulleiterfragebogen entworfen, um Hintergrundinformationen über die Schule zu erhalten. Die Instrumente stammten zunächst überwiegend aus etablierten Instrumenten wie PISA oder anderen Fragebogenbatterien (für eine detaillierte Beschreibung der Instrumentierung: Krogull et al., 2014, S. 110ff.); die Fragebögen wurden dann entsprechend an die sprachliche und kulturelle Situation angepasst (vgl. Kasten 2).

Sprachliche Anpassung standardisierter Instrumente an selten für die Forschung verwendete Sprachen

Kinyarwanda gehört in die Sprachgruppe der Niger-Kongo-Bantu-Sprachen und ist durch eine Sprachstruktur gekennzeichnet, die sich von indogermanischen Sprachen (in der die Testinstrumente in der Regel verfasst sind) deutlich unterscheidet. Es gibt weniger als 20 Adjektive. Verben werden in über 1.000 Formen konjugiert, so dass darüber viele Informationen ausgedrückt werden. Damit sind generalisierte Aussagen („ich gehe gerne in die Schule“) nicht einfach zu übersetzen (sondern werden so ausgedrückt „ich besuche immer gewöhnlich die Schule“). Unsere Fragebögen wurden zunächst von einem Muttersprachler aus dem Deutschen nach Kinyarwanda übersetzt. Diese Übersetzung wurde anschließend mit einer Gruppe lokaler Experten diskutiert und überarbeitet, um dann von einem weiteren Muttersprachler, der nicht in die bisherige Diskussion involviert war, in das Deutsche rückübersetzt zu werden. Aufgetretene Probleme wurden dann erneut mit den Experten diskutiert und von einem Muttersprachler entsprechend verändert. Die Übersetzung wurde in einem Pretest getestet und dann weiter angepasst. Trotz aller Anstrengungen erreichte die interne Konsistenz der Skalen nicht dieselben Werte wie die Originalstudie. Da die Noten der Lernenden einbezogen wurden, konnte ausgeschlossen werden, dass die niedrigen Cronbachs Alphas mit der Schulleistung zusammenhängen; zudem wurde ausgeschlossen, dass die Altersheterogenität der Klassen dieses bedingt. Die Daten zeigen eine Tendenz von Bewertungen, die wenig differenziert sind, d.h. dass sich die meisten Bewertungen an den extremen Außenpolen befinden. Von daher haben wir uns dazu entschlossen, dass ein Vergleich der Konzepte zu beispielsweise Schülern in Deutschland nicht angemessen ist (obwohl internationale Testinstrumente verwendet wurden); die Werte wurden nur zwischen den beiden Untersuchungsgruppen verglichen.

Die Fragebögen richteten sich an Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6. Insgesamt nahmen 976 Lernende und 116 Lehrkräfte von zehn unterschiedlichen, evangelischen Schulen an der Untersuchung teil. 549 Lernende und 68 Lehrkräfte kamen von PAP-Schulen, also solchen Schulen, deren Lehrkräfte am PAP-Programm teilgenommen hatten und 427 Lernende und 48 Lehrkräfte von Schulen, die noch nicht am PAP-Programm teilgenommen hatten. Jeder PAP-Schule wurde eine Kontroll-Schule zugeteilt, die hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes, Lebensstandards und der allgemeinen Lehrerausbildung vergleichbar waren. Drei Paare stammten aus dem ländlichen Gebiet, ein Paar aus dem Stadtgebiet einer großen Stadt und ein Paar aus dem städtischen Gebiet einer Kleinstadt. In jeder Schule beteiligten sich alle Lehrkräfte und Lernende der Klassen 5 und 6 an der Datenerhebung.

Erhebung der Unterrichtssituation – Beobachtungskategorien und Sample

Als Ergänzung zu der quantitativen Datenerhebung der Fragebögen wurden ausgewählte Unterrichtsstunden in Englisch

und Mathematik in Grund- und Sekundarschulen beobachtet. Die Beobachtungen wurden von zwei Beobachtern durchgeführt, deren Bewertung anhand der folgenden Kriterien stattfand: (1) die fachdidaktische Struktur des Unterrichts (wahrnehmbare Struktur, wahrnehmbares fachspezifisches Ziel des Unterrichts und fachliche Korrektheit); (2) Lehrer-Schüler-Kommunikation (Klassenklima, Organisation der Interaktion und demokratisches Klassenklima); (3) Partizipationsmöglichkeiten (selbstständige Lernmöglichkeiten, Verwendung aktivierender Methoden, aktiv teilnehmende Schüler) sowie (4) sichtbare Mikroelemente demokratischer Erziehung (Perspektivenwechsel, konstruktiver Umgang mit Konflikten, Unterricht, der auf Kooperation statt Wettbewerb setzt sowie ein konstruktiver und positiver Umgang mit Fehlern). Es konnten jeweils bis zu fünf Punkte vergeben werden (1 = nicht sichtbar, 5 = konstant sichtbar).

Die unabhängigen Ratings der beiden Beobachter wurden anschließend verglichen. War der Unterschied hinsichtlich eines Beobachtungspunktes größer als ein Punkt, wurde dieser ausgeschlossen. Insgesamt wurden 23 Items aus 364 gestrichen. Somit konnten 94 % der Bewertungen aufgenommen werden.

Für die Unterrichtsbeobachtungen wurden sowohl Grundschulen als auch Sekundarschulen ausgewählt: 10 Klassen in 10 Grundschulen (acht 6. Klassen und zwei 5. Klassen), sechs PAP-Klassen und vier Nicht-PAP-Klassen, sowie vier Klassen in vier Sekundarschulen (zwei 3. Klassen, und jeweils eine 5. und eine 6. Klasse), in zwei PAP-Schulen und zwei Nicht-PAP-Schulen. Sechs der Grundschulen befanden sich im ländlichen Gebiet, vier in der Nähe von mittelgroßen Städten. Die vier Sekundarschulen befanden sich alle in unmittelbarer Nähe von oder in Kleinstädten.

Ergebnisse

In allen erhobenen Aspekten schnitten PAP-Schulen sowohl auf der Ebene der Lehrkräfte als auch auf der Ebene der Lernenden besser ab als Nicht-PAP-Schulen, jedoch konnten nicht alle Unterschiede auf die PAP-Fortbildung zurückgeführt werden. Im Folgenden werden daher die drei Hauptergebnisse der Studie präsentiert, die einen signifikanten Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen zeigten: Höhere Aktivierung im Unterricht, positive Persönlichkeitsentwicklung sowie eine Zunahme an Demokratie- und Friedenskompetenz.

Aktivierung im Unterricht

Ein ausschlaggebender Aspekt für jegliche Fortbildung ist die Frage nach der Implementation des Gelernten durch die Teilnehmenden. In unserer Studie zeigten Lehrkräfte an PAP-Schulen eine stärkere Präferenz für schülerzentrierte Lernaktivitäten (z.B. Gruppenarbeit, eigenverantwortliches Lernen) als Lehrkräfte an Nicht-PAP-Schulen, sowie eine geringere Präferenz für traditionelle Lernaktivitäten (z.B. Nachsprechen im Chor oder Auswendiglernen). Zudem erhöhte die Fortbildung die Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums.

Tabelle 1: Vergleich der Lehrerwahrnehmung

	PAP-Schulen	Nicht-PAP-Schulen
Vorliebe für traditionelle Lernaktivitäten***	4.4 (SD 1.3)	5.3 (SD 0.9)
Vorliebe für schülerzentrierte Lernaktivitäten*	4.7 (SD 0.7)	4.3 (SD 0.9)
Kommunikation zwischen Lehrkräften***	4.6 (SD 1.7)	1.1 (SD 1.6)

Erläuterung: *** = Der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch hoch signifikant ($p < .001$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 99.9%); * = der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch signifikant ($p < .05$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 95%).

Diese Selbstaussagen der Lehrkräfte wurden von den Lernenden bestätigt. So nahmen Lernende an PAP-Schulen den Unterricht als strukturierter und mit mehr neuen Lernmethoden wahr als in Nicht-PAP-Schulen. Zudem wurden das Klassen- sowie das Schulklima positiver bewertet und es ließ sich weniger Angst im Unterricht messen.

Tabelle 2: Vergleich der Schülerwahrnehmung

	PAP-Schulen	Nicht-PAP-Schulen
Neue Lernaktivitäten ***	3.00 (SD 0.6)	2.77 (SD 0,6)
Strukturierter Unterricht **	3.61 (SD 0.4)	3.51 (SD 0.5)
Klima: Lehrer *	3.42 (SD 0.6)	3.34 (SD 0.6)
Klima: Schule *	4.55 (SD 0.7)	4.42 (SD 0.9)
Angst im Unterricht **	1.79 (SD 0.9)	1.95 (SD 0.9)

Erläuterung: 1 = stimme nicht zu; 4 = stimme sehr zu; *** = Der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch hoch signifikant ($p < .001$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 99.9%); ** = der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch sehr signifikant ($p < .01$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 99%); * = der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch signifikant ($p < .05$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 95%).

Diese Ergebnisse wurden durch die Unterrichtsbeobachtung gestützt. In PAP-Klassen ließen sich mehr partizipative Lernmethoden (3.05 zu 2.25; 1 = nicht sichtbar; 5 = konstant sichtbar; Unterschied signifikant $p = *$) sowie eine freundlichere Lernatmosphäre und mehr Schülerzentriertheit (3.18 zu 2.42; Unterschied nicht signifikant) erkennen.

Positive Persönlichkeitsentwicklung

Bei schülerorientiertem Unterricht arbeiten Lernende selbständig an Aufgaben und erfahren sich mithilfe der erreichten Leistungsbewertungen und einem damit einhergehenden Feedback als Grund für den eigenen Erfolg. Parallel zu der positiveren schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung bei PAP-Lernenden zeigten sie auch ein positiveres Selbstwertgefühl. Auch andere Aspekte zeigten eine positive Tendenz für PAP-Schulen, diese waren jedoch nicht statistisch signifikant.

Tabelle 3: Vergleich der Schülerwahrnehmung

Lernerzentrierter Unterricht trägt somit zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bei.

Demokratie- und Friedenskompetenz

	PAP-Schulen	Nicht-PAP-Schulen
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung**	3.28 (SD 0.5)	3.19 (SD 0.6)
Selbstwert *	3.28 (SD 0.7)	3.19 (SD 0.6)

Erläuterung: 1 = stimme nicht zu; 4 = stimme sehr zu; ** = Der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch sehr signifikant ($p < .01$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 99%); * = der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch signifikant ($p < .05$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 95%).

Kooperation ist wesentlich für friedliche soziale Interaktion. Aus diesem Grund erhoben wir die Kooperation zwischen Lehrkräften. Die Wettbewerbsorientierung bei PAP-Lehrkräften war signifikant geringer als bei Nicht-PAP-Lehrkräften.

Tabelle 4: Vergleich der Lehrerwahrnehmung

	PAP-Schulen	Nicht-PAP-Schulen
Wettbewerbsorientierte Zielorientierung der Lehrkraft *	4.6 (SD 0.8)	5.0 (SD 0.8)

Erläuterung: 1 = stimme nicht zu; 4 = stimme sehr zu; * = Der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch signifikant ($p < .05$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 95%).

Übereinstimmend mit diesem Ergebnis bewerteten Lernende in PAP-Schulen das Schulklima positiver als in Nicht-PAP-Schulen. Drei das Schulklima positiv beeinflussende Aspekte wurden statistisch signifikant: Lernende in PAP-Schulen erleben einen konstruktiveren Umgang mit Konflikten sowie demokratischere Schulstrukturen und wurden gleichzeitig weniger häufig zum Ziel von Lehrer Gewalt.

Tabelle 5: Vergleich der Schülerwahrnehmung

	PAP-Schulen	Nicht-PAP-Schulen
Schulisches Demokratieniveau***	3.18 (SD 0.4)	3.08 (SD 0.5)
Positiver Umgang mit Konflikten ***	2.65 (SD 0.6)	2.49 (SD 0.6)
Gewalt durch Lehrkräfte ***	1.87 (SD 0.8)	2.06 (SD 0.8)

Erläuterung: 1 = stimme nicht zu; 4 = stimme sehr zu; *** = Der Unterschied zwischen PAP-Schulen und Nicht-PAP-Schulen ist statistisch hoch signifikant ($p < .001$, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied nicht zufällig ist, liegt bei mehr als 99.9%).

Wie mit Konflikten umgegangen wird, ist entscheidend für ein demokratisches Schulklima. In PAP-Schulen werden Konflikte im Unterricht angesprochen und unterschiedliche Meinungen akzeptiert. Alle Lernenden werden ermutigt, den Konflikt möglichst objektiv miteinander zu bereden und zu einer Einigung zu kommen. In PAP-Schulen lernen Lernende, ihre Entscheidungen zu begründen und andere so zu behandeln, wie sie selbst gerne behandelt würden. Entscheidungen innerhalb der Schule werden transparent gemacht und sind daher für die Lernenden verständlich. All dies führt zu einem demokratischen Schulklima.

Ob sich Lernende sicher und wohl in der Schule fühlen hängt nicht nur von ihren Schulleistungen und Partizipations-

möglichkeiten ab. Lernen wird erschwert, wenn Lernende Gewalt ausgesetzt sind, sei es von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler oder der Lehrkräfte. In PAP-Schulen erfuhren die Lernenden weniger Gewalt als in Nicht-PAP-Schulen.

In all diesen drei Aspekten zeigt sich eine hohe Signifikanz in den Ergebnissen und somit die Bedeutung von schülerzentriertem Unterricht. Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung unterstützen diese Ergebnisse. Ein demokratischer Lehrstil war in PAP-Schulen häufiger sichtbar als in Nicht-PAP-Schulen (2.21 zu 1.48; $p = *$). In diesem Sinne führt das Programm zu stärkeren Demokratie- und Friedenskompetenz, da Konflikte angesprochen und auf positive und konstruktive Weise gelöst werden und weniger Gewalt an den Schulen vorkommt.

Diskussion

Die Effekte der Fortbildung

Die Studie machte zunächst einmal sichtbar, dass die PAP-Fortbildung Effekte auf der Ebene der Lehrkräfte zeigt, die auch auf der Schülerebene zum Tragen kommen. Auf Ebene der Lehrkräfte zeigten sich die Effekte in einer geringeren Orientierung an lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden, wie z.B. Auswendiglernen oder Wiederholung im Chor bei gleichzeitiger Zunahme einer Orientierung an schülerzentrierten Methoden, sowie einer erhöhten sozialen Orientierung. Auf Schülerebene ließen sich ein Zuwachs an konstruktiven Konfliktlösungen, weniger Unterrichtsangst, sowie weniger Erfahrungen mit Gewalt durch Lehrkräfte nachweisen. Diese Effekte konnten teilweise auch in den Unterrichtsbesuchen beobachtet werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen nur schwer erreichbar und daher oftmals nur minimal messbar sind. Gleichzeitig hat die Fortbildung zu einer berichteten positiven Entwicklung von professioneller Kommunikation innerhalb der Lehrerkollegien beigetragen. Dies wiederum trägt zu einem positiven Umgang innerhalb der Lehrerschaft und letztlich zu einem besseren Schulklima bei, was unter friedenspädagogischer Perspektive den konstruktiven Umgang mit Konflikten erst einmal ermöglicht.

Die methodischen Limitationen

Die Studie war angelegt als eine „Best-practice-Studie“ in dem Sinne, dass bei der Auswahl der PAP-Schulen darauf geachtet wurde, jene Schulen auszuwählen, die für eine gute Umsetzung des in der Fortbildung Gelernten bekannt waren. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da durch die Kaskade zwischen Fortbildung, Umsetzung der Lehrkraft und Wahrnehmung durch den Schüler die Daten leicht konfundiert werden und insgesamt nur schwache Effekte zu erwarten sind.

Aufgrund der politischen Sensibilität im Land konnten keine Hintergrunddaten erhoben werden, die Rückschlüsse auf den möglichen Einfluss des Genozids ermöglicht hätten (z.B. wo die Teilnehmenden geboren wurden, ob sie Flüchtlingserfahrung haben oder in welchem Gebiet sie zur Zeit des Genozids gelebt haben). Aussagen dieser Art hätten Hinweise darauf ermöglicht, ob ein solches Programm ggf. unterschiedlich wirksam ist in Abhängigkeit von der Betroffenheit durch ein traumatisches Ereignis.

Schwierigkeiten zeigten sich auch in der Übersetzung der Testinstrumente. Hier sind weitere Forschungen erforder-

lich, wie in Sprachen, die Abstraktheit und Generalisierung sprachlich über die Addition konkreter Erfahrungen transportieren, generalisierte Aussagen abzufragen sind.

Zur Generalisierung der Ergebnisse

Mit dieser Studie ist einer der ersten empirischen Nachweise erbracht, dass Maßnahmen, die auf Verbesserung von Respekt und der Stärkung der Persönlichkeit abzielen, auch im Hinblick auf die Akzeptanz von Demokratie und die Verringerung von Gewalt Effekte nach sich ziehen. Auch wenn die Befunde dieser Studie nicht sehr stabil sind und die Effekte gering, aber sichtbar, stimmen sie doch optimistisch im Hinblick darauf, dass pädagogische Programme zur Stabilisierung gesellschaftlicher Situationen beitragen können. Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass diese Entwicklungen viel Zeit und viel Energie erfordern. Das hier untersuchte Programm wurde lange durchgeführt (über zehn Jahre) und hat jeweils alle Lehrkräfte einer Schule drei Wochen lang fortgebildet. Diese Intensität der Fortbildung ist alles andere als selbstverständlich angesichts der geringen Fortbildungsquote an Schulen im internationalen Kontext. Von daher zeigt diese Untersuchung auch, dass für friedenspädagogische Initiativen Engagement unabdingbar ist.

Anmerkung

- 1 Dieser Artikel basiert auf den folgenden zwei Publikationen: Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2010). Evaluation of the 'Participatory and Active Pedagogy' (PAP) run by the National Bureau of Protestant Teaching of the Protestant Council of Rwanda. Nuremberg: unpublished paper; Krogull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centered Education. Münster/New York: Waxmann.

Literatur

- Akbulut-Yuksel, M. (2009). *The Long-Run Effects of Warfare and Destruction on Children. Evidence from World War II*. Houston.
- Akresh, R. & Walque, D. (2008). *Armed Conflict and Schooling: Evidence from the 1994 Rwandan Genocide*. IZA Discussion Papers 3519. <http://ftp.iza.org/dp3516.pdf>
- Bajaj, M. (Hrsg.) (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age.
- Buckland, P. (2005). *Reshaping the Future: education and postconflict reconstruction*. Washington D. C.: World Bank.
- Clark, P. & Kaufman, Z.D. (Hrsg.) (2008). *After genocide: transitional justice, post-conflict reconstruction, and reconciliation in Rwanda and beyond*. London: Hurst.
- Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg & Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015): *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Grêt, C. (2009). *Le system éducatif africain en crise*. Paris: Harmattan.
- Harries, I. & Morrison, M.L. (2003). *Peace Education*. North Carolina: MacFarland.
- Haußmann, W., Biener, H.-J., Hock, K. & Mokrosch, R. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2010). *Evaluation of the 'Participatory and Active Pedagogy' (PAP) run by the National Bureau of Protestant Teaching of the Protestant Council of Rwanda*. Nürnberg: unveröffentlichter Bericht.
- Krogull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centered Education*. Münster/New York: Waxmann.
- Lai, B. & Thyne, C. (2007). The Effect of Civil War on Education, 1980–87. *Journal of Peace Research*, 44(3), 277–292. DOI 10.1177/0022343307076631
- Lopez, H. & Wodon, Q.T. (2005). The Economic Impact of Armed Conflict in Rwanda. *Journal of African Economics*, 14(4), 586–602.

Mamdani, M. (2001). *When Victims Become Killers. Colonialism, Nativism, and the Genocide in Rwanda*. Princeton: Princeton University Press.

Merrouche, O. (2006). *Economic Consequences of War. Evidence from Landmine Contamination in Mozambique*. Economics Working Papers ECO 2006/22. Florence: European University Institute.

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

Prunier, G. (2008): *The Rwanda Crisis 1959–1994. History of a Genocide*. London: Hurst.

Schröder, A., Rademacher, H. & Merkle, A. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik*. Schwalbach: Wochenschau.

Shemyakina, O. (2006). *The Effect of Armed Conflict on Accumulation of Schooling. Results from Tajikistan*. HiCN Working Papers 12.

UNESCO (2010). *The qualitative impact of conflict on education. Think peace commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis. Armed conflict and education*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.

UNESCO (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education. EFA Global Monitoring Report 2011*. Paris: UNESCO.

Walque, D. & Verwimp, P. (2009). *The Demographic and Socio-Economic Distribution of Excess Mortality During the 1994 Genocide in Rwanda*. World Bank Policy Research Working Paper No. 4850, Washington: World Bank.

Winter-Ebmer, R. (1998). Potential Unemployment Benefit Duration and Spell Length. Lessons from a Quasi-Experiment in Austria. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 33–46.

Dr. des. Susanne Krogull,

arbeitet als Executive Director des internationalen Masterstudiengangs „Educational Quality“ an der Universität Bamberg. Sie forscht zu lern- und bildungstheoretischen Fragen insbesondere im Rahmen von internationalen Begegnungen sowie zu Fragen von Bildungsqualität in international und interkulturell vergleichender Perspektive.

Dr. Annette Scheunpflug,

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/Globales Lernen. Maßnahmen zur Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit.

Nina Natterer

Das Streitschlichterprogramm als Beitrag zur Friedenspädagogik in der Schule¹

Zusammenfassung

Im Beitrag wird ein ethnographischer Zugang zum friedenspädagogischen Potenzial eines Streitschlichterprogramms im schulischen Rahmen angeboten.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, Streitschlichtung, Ethnographie*

Abstract

In this article, an ethnographic approach to the peace educational potential of a mediation program in the school environment is offered.

Keywords: *peace education, mediation, ethnography*

Vorbemerkungen

Im Folgenden werden Ergebnisse eines empirischen Vorhabens beschrieben. Hauptintention war, das Streitschlichterprogramm als einen möglichen Beitrag zum Frieden zu untersuchen. Als Studentin für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen hatte die Verfasserin diese Beitrages während der Vorbereitung sowie Durchführung ihres Forschungsprojektes insbesondere das Interesse, im Rahmen einer überschaubaren Studie herauszufinden, was sich die zu Streitschlichter/-innen ausgebildeten Realschüler/-innen der 8. und 9. Klassen sowie auch die erwachsenen Beteiligten vom Streitschlichterprogramm erhoffen und welche Erfahrungen sie bisher gemacht haben.

Friedenspädagogik, Gewaltfreiheit und Streitschlichterprogramm

„**friedenspflicht**² wir müssen unseren Kindern den Frieden erklären damit sie nie anderen den Krieg erklären“ (Volker Erhardt). Weltweit herrschende „Konflikt- und Gewaltdynamiken“ und die eng damit verbundenen Flüchtlingsströme zeigen, dass Friedenspädagogik heute, 70 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges unverzichtbar ist (Frieters-Reermann, 2015, S. 137). In diesem Zusammenhang kam während meines Lehramtsstudiums die Frage auf, inwiefern aktuelle globale Entwicklungen für mich in meiner zukünftige Tätigkeit von Bedeutung sind und welche Kompetenzen für Lehrkräfte zunehmend notwendig sein werden. Es erscheint daher sinnvoll, verschiedene Aspekte von Schule als wichtigem Ort für ge-

meinsames Lernen und auch für Begegnungen in den Blick zu nehmen, wenn es um den Erwerb fachlicher und sozialer Kompetenzen geht. Des Weiteren stellt sich die Frage, in welcher Form Friedenspädagogik sinnvoll in Schulen implementiert werden kann. Um dies zu tun, wird im Folgenden der Fokus speziell auf ein Streitschlichterprogramm gelegt. Zunächst wird erläutert, wie das Schüler-Streitschlichterprogramm (hier exemplarisch für verschiedene Gewaltpräventionsprogramme) als wichtiger Beitrag für Friedenspädagogik gesehen werden kann. Denn friedenspädagogisch betrachtet ist „Frieden [...] mehr als die Abwesenheit von Krieg“ (Lang-Wojtasik, 2015, S. 21). Das gewaltfreie Austragen von Konflikten als erlernbare Fähigkeit ist eine essentielle Voraussetzung für Frieden. Es geht im Kern darum, Menschen zu konstruktiver Konfliktlösung und gewaltfreier Auseinandersetzung zu befähigen, um eine „Pädagogik für Frieden und Gewaltfreiheit“ (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015, S. 10) möglich zu machen. Weltweit ist das Interesse an Friedenspädagogik spürbar angestiegen (Frieters-Reermann, 2010) und an dieser Stelle kann an die Schulebene angeknüpft werden. Im Mediationsprojekt der Streitschlichtung werden Schüler/-innen durch Mediator/inne/n (meist schulinterne Lehrkräfte, die eine Fortbildung zur/zum Mediator/-in absolviert haben) darin ausgebildet, Konflikte von anderen Schüler/-innen konstruktiv zu lösen bzw. die Konfliktparteien anzuleiten, selbst an der Lösung von Streitigkeiten mitzuarbeiten und diese ohne eine Lehrperson zu regeln. Schüler/-innen sollen in ihrer Streitschlichterausbildung und durch ihr Tun begreifen, dass eine gemeinsame Lösungssuche für eine Einigung in einem Konflikt nachhaltiger wirkt als eine gewaltvolle Konfliktaustragung; was eine sehr alte Erkenntnis ist: „Der bloß niedergeworfene Feind kann wieder aufstehen, aber der versöhnte ist wahrhaft überwunden“ (Schiller, 1793/1964, zit. n. Lang-Wojtasik, 2015, S. 28). Auf dieses Verständnis abzielend wird, zur Vorbeugung von-, zum konstruktiven Umgang mit- und zur Nachsorge von Konflikten, zunehmend Gewaltprävention an Schulen verankert (Gugel, 2010, S. 206).

Methodik der Studie

Während des Professionalisierungspraktikums in einer ober-schwäbischen Werkrealschule und auch im Anschluss (insgesamt neun Monate) war es kontinuierlich möglich, einen umfangreichen Einblick in das Feld des Streitschlichterprogramms zu gewinnen, den Feldzugang so natürlich wie möglich

zu gestalten (Girtler, 2001) und schrittweise ein eigenes Forschungsdesign zu entwickeln. Die ausgewählte Schule hat das Streitschlichterprogramm zu Beginn des Schuljahres 2014/2015 eingeführt. Um verschiedene Sichtweisen der beteiligten Akteure zu analysieren, wurde eine evaluierende Untersuchung in Form einer ethnografisch angelegten Einzelfallstudie durchgeführt. Die Auswahl der ethnographischen Vorgehensweise ist darin begründet, dass der Hauptfokus auf der Analyse von Sichtweisen der Schülerstreitschlichter/-innen sowie der erwachsenen, am Streitschlichterprogramm mitwirkenden Personen, liegt. In leitfadengestützten Interviews sowie Gruppendiskussionen wurde untersucht, was die Streitschlichter/-innen sowie die mitwirkenden Lehrer/-innen, der Schulsozialpädagoge und die Schulleiterin vom Streitschlichterprogramm erwarten und inwiefern sich dies mit deren bisherigen Erfahrungen deckt. Das die Beteiligten hinter dem Programm stehen und es für sinnvoll halten, ist ein entscheidender Faktor, ob ein Streitschlichterprogramm nachhaltig an einer Schule implementiert wird. Das Forschungsinteresse konzentriert sich daher darauf, ob die mit den Erwartungen verbundenen Bedürfnisse erfüllt werden konnten. Aus den Interviews wurden jeweils für die Forschungsfrage relevante Datenausschnitte qualitativ inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2002; 2010) betrachtet. Die Analyseverfahren wurden an den Gegenstand der Betrachtung und das erhobene Material angepasst. Dazu wurden, als erster Schritt der zusammenfassenden interpretativen Inhaltsanalyse, die inhaltsanalytischen Analyseebenen bestimmt. Mit der Proposition als Kodiereinheit wurde der „kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann“ festgelegt (Mayring, 2010, S. 59). Letztlich konnten die Hauptaussagen über wichtige Aspekte in einem neuen Kategoriensystem zusammengefasst dargestellt werden. Auf diese Weise wurde das erhobene Datenmaterial transparent und wesentlich übersichtlicher, als wenn man lediglich die „Antworten“ auf die Interviewleitfragen vorliegen hätte.

Um konkretisieren zu können, wie sich das Untersuchungsfeld darstellt, wird im Folgenden ein kleiner Einblick in die gewachsene Praxis der ausgewählten Schule gegeben.

Einblick in die Praxis der Streitschlichtung

Bei der Beobachtung mehrerer Streitschlichtungen war jedes Mal die Motivation für das Tun, Ruhe und Ernsthaftigkeit auffallend. Dies begann bei der Vorbereitung des Raumes (Decken des Tisches, Herrichten des Materials wie Gefühlskärtchen, Ordner, Streitschlichtungsvertrag, etc.). Für die einzelnen Schritte der Streitschlichtung hatten die Schlichter/-innen einen Ablaufplan als Orientierungshilfe, den sie gleichwohl in der Regel frei erinnerten und so eine sehr konzentrierte und auf die Bedürfnisse der Beteiligten zugeschnittene Atmosphäre schaffen konnten. Dies war hilfreich, als in einem Fall zwei Schüler/-innen während der Streitschlichtung laut wurden und anfangen, sich zu beschimpfen, anstatt ihre Sichtweisen zu schildern und gemeinsam eine Lösung für ihren Konflikt zu finden. Die beiden Streitschlichterinnen ermahnten die Schülerin und den Schüler mehrmals, die Gesprächsregeln zu befolgen. Bis zu dem Zeitpunkt erstmalig, entschieden die Streitschlichterinnen, die Streitschlichtung abubrechen und den Fall zur Klärung dem Schulsozialpädagogen zu übergeben, da

die Streitenden sich nicht auf die Schlichtung einließen. In den meisten Fällen schaffen es die Streitschlichter/-innen jedoch, die zu schlichtenden Schüler/-innen bei der Lösung ihres Konfliktes zu unterstützen. In einem weiteren Beispiel trafen zwei Achtklässler aufeinander, von denen einer den anderen geschubst hatte, so dass er auf den Boden gefallen war. Dieser sollte ihn zuvor beleidigt haben. Nachdem beide nacheinander ihre Sichtweise erzählten und getrennt voneinander mit je einer Streitschlichterin sprachen, waren sie bereit, die konfliktauslösenden Handlungen zu erkennen und so einen Beitrag zum entstandenen Konflikt geleistet zu haben. Sie wollten beide etwas dafür tun, den Streit aus der Welt zu schaffen und einigten sich darauf, sich zukünftig in Ruhe zu lassen und auf Beleidigungen und Handgreiflichkeiten zu verzichten. Generell scheint es hilfreich zu sein, die in einer Streitschlichtung einvernehmlich und mit Handschlag getroffenen Vereinbarungen in einem Vertrag festzuhalten und deren Einhaltung in einem Kontrolltermin zwei Wochen später zu überprüfen und gegebenenfalls nachzujustieren.

Was lässt sich von diesem kurzen Einblick in die konkreten Situationen der Streitschlichtungen für systematische Perspektiven der Friedenspädagogik als Teil des Globalen Lernens erkennen?

Erwartungen und Erfahrungen in vier Dimensionen

Entscheidend scheint der räumliche und zeitliche Rahmen zu sein, in dem sich Streitschlichtung ereignet, um die Fakten (sachlich) auf den Tisch zu bringen, die sich in sozialer Interaktion ereignen und bestimmte Gefühle ausgelöst haben. Damit sind bereits zentrale theoretisch-systematische Grundlagen der Friedenspädagogik und des Globalen Lernens angedeutet. In der hier berichteten Studie wurden implizite Annahmen auf der sachlichen, räumlichen, zeitlichen und sozialen Ebene aus dem Kontext herausgearbeitet und mit den ausgewerteten Ergebnissen aus den Befragungen in Beziehung gesetzt. Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht ausführlich auf die Annahmen eingegangen werden, diese werden im Folgenden in der Verknüpfung mit den Ergebnissen aufgezeigt. Die zentrale Fragestellung, was die am Streitschlichterprogramm beteiligten Personen davon erwarten und von welchen Erfahrungen in Bezug auf das Programm sie berichten, führt an dieser Stelle dazu, dass die Stimmen der Schülerstreitschlichter/-innen, des ausgebildeten Lehrers und Mediators, Schulsozialarbeiters und der Schulleiterin gleichwertig aufgeführt werden.

Die Schülerstreitschlichterinnen berichteten über diverse Vorteile des Streitschlichterprogramms gegenüber einer Konfliktlösung durch Lehrer/-innen (sachlich), wie das häufig größere Vertrauen der Schüler/-innen zu den etwa gleichaltrigen Streitschlichter/-innen, welche sich zudem besser in die Streitenden hineinversetzen könnten – dies hätten sie sich zu Beginn erhofft und während ihrer Tätigkeit auch festgestellt. Auch hielten sie das Bestrafen durch Lehrkräfte nicht generell für zielführend, v. a. bei zwischenmenschlichen Konflikten, welche eher einen konstruktiven Umgang und gleichzeitig auch die Bereitschaft erforderten, sich zu ändern, wozu die Streitschlichtung eine Chance biete. Der ausbildende Lehrer der Streitschlichter/-innen sieht darin ebenfalls eine Alternative zu einem häufig festgefahrenen Sanktionsteufelskreis. Als An-

regung und Chance zum Umdenken besonders für (gewalt-) auffällige Schüler/-innen bezeichnet auch die Schulleiterin die Schülerstreitschlichtung. Langfristig wird eine Arbeitsentlastung für Lehrkräfte und Schulsozialarbeit erwartet, weil die Schülerstreitschlichter/-innen zumindest kleinere Konflikte – was einen Großteil ausmache – selbst regeln könnten.

Den Wirkungsradius des Streitschlichterprogramms allgemein sowie dessen spezielle Reichweite zum Frieden sehen die Beteiligten zunächst begrenzt auf ihre Schule, halten eine Ausweitung der Wirkung allerdings für realistisch (räumlich). Die Schülerstreitschlichter/-innen glauben zwar nicht, dass Gewalt komplett vermieden werden könne, meinen jedoch, dass die Schlichtungs- und Gesprächsregeln sich durch ihre Tätigkeit sowie das Weitererzählen durch geschlichtete Schüler/-innen an der Schule verbreitet werden. Dadurch, dass Schüler/-innen an der Schule über die Streitschlichtung reden, erhoffen die Schülerstreitschlichter/-innen, dass es weniger Streit gäbe – eine gewisse Wirkung sei diesbezüglich seit Einführung des Streitschlichterprogramms schon spürbar. Wenn es keinen Streit mehr gibt, wäre nach deren Vorstellung folglich auch kein Krieg mehr möglich. Visionär betrachtet könnten, aus Sicht des Schulsozialarbeiters, viele solcher kleiner Projekte an Schulen, wie das Streitschlichterprogramm, insgesamt tatsächlich Auswirkungen auf Frieden haben. Der Schulsozialarbeiter hält eine Auswirkung des Streitschlichterprogramms auf den Schulfrieden auf jeden Fall für möglich. Die Reichweite des Streitschlichterprogramms zu Frieden in einem größeren Rahmen wagt er jedoch nicht zu greifen, obwohl er diese Reichweite friedenspädagogisch („ganz hochgehängt“) durchaus als erreichbar betrachtet. Die Schulleiterin und der ausbildende Lehrer sehen bereits Veränderungen im Umgang unter den Schüler/-innen – dieses friedlichere Verhalten könnte als „sichtbar gewordene“ Auswirkung des Streitschlichterprogramms auf den Schulfrieden, in Bezug auf die Aussage des Schulsozialarbeiters, interpretiert werden. Die Schulleiterin sieht Frieden durchaus erreichbar – durch langfristige, bewusste Konfliktvermeidung auf Basis der Weitergabe von Kompetenzen und Wissen über Streitschlichtung im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten.

Hinsichtlich der Langfristigkeit, also einer nachhaltigen Implementierung des Streitschlichterprogramms (zeitlich), halten die Beteiligten einige wichtige Voraussetzungen für notwendig. Diesbezüglich wurden seitens der Schüler/-innen keine direkten Aussagen gemacht, jedoch ist in den Interviews latent herauszuhören, dass ein Einfinden in die jeweiligen Rollen stattfinden und eine feste Struktur in den Ablauf kommen müsse. Eine dauerhafte Verankerung sei nur erreichbar durch zufriedene Personen, die Wertschätzung und Respekt bekämen. Denn Schüler/-innen gingen nicht freiwillig zur Streitschlichtung, würden sie vermuten, dass es sich lediglich um ein kurzfristiges Projekt, das langfristig nicht durchführbar ist, handelte. Genauso wenig würden Streitschlichter/-innen dann viel Zeit und Anstrengung in das Erlernen der Mediation investieren und andere Schüler/-innen motiviert in der Lösungssuche bei Streitigkeiten unterstützen. Nachhaltige Implementierung eines Streitschlichterprogramms ist also dahingehend wichtig, dass die beteiligten Schüler/-innen (Streitschlichter/-innen und zu schlichtende Schüler/-innen) Vertrauen entwickeln können. Eine überzeugte Einstellung gegen-

über dem Streitschlichterprogramm und dauerhafte Verankerung im Schulkonzept beeinflussen sich gegenseitig. Der Schulsozialarbeiter sieht eine stärkere Einbindung der Schülerstreitschlichtung in das Schulcurriculum und damit eine engere Verknüpfung mit verschiedenen Bereichen, darunter Schulsozialarbeit, Lehrerkollegium und Elternschaft, als unverzichtbar für eine Zukunftsfähigkeit. Voraussetzung dafür sei dementsprechend, dass das Angebot der Schülerstreitschlichter/-innen auch von allen Seiten akzeptiert und angenommen werde.

Aus verschiedenen Gründen sei das Streitschlichterprogramm eine persönliche Bereicherung für die Schüler/-innen (sozial). Alle befragten Beteiligten sehen Vorteile der ausgebildeten Streitschlichter/-innen gegenüber ihren Mitschüler/-innen; sei es hinsichtlich des Zuwachses vielfältiger Eigenschaften, als auch möglicher positiver Auswirkungen auf die Berufsaussichten. Diese Erwartung kann auch als erhoffter Anstieg des persönlichen Ansehens, insbesondere von potentiellen Arbeitgebern, aber somit auch indirekt seitens der Gesellschaft interpretiert werden. Akzeptanz und Anerkennung bedeuten für die Streitschlichter/-innen eine Bestätigung in dem was sie tun. Eine solche positive Verstärkung motiviert sie wiederum darin, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu vertiefen und diese im besten Fall auch anderen zu vermitteln.

Zusammenfassung und Perspektiven

Eine Vielzahl eingeführter Projekte gegen Gewalt und somit gezielt für Frieden in Bildungseinrichtungen, könnte die Vision des Friedens durchaus zur umsetzbaren Möglichkeit werden lassen. Nicht zuletzt, weil die Ausbildung zu Streitschlichter/-innen konstruktive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen zu haben scheint, was im großen Ganzen dann wiederum einen positiven Einfluss auf die gesamte Gesellschaft nehmen könnte. Die Ausbildungsinhalte des Streitschlichterprogramms umfassen unter anderem auch das Erlernen und Verinnerlichen von Elementen der Gewaltfreien Kommunikation. Eine konstruktive Gesprächsführung zur Lösung von Konflikten setzt zudem Gerechtigkeitsempfinden und gleichzeitig Unparteilichkeit voraus und weitere Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, empathisches Zuhören, Bedürfnisse erkennen und berücksichtigen, Kompromissbereitschaft. Die Ausweitung einer gezielten Förderung junger Menschen in diesen elementaren Kompetenzen, beispielsweise durch eine generelle Ausbildung in der Schule zum Streitschlichter oder ähnliches, ließe die Befähigung von Menschen zur konstruktiven Konfliktlösung und gewaltfreier Auseinandersetzung, als Ziel der Friedenspädagogik (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015, S. 10), in größerem Umfang erreichbar werden. Bezugnehmend auf das Eingangszitat von Volker Erhardt, in Verknüpfung mit den herausgefundenen Erwartungen der am Streitschlichterprogramm Beteiligten, lässt sich der, dem Programm inne liegende, Friedensaspekt erkennen: Kinder und Jugendliche sollen durch Streitschlichtung, innerhalb eines kleinen Rahmens (Schule) Kompetenzen im konstruktiven Umgang mit Konflikten entwickeln, wodurch auf einen zukünftigen friedvollen Umgang im Zusammenleben innerhalb des großen Rahmens (Gesellschaft) abgezielt wird. Insofern kann ein Streitschlichterprogramm im beschriebenen Sinne als „Friedensweg“ interpretiert werden. Das ist dann

nahe an dem, was in einem Gandhi zugeschriebenen Zitat zum Ausdruck kommt: „Es gibt keinen Weg zum Frieden, denn Frieden ist der Weg“. Um die angedeuteten erhofften und in Ansätzen erkennbaren Wirkungen zu vertiefen, braucht es weitere empirische Forschung, die ausgehend vom beschriebenen Vorhaben planbar wäre.

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz basiert auf meiner wissenschaftlichen Arbeit (Bergmann 2015), die im Rahmen des Professionalisierungspraktikums (drittes Praktikum im Lehramtsstudium) initiiert wurde.
- 2 Dieses Gedicht „friedenspflicht“ von Volker Erhardt wird an dieser Stelle bewusst in Kleinbuchstaben abgedruckt, wie es auch im Rahmen des Projektes zur Stärkung von Friedensbildung an Schulen „Friedensbildung, Bundeswehr und Schule“ der EAK und AGDF, auf der Website www.friedensbildung-schule.de veröffentlicht wurde (Ursprüngliche Quelle: Wohlgemuth, 1988).

Literatur

- Bergmann, N. (2015). *Erwartungen an und Erfahrungen mit Gewaltprävention als Beitrag zur Friedenspädagogik am Beispiel eines schulischen Streitschlichterprogramms*. Weingarten: Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- Frieters-Reermann, N. (2010). Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 33(4), 4–12.
- Frieters-Reermann, N. (2015). Chancen und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken. In N. Frieters-Reermann & G. Lang Wojtasik (2015) (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Ge-*

waltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Bd. 21. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (2015) (Hrsg.). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Bd. 21. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien [u.a.]: Böhlau.

Gugel, G. (2010). *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufe und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. / WSD Pro Child e.V.

Lang-Wojtasik, G. (2015). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik, (Hrsg.): *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 21–37). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl., Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (Hrsg.) (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Wohlgemuth, H. (Hrsg.) (1988). *Frieden: Mehr als ein Wort. Gedichte und Geschichten*. Reinbek: Rowohlt.

Nina Natterer (Bergmann),

geb. 1990; Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen; Studentische Hilfskraft 2013–2016 im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Asit Datta

Die zunehmende Ungleichheit = das Ende des Kapitalismus?

No society can surely be flourishing and happy, of which the far greater part of the members are poor and miserable.
Adam Smith, *The Wealth of Nations*, 1778

Zusammenfassung

Seit der Einführung des Neoliberalen Kapitalismus in den 1980er Jahren wächst weltweit die Kluft zwischen Arm und Reich. Nach der Finanz- und Bankenkrise 2008 hat sich die Lage noch verschärft. Da wir immer mehr Ressourcen verbrauchen, kann das Problem nicht durch mehr Wachstum gelöst werden. Gibt es Auswege, kann der Kapitalismus ohne Wachstum überleben?

Schlüsselworte: *Neoliberalismus, Kluft Arm-Reich, Kapitalismus ohne Wachstum, ökologischer Fußabdruck*

Abstract

Since 1980, after the introduction of neoliberal Capitalism, the gap between rich and poor is increasing continuously. The situation worsens after the crisis of bank and finance in 2008. We are consuming more natural resources than the earth could regenerate. So the problem could not be solved through more growth. Is there any solution, could the capitalism exist further without growth?

Keywords: *Neoliberalism, gap between rich and poor, capitalism without growth, ecological footprint*

Vorbemerkungen

Die Ungleichheit ist das große Thema der Zeit. Jedes Jahr berichtet Oxfam wie sich die Kluft zwischen Reich und Arm immer weiter vergrößert. 2010 z.B. besaßen 398 Personen so viel wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung. 2014 waren es 80, die so viel besaßen und 2015 nur noch 62 Personen, deren Vermögen dem von 3,6 Milliarden Menschen entsprach. Das Vermögen der reichsten 62 Personen ist in den letzten 5 Jahren um 45 % gewachsen. In dem gleichen Zeitraum ist das Vermögen der ärmeren Hälfte der Weltbevölkerung um 38 % geschrumpft.

Die Ungleichheit nimmt nicht nur global, sondern auch national und regional zu. Fast ein Drittel des Vermögens haben die Reichen aus Afrika in Steueroasen angelegt. Mit der

dadurch entgangenen Steuer könnte für alle Kinder Schulbildung und Gesundheitsversorgung finanziert werden.

Deutschland, eins der reichsten Länder dieser Welt, weist laut Weltbank, die höchste Ungleichheit in der Eurozone auf. 10 % der Haushalte besitzen 63 % des Gesamtvermögens, die unteren 40 % haben außer Schulden nichts (Oxfam, 2016; s. auch SZ-Serie über Ungleichheit).

Mit dem Problem der Ungleichheit beschäftigt eine Vielzahl neuer Veröffentlichungen (s. Literatur). Dies ist eine Herausforderung für die Regierungen aller Länder. Mit Hilfe der Bücher wird hier versucht, die Problemanalyse, Begründungen und Auswege herauszufiltern und zu kommentieren.

Trügerischer Sieg des Kapitalismus

Nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Staatssozialismus schien der Sieg des Kapitalismus unaufhaltsam. Dieser Sieg war deshalb trügerisch, weil der Kapitalismus neoliberaler Prägung das Ruder übernommen hatte. Stiglitz datiert zwar den Beginn mit der Übernahme der Präsidentschaft durch Ronald Reagan 1980, der voll auf diese Ideologie setzte. Ein Jahr zuvor aber hatte Margaret Thatcher die Regierung in Großbritannien übernommen; sie war ebenfalls eine Verfechterin der Lehren von Hayek und Friedman. Ohne auf die Lehre von Friedrich August von Hayek (1899–1992) und Milton Friedman (1912–2006) hier detailliert einzugehen, sei hier nur erwähnt, dass sie der Meinung sind, der Staat soll sich heraushalten, da der Markt zu einem Gleichgewicht tendiert, soll er sich selbst regulieren. Die drei Schlüsselwörter dabei sind: Liberalisierung, Privatisierung und Deregulierung. Dass sie sich dabei auf den Urvater des Kapitalismus, Adam Smith (1723–1790) berufen, muss ein Missverständnis sein. Smith hatte zwar auch von der Tendenz des Marktes zum Gleichgewicht gesprochen (unsichtbare Hand) und den Egoismus als Gemeinwohl dienlich bezeichnet, aber es ging ihm nicht darum Egoismus zu verteidigen, ihn interessierte das *Prinzip der unbeabsichtigten Konsequenzen* (Herrmann, 2016, S. 42). Smith war nicht nur ein Politökonom, sondern auch Moral Philosoph, ein Bewunderer des Stoikers Epiktet, der eine Ethik der Arbeit und Pflicht vertrat. „*Es führt kein Weg von Adam Smith zur radikal-liberalen Position eines Hayek ... Smith wollte nicht das Primat der Ökonomie über die Politik ...*“ (Herz, in SZ v. 29./30.08.1998, herv. A.D.). Smith war übrigens aus demselben Grund gegen die Sklavenarbeit, weil die Sklaven keinerlei Eigeninteresse und

deshalb keine Motivation haben. Adam Smith war für *staatliche Regulierung* im Falle von Preisabsprachen und Kartellbildung der Unternehmen (Herrmann, 2016, S. 62, S. 46f.). Die neoliberale Politik ist aber offenbar nicht in der Lage, die Marktkonzentration der Firmen zu verhindern. Beispielsweise machen Großkonzerne nur ein Prozent der deutschen Firmen aus, aber im Jahr 2012 generierten sie 68 % des gesamten Umsatzes (ebd., S. 126). Und sie zahlen kaum Steuern. Nach Oxfam-Schätzung haben 9 von 10 der weltweit größten Konzerne mindestens eine Niederlassung in einer Steueroase. Die Folge ist: Entwicklungsländer verlieren jährlich durch die Steuermeidung der multinationalen Konzerne etwa 100 Mrd. US\$ (Oxfam, 2016).

Selbst Michael Hüther, Direktor des einem Arbeitgeberverband nahestehenden Instituts für Wirtschaft (IW) in Köln, bezeichnet die jetzige Form der Marktwirtschaft als *geordnete Anarchie* und fordert eine *staatliche Regulierung* (SZ vom 29.09.2016). Vor der Vertiefung auf die Gründe für die zunehmende Ungleichheit, ein kurzer Blick auf die

Geschichte des Kapitalismus

Es gibt vier bemerkenswerte neue Bücher, die sich mit der Geschichte des Kapitalismus beschäftigen – eines von Jürgen Kocka, zwei von Ulrike Herrmann und eines von Sven Beckert. Für Kocka beginnt der Kapitalismus schon in der vorchristlichen Zeit in China und Arabien und erst zwischen 1500 und 1800 n.Chr. in Europa. Er bezeichnet diese Form als *Kaufmannskapitalismus*. Marx, Weber und Schumpeter bezeichnet er als drei Klassiker der Theorie des Kapitalismus. Für Herrmann sind Adam Smith, Karl Marx (1818–1883) und John Maynard Keynes (1883–1946) maßgebend. Beckert wiederum meint, dass die Geschichte des Kapitalismus mit dem Handel der Baumwollprodukte beginnt. Eric Hobsbawm hat beschrieben, mit welcher Brutalität die East India Company Britanniens die indische Baumwollindustrie zerschlug, um die Herrschaft in der Weltwirtschaft zu übernehmen und wie dies den Anfang der industriellen Revolution einläutete. „*Sagt man industrielle Revolution, meint man Baumwolle*“ (Hobsbawm, 1979, S. 55, herv. A. D.). Beckert bezeichnet den Aufstieg als *Kriegskapitalismus*. „*Diese drei Schritte – Imperiale Expansion, Enteignung, Sklaverei – wurden zu Grundsteinen einer neuen Organisation wirtschaftlicher Abläufe. Dieser Kriegskapitalismus stützte sich auf eine Zerteilung der Welt, auf die Fähigkeit reicher und mächtiger Europäer, ihre Welt in eine ‚innere‘ und eine ‚äußere‘ Welt zu teilen. Die äußere Welt war gekennzeichnet von imperialer Herrschaft, ungestrafter Enteignung riesiger Gebiete und unzähliger Menschen, von der Dezimierung einheimischer Völker, die ihrer Rohstoffe beraubt wurde, der Sklaverei und der Kontrolle breiter Landstriche durch private Kapitaleigner: Kaufleute und Siedler, Plantagenbesitzer und Sklaventreiber*“ (Beckert, 2014, S. 51, herv. A. D.).

Am Beispiel Baumwolle kann man studieren, wie man durch Aneignung eines fremden Produkts die Weltherrschaft über den Handel erreichen kann. Die Baumwolle war insofern ein fremdes Produkt, weil sie nicht in Europa wuchs. Das Ursprungsland war Indien, vermutlich wuchs sie auch in der gleichen Zeit in Peru, Ägypten und China. Aber sie ist nur ein Beispiel. Als ich mit dem Verfassen des Buches *Welthandel und Welthunger* (1984, 1996) beschäftigt war, fiel mir auf, dass Europa und Nordamerika zu 86 % den Handel von Kakaopro-

dukten beherrschen, obwohl in diesen Ländern kein Kakao wächst.

Es gibt heute keine Kolonien, keine Sklaven, keine East India Co. mehr. Dafür gibt es multinationale Konzerne. Sie lassen Arbeiter, vornehmlich Frauen, für einen Hungerlohn 16 Stunden am Tag, sieben Tage die Woche arbeiten. Evi Hartmann (2016) hat diese neue Methode der Ausbeutung in dem Buch *Wie viele Sklaven halten Sie?* wunderbar beschrieben.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass es nach 1980 Erfolge gegeben hat, die wir auch dem neoliberalen Kapitalismus zu verdanken haben. Andererseits lässt sich ebenfalls nicht nachweisen, ob nicht durch mehr Regulierung des Marktes noch viel mehr Erfolge zu erzielen gewesen wären. Gleichwohl zwischen 1990 und 2010 hat sich die Zahl der Menschen, die unter extremer Armut lebt, halbiert. Laut *Welthunger-Index* (Bonn, 2015, S. 15) ist die Zahl der Hungernden von 35,4 % (1990) auf 21,7 % (2015) zurückgegangen. Andererseits leiden 2 Mrd. Menschen unter Überernährung und Fettleibigkeit, so viele Menschen leiden aber auch unter Mangelernährung.

Warum die zunehmende Ungleichheit

Dass der Kapitalismus ein Verteilungsproblem hat, wusste auch Winston Churchill, der sich über den Sozialismus lustig machte. Auch John Maynard Keynes, der mit einer Russin aus St. Petersburg verheiratet war, hielt nicht viel vom praktizierten Sozialismus sowjetischer Machart. Gleichwohl ließ sich das Problem der Verteilung im Kapitalismus schon damals nicht leugnen. Alle Autoren der neueren Publikationen (s. u.) sind sich in Bezug auf die Gründe der explosionsartigen Zunahme der Ungleichheit einig: Der neoliberale Kapitalismus nach Hayek und Friedman. Sie meinen das gleiche, nennen es aber anders. Der globale Markt ist ein Paradox, weil er sich nicht selbst reguliert. Deshalb braucht er den Staat. Er kann aber mit dem Staat deshalb nicht existieren, weil mit einer staatlichen Regulierung der Markt nicht expandieren kann (Rodrik, 2011, S. 229). Auch Hacker & Pierson (2010) bezeichnen die ‚Winner-Take-All-Politik‘ als eine Folge der Unfähigkeit der US-Regierungen, den Markt zu regulieren. Daraus hat sich eine *nicht repräsentative Demokratie* entwickelt, in der die Lobby-Arbeit der Reichen und Mächtigen dominiert und die Mittelschicht verschwindet (S. 96ff.). Herrmann begründet die Entwicklung mit Monetarismus (2016, S. 222f.), Piketty mit Ungleichheit von Kapital und Arbeit (2016, S. 31ff.) die wiederum durch die Politik so begünstigt wird, dass das Kapital schneller wächst als die Löhne. Er bringt die Ungleichheit in eine Formel $r > g$ (r = Rendite, g = Growth/Wachstum). Piketty belegt mit empirischen Daten, dass die Ungleichverteilung des Kapitals seit dem 19. Jhd. stets größer gewesen ist als die der Arbeitseinkommen. Im 21. Jhd. hat diese wegen der fehlenden Regulierung zugenommen (2014, S. 322ff., 434ff.). Atkinson (2016) nennt *makroökonomische Einkommensverteilung* durch Kapital und Machtmonopol (S. 126f.). Für Saskia Sassen (2016) liegen die Gründe in den *Ausgrenzungen*. Sie zeigt am Beispiel von Griechenland, den USA und Peru, wie Menschen ausgegrenzt und ausgebeutet werden. Wie man diese Politik auch bezeichnet, maßgebend ist das Dogma der neoliberalen Theorie, wonach der Staat sich heraushält und nicht regulierend eingreifen darf. Friedman meint mit seinem Monetarismus z.B., dass nicht die Waren oder Dienstleistungen wichtig sind, sondern die Geld-

menge. Auch die Geldmenge, wenn der Staat sich heraus hält, reguliere sich selbst. Diese Politik hat zur Folge, dass sich die Geldmenge von der realen Wirtschaft entkoppelt hat. *Seit 1988 ist der deutsche Aktienindex DAX von damals 1.000 auf rund 10.200 Punkte im Juli 2016 gestiegen* (also um das 10-fache), *die reale Wirtschaftsleistung hat sich hingegen im gleichen Zeitraum nominal nur verdoppelt*. Besonders problematisch ist der spekulative Derivatehandel. Im Dezember 2015 z.B. betrug der Nominalwert der außerbörslich gehandelten Derivate 493 Billionen Dollar, wobei die Wirtschaftsleistung des gesamten Jahres 2015 nur 73 Billionen Dollar wert war (Herrmann, 2016, S. 223f.). Jürgen Kocka (2014) sieht die Ursachen im Managerkapitalismus und der Finanzialisierung, die nichts mit der Produktion und dem Tausch von Gütern zu tun haben, sondern vor allem mit Geld betrieben werden. Mit dem Managerkapitalismus meint Kocka das unverhältnismäßige Wachsen von den Gehältern und Boni. *Ein Dax-Vorstand verdient bis zu 141-mal so viel wie ein Normal-Beschäftigter* (Ein Chef gleich 141 Angestellte; SU vom 07.10.2016). Ein großer Teil der Kapitalbewegung dient nicht der Investition für produktive Zwecke, sondern der Spekulation. Diese Spekulation wird häufig mit Fremdgeldern und Schulden betrieben. *„Das Eigenkapital vieler amerikanischer und europäischer Banker betrug manchmal nicht einmal 1 % ihres ausgewiesenen Gesamtvermögens, verglichen mit rund 25 % zu Beginn des 20. Jhd.s, der große Rest bestand aus Fremdkapital, also Schulden“* (Kocka, 2014, S. 92ff., herv. A.D.).

Häufig werden die Begriffe wie die freie oder soziale Marktwirtschaft mit der Demokratie gleichgesetzt. Sie sind weder synonym noch haben sie eine Symbiose-Beziehung. Wie Rodrik (2011) zeigt, stehen sie eher in Widerspruch zueinander. Auch Hacker & Pierson (2010) beschreiben, wie die Marktwirtschaft neoliberaler Prägung die Demokratie in westlichen Ländern untergräbt. Unstrittig ist, dass die freie und soziale Marktwirtschaft zunächst in England, dann in der westlichen Welt, später auch in anderen Regionen der Welt für die Entwicklung der Demokratie in den letzten 200 Jahre dienlich war. Im 21. Jhd. erfährt diese Entwicklung eine Umkehrung. Diese neuere Entwicklung bezeichnet Claus Offe z.B. als „*Schwundstufen*“, Colin Crouch als „*postdemokratische Zustände*“ und Wolfgang Streeck „*bloße Fassaden*“. (Kocka & Merkel, 2014, S. 44, Herv. im Original). Die ansteigende Wahlenthaltung, das Aufsteigen des Rechtsradikalismus haben mit der zunehmenden Ungleichheit als Folge des neoliberalen Kapitalismus zu tun. *„Die Entterritorialisierung der wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Entscheidungen ... ist zu einem Problem für die Demokratie geworden, die ja weiterhin ... im nationalstaatlichen Rahmen stattfindet“* (ebd., Herv. A. D.).

Die Stärke des Kapitalismus war die Flexibilität. Im Gegensatz zu anderen Ideologien war er weniger dogmatisch. So konnte er sich je nach Bedarf sich der veränderten Situation anpassen. Er konnte deshalb überleben, weil er nach dem Charles Darwins Prinzip *survival of the fittest* – nur wer sich anpasst, überlebt – ausgerichtet war. Dies hat sich offenbar nach den 1980er Jahren grundlegend geändert. Der Markt ohne jegliche Regulierung, Finanzialisierung gepaart mit der Austeritätspolitik ist offenbar ein Dogma geworden. Dies, meinen die Autoren der Bücher zum Thema, hat zur gegenwärtigen Krise geführt.

Auswege: Was tun?

Joseph Stiglitz (2015) fordert, besonders für sein eigenes Land ein gerechteres Steuersystem, das nicht die 99 % der Bevölkerung benachteiligt. Er ist auch gegen transnationale Handelsabkommen wie TTIP, das nur den Transnationalen Unternehmen diene und die Demokratie gefährde (S. 237ff., S. 318ff.). Was gerechtere Verteilung durch Steuern und andere staatlichen Maßnahmen angeht, macht Atkinson konkrete und detaillierte Vorschläge wie staatlich garantierte Arbeitsplätze mit Mindestlohn für Arbeitslose, staatliche Sparbriefe mit positivem Realzinssatz für jeden bis zu einer gewissen Summe, ein Mindesterbe für jeden bei Erreichung des 18. Lebensjahr (gemeint ist eine Mindestsumme von Geld aus der Erbschaftsteuer), Anhebung des Spitzensteuersatzes auf 65 % des Einkommens (S. 151ff.).

Regulierung des Finanzwesens

Die letzte Finanzkrise war eine Bankenkrise: Die Banken wurden ausschließlich auf Kosten der Steuerzahler gerettet. Beispielsweise erhielten die irischen Banken zwischen 2010 und 2013 89,5 Mrd. Euro, die griechischen Banken bis 2013 207 Mrd. Euro und alle europäischen Banken zwischen 2008 und 2012 insgesamt eine Billion Euro (1.000 Mrd.) (Misik, 2016, S. 33ff.). Obgleich die Bankkunden die Krise nicht ausgelöst haben, tragen sie die Folgen. Wegen der Krise wurde Griechenland z.B. unter die Kuratel der Troika – aus europäischer Zentralbank/EZB, EU-Kommission und IWF – gestellt. Die Troika – wie alle Regierungen der EU – praktizieren rigoros die neoliberale Theorie des Kapitalismus, gepaart mit der Austeritätspolitik. Das bedeutet, dass sowohl der Staat als auch private Haushalte ihre Schulden reduzieren. Löhne und Sozialleistungen werden gesenkt, damit die Finanzmärkte wieder Vertrauen fassen und die Unternehmen wieder Optimismus entwickeln. Die Folge: Der Großteil der Bevölkerung in Griechenland verarmt rapide. Auch der Anteil der Löhne im reichen Deutschland ist von 66,8 % im Jahre 2000 auf 61,2 % 2007 gefallen (Misik, 2016, S. 16, S. 57).

Ähnlich wie Atkinson, der ein 15 Punkte-Programm vorschlägt, um ein gerechtes Steuersystem zu entwickeln, schlagen Matthias Weik und Marc Friedrich (2016) ein Programm vor, das in Zukunft Bankenkrisen verhindern soll. Dazu gehören Forderungen wie eine Trennung von Geschäfts- und Investmentbanken, eine Erhöhung der Eigenkapitalquote sowie ein Insolvenzplan der Banken, erhebliche Reduzierung der Managergehälter, eine permanente und antizyklische Kapitalmarktkontrolle und Prüfung aller Finanzprodukte vor der Zulassung. Sie fordern ferner Transparenz, insbesondere für Derivate, Verbot der Leerverkäufe und Einführung einer Transaktionssteuer. Zu der Liste der Forderungen von Weik und Friedrich gehört auch Allgemeine, wie Stopp der Aufkaufprogramme der Europäischen Zentralbank, nationales Recht vor EU-Recht, Insolvenzordnung für Staaten, ein Marshallplan für Krisenländer in der EU, basisdemokratische Beteiligung, ein Vetorecht der Bürger und Bürgerinnen für grundlegende Entscheidungen wie im Fall von TTIP. Ihre Vorschläge zielen mehr oder weniger auf eine staatliche Regulierung des Bankenwesens hin (S. 308ff.).

Abgesehen davon, dass eine reine Umverteilung für alle Staaten deshalb nicht möglich ist, weil, wie Piketty 2016 anmerkt, „die Steuer- und Sozialabgaben sowie Transferleistungen

der Staaten innerhalb der EU miteinander nicht vergleichbar (sind)“ (S. 114ff.), wird das Problem der Ungleichheit dadurch keineswegs gelöst, wie Alexander Hagelüken 2016 zurecht meint (SZ von 01.–03.10.2016). Piketty 2016 erwähnt eine negative Einkommensteuer oder ein Bürgereinkommen (S. 127ff.). Ein Vorschlag, der unter dem Begriff *Bedingungsloses Grundeinkommen* (BGE) schon seit den 1970-Jahren diskutiert wird. *Das BGE ist ein sozialpolitisches Finanzkonzept, nach dem jeder Bürger und jede Bürgerin – unabhängig von seiner wirtschaftlichen Lage – eine gesetzlich festgelegte und für jeden die gleiche vom Staat ausgezahlte finanzielle Zuwendung erhält, ohne dafür Gegenleistungen erbringen zu müssen* (Definition: Netzwerk Grundeinkommen). Der erste Versuch, das BGE landesweit mit CHF 2.500,- monatlich einzuführen ist am 05.06.2016 in der Schweiz bei einer Volksabstimmung gescheitert, das Modell wird aber in mehreren Ländern wie Finnland, Kanada und den Niederlande ab 2017 getestet.

Das BGE ist eine Möglichkeit, sich von dem Zwang der Gesellschaft von Überfluss und Konsum zu befreien. Unabhängig davon, ob Jeremy Rifkin (2016) mit seiner Feststellung recht hat, dass das Ende der kapitalistischen Ära gekommen und ein Paradigmenwechsel notwendig ist (S. 21ff.), scheint es unausweichlich zu sein, dass wir von dem Dogma des ewigen Wachstums Abschied nehmen müssen. Die Grenzkosten für Produktion gehen auf null. Damit gibt es keine Profite mehr und ohne Profite gibt es auch keine Investition. Da wir überleben wollen müssen wir unseren Naturverbrauch erheblich reduzieren. Der Naturverbrauch wird mit dem *ökologischen Fußabdruck* gemessen. Laut WWF verbrauchen wir schon jetzt 1,5-mal so viel als das was unsere Erde uns zur Verfügung stellt. Wobei dieser Verbrauch von Land zu Land sehr unterschiedlich ist China z.B. beansprucht 2,2-mal, Indien 1,9-mal, Deutschland 2,5-mal, USA 1,9-mal, Großbritannien 3,3-mal, Italien 4,3-mal, Japan 7-mal und die Vereinigten Arabischen Emirate 12,3-mal mehr Ressourcen als die jeweiligen Länder zur Verfügung haben (WWF Bericht, 2014). Das Pariser Klimaabkommen haben 195 Staaten 2015 unterzeichnet. Mittlerweile haben es mehr als 55 Staaten ratifiziert und damit ist das Abkommen am 05.10.2016 schon in Kraft getreten. Das Ziel ist, den Temperaturanstieg bis 2050 auf 1,5°C zu begrenzen. Selbst Herrmann (2016) und Kocka (2014), die vom Überleben des Kapitalismus überzeugt sind, meinen, dass dies ohne eine grundlegende Veränderung des Wirtschaftens in Richtung erneuerbare Energie und Nachhaltigkeit nicht möglich ist (Kocka, S. 128; Herrmann, S. 240f.). Misik (2016) spricht von einer *Miteinander-Ökonomie*, einer Art *Commonismus*, von einem *revolutionären Reformismus* (S. 204ff.).

Tim Jacksons *Prosperity Without Growth, Economic for a Finite Planet* ist als der bekannteste Versuch zu beschreiben, wie der Kapitalismus ohne Wachstum überleben kann: Indem er sich von immerwährendem, materiellen Wachstum verabschiedet und den Wohlstand anders definiert. Der Wohlstand kann nur innerhalb eines ökologischen Limits wachsen (2011, S. 189). Er spricht von einer *relativen* und einer *absoluten* Entkoppelung. Um innerhalb einer ökologischen Grenze zu bleiben, sei es notwendig, die Produktion von der Intensität der CO₂-Emissionen zu befreien (S. 66ff.). Jackson meint, der Kapitalismus kann nur überleben, wenn er ein Abkommen mit der grünen Ökonomie schließt (S. 107). Mittlerweile sind viele

Veröffentlichungen erschienen, die sich mit dem Thema Postökonomie, neuer Wohlstand, grüne Ökonomie, Entkoppelung, Begrenzung der Konsumgüter beschäftigen (s. Literaturliste).

Zu diesem Ziel schlagen Hans Diefenbacher, Oliver Foltin, Benjamin Held, Dorothee Rodenhäuser, Rike Schweizer & Volker Teichert (2016) eine Liste von Empfehlungen wie eine gemeinwesenorientierte Ökonomie vor: gute Arbeit, Förderung einer informellen Arbeit, Erprobung eines Grundeinkommens, Umsteuerung der Staatsfinanzierung, ein ganzheitliches Bildungssystem u.a., um die gegenwärtige Krise des Systems strukturell zu überwinden (S. 355ff.).

Schlussbemerkungen

1930 schrieb John Maynard Keynes einen Aufsatz mit dem Titel *Economic Possibilities for Our Grandchildren*. Darin prognostizierte er, dass wir in 100 Jahren achtmal unseres jetzigen (1930) Lebensstandards erreicht und alle ökonomische Probleme der Menschheit gelöst haben, vorausgesetzt, dass es keine großen Kriege und kein übermäßiges Wachstum der Weltbevölkerung gibt. Um den Lebensunterhalt abzusichern, würden dann drei Stunden Arbeit am Tag völlig ausreichen. Man wird eher Probleme haben, mutmaßte er, mit der vielen Freizeit umzugehen, weil man nicht ‚ausgebildet‘ ist, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Man solle, schrieb Keynes zum Schluss, deshalb die ökonomischen Probleme nicht überbewerten (Keynes, 1963; s. a. Diefenbacher et al., 2016, S. 55f.).

Ulrike Herrmann (2016) wird mit dem neuen Titel ihres Buches *Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung* nur dann recht haben, wenn sich der Kapitalismus auf seine Stärke besinnt von den neoliberalen Dogmen – Liberalisierung, Privatisierung, Deregulierung und Austeritätspolitik – befreit und die ökologische Grenze des Wachstums erkennt. Also nach *schöpferischer Zerstörung* (Schumpeter, 2005) neue Wege sucht, um zu überleben.

Literatur:

- Atkinson, A. B. (2016). *Ungleichheit. Was wir dagegen tun können*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Beckert, S. (2014). *King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus*. Beck: München.
- Bude, H. & Staab, P. (Hrsg.) (2016). *Kapitalismus und Ungleichheit*. Frankfurt/Main: Campus.
- Diefenbacher, H.; Foltin, O.; Held, B.; Rodenhäuser, D.; Schweizer, R. & Teichert, V. (2016). *Zwischen den Arbeitswelten*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hacker, J.S. & Pierson, P. (2010). *Winner-Take-All. How Washington made Rich Richer and Turned Its Back on the Middle Class*. New York: Simon and Schuster.
- Hagelüken, A. (2016). *Reiche und andere*. Süddeutsche Zeitung, von 01.–03.10.2016.
- Hartmann, E. (2016). *Wie viele Sklaven halten Sie?* Frankfurt/Main: Campus.
- Herrmann, U. (2015). *Der Sieg des Kapitals*. München: Piper.
- Herrmann, U. (2016). *Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung*. Frankfurt/Main: Westend.
- Herz, D. (2016). *Ein grandioses Missverständnis*. Süddeutsche Zeitung von 29./30.08.1998.
- Hobsbawm, E. (1979). *Industrie und Empire I – Britische Wirtschaftsgeschichte seit 1750*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hüther, M. (2016). *Marktwirtschaft ist eine geordnete Anarchie*. Süddeutsche Zeitung vom 29.09.2016.
- Jackson, T. (2011). *Prosperity without Growth. Economics for a Finite Planet*. London: Earthscan.

Keynes, J. M. (1963). *Economic Possibilities for our Grandchildren (1930)*. Zugriff am 16.11.2016 www.econ.yale.edu/smith/econ116a/keynes1.pdf.

Kocka, J. (2014). *Geschichte des Kapitalismus*. München: Beck.

Kocka, J. & Merkel, W. (2014). *Neue Balance gesucht. Gefährdet der Finanzkapitalismus die Demokratie?* Zugriff am 07.11.2016 <https://www.wzb.eu/de/news/im-ungleichgewicht-demokratie-und-kapitalismus>

Misik, R. (2016). *Kaputtalismus. Wird der Kapitalismus sterben und wenn ja, würde uns das glücklich machen?* Berlin: Aufbau.

Netzwerk Grundeinkommen. Zugriff am 16.11.2016 <https://www.grundeinkommen.de/>

Oxfam Deutschland. *Ein Wirtschaftssystem für die Superreichen*. Zugriff am 16.11.2016 www.oxfam.de/system/files/2160118/wirtschaftssystem-superreichen.pdf.

Piketty, T. (2014²). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: Beck.

Piketty, T. (2016). *Ökonomische Ungleichheit*. München: Beck.

Randers, J. & Maxton, G. (2016). *Ein Prozent ist genug. Mit wenig Wachstum soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit und Klimawandel bekämpfen*. München: oekom.

Rifkin, J. (2016). *Die Null-Grenzkosten-Gesellschaft. Das Internet der Dinge, kollaboratives Gemeingut und Rückzug des Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Fischer.

Rodrik, D. (2011). *The Globalization Paradox. Why Global Markets, States and Democracy Can't Coexist*. Oxford: OUP.

Sassen, S. (2016). *Ausgrenzungen. Brutalität und Komplexität in der globalen Wirtschaft*. Frankfurt/Main: Fischer.

Stiglitz, J. (2015). *Reich und Arm. Die wachsende Ungleichheit in unserer Gesellschaft*. München: Siedler.

Süddeutsche Zeitung (SZ): *Serie: Ungleichheit in Deutschland*. Zugriff am 07.11.2016 http://www.sueddeutsche.de/thema/Ungleichheit_in_Deutschland

Weik, M. & Friedrich, M. (2016). *Kapitalfehler. Wie unser Wohlstand vernichtet wird und warum wir ein neues Wirtschaftsdenken brauchen*. Köln: Lübbe.

Welthunger-Index 2015, Bonn/Washington/Dublin 2015.

WWF Deutschland (2014). *Jahresbericht 2014, darin: Ökologischer Fußabdruck*. Zugriff am 07.11.2016 <http://klimaohne Grenzen.de/klimawissen/okologischer-fussabdruck>

Literaturliste zu Postwachstum

Dietz, R. & O'Neill, D. (2013). *Enough is enough*. New York: Earthscan.

Felber, C. (2012). *Gemeinwohlökonomie*. Wien: Deuticke.

Paech, N. (2012). *Befreiung vom Überfluss*. München: oekom.

Sandel, M. J. (2010). *Justice. What's the Right Thing to do?* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Schmelzer, M. & Passadakis, A. (2011). *Postwachstum*. Hamburg: attac/VAS.

Sedláček, T. (2012). *Die Ökonomie von Gut und Böse*. Bonn: bpb.

Skidelsky, R. & Skidelsky, E. (2013). *How much is enough?* New York: Other Press.

Williamson, R. & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin.

Zovanyi, G. (2013). *The No-Growth-Imperative*. New York: Earthscan.

Dr. Asit Datta,

ist Prof. em. und Mitgründer von Interpäd an der Uni Hannover. Veröffentlichungen u.a.: Transkulturalität und Identität (Hrsg.), IKO, Frankfurt/M 2005; Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration (Hrsg.), IKO, Ffm 2010; Welthandel und Welthunger, dtv, München 1994; Armutszeugnis, München 2013.

Friedenspädagogik konkret

40 Jahre Friedenspädagogik in Tübingen

Die Berghof Foundation kann 2016 mit ihrem Programm „Friedenspädagogik & Globales Lernen“ auf 40 Jahre Erfahrung in der Entwicklung, Umsetzung, Begleitung und Auswertung friedenspädagogischer Projekte zurückblicken. Vier Jahrzehnte nach Gründung des damaligen Vereins für Friedenspädagogik Tübingen e.V. werden heute im In- und Ausland systematisch Räume für Begegnung, Friedenslernen und Konflikttransformation geschaffen. Der Aufbau von Netzwerken engagierter Pädagog/inn/en verbessert die Praxis der Friedensbildung und fördert deren Verankerung in Bildungssystemen und -plänen. In Deutschland und in Ländern wie Jordanien führen Ansätze konfliktsensitiver Flüchtlingsarbeit zu einem internationalen Erfahrungsaustausch. Gemeinsam mit lokalen Partnern wird im Iran ein Curriculum für Friedenspädagogik entwickelt. In Deutschland wenden sich täglich Kinder an das Internetportal www.frieden-fragen.de, stellen Fragen an das zuständige Team und informieren sich über Krieg und Frieden, Gewalt und Konflikt.

Mit dem Georg Zundel Haus in Tübingen verfügt die Friedenspädagogik über einen anerkannten Ort für Begegnung, Dialog, Reflexion und Qualifizierung. Internationale Treffen wie die jährlich stattfindende „Summerschool for young Peacebuilders“ füllen das Haus genauso mit Leben und Inspiration wie die Projektangebote für Schulklassen in Deutschland.

Uli Jäger

Kontakt: Berghof Foundation, Programm Friedenspädagogik & Globales Lernen, Corrensstr. 12, 72076 Tübingen, + 49 (7071) 92051-0, info-tuebingen@berghof-foundation.org, www.berghof-foundation.org, www.frieden-fragen.de

Forum Ziviler Friedensdienst e. V. (forumZFD)

Das forumZFD setzt sich für eine zivile Friedenspolitik und den Ausbau ziviler Konfliktbearbeitung ein. Neben der Projektarbeit im Aus- und Inland leistet die Organisation auch gesellschaftliche Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Im Zentrum des aktuellen Unterrichtsheftes „Fluchtursachen verstehen – Geflüchtete willkommen heißen“ (Klasse 7 bis 12) stehen unterschiedliche Gründe, aus denen Menschen ihre Heimat verlassen. Das Heft nähert sich diesen Gründen über die Biografien einzelner Jugendlicher mit Fluchtgeschichte. Deutlich wird,

dass Fluchtursachen auch in unserem Lebensstil begründet sind. Weitere Bildungsmaterialien: www.forumzfd.de/materialien

Claudia Osthues

Kontakt: Claudia Osthues, +49 (221) 91 27 32 36, osthues@forumZFD.de

Angebote zur Friedensbildung in Deutschland

Seit einigen Jahren setzen sich friedensbewegte Gruppen verstärkt für Friedensbildung an Schulen ein. Der Anlass waren Kooperationsvereinbarungen der Bundeswehr mit Kultusministerien der Bundesländer, denen Impulse konstruktiver Friedensbildung entgegengesetzt werden sollten, die sich nicht allein aus der Kritik dem Militärischen gegenüber begründet. Gemeint sind Aktivitäten einer umfassenden Friedenspädagogik als politischer Bildung, die gesellschaftliche Teilhabe und demokratisches Miteinander in begleiteten Lernprozessen fördern, dabei ganzheitlich gedacht sind und den Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten fokussieren. Die Förderung persönlicher Konfliktkompetenz ist durch Mediation und Streitschlichterprogrammen an Schulen bereits umfassend vertreten. Inzwischen haben sich in fast allen Bundesländern zivilgesellschaftliche Organisationen zusammengeschlossen, um Friedensbildung regional zu stärken und für Schulen vor Ort Angebote, wie z.B. die Vermittlung von Referent/inn/en zu ermöglichen. Ein bundesweites Netzwerk befindet sich in Gründung und regelmäßig finden Fachtagungen statt. So stehen inzwischen aktuelle Materialien zur Verfügung, lassen sich verschiedene Ausstellungen auch mithilfe von Begleitmaterialien pädagogisch nutzen und Praktiker/-innen der Friedensarbeit aus dem In- und Ausland können eingeladen werden. Wichtigste Akteurinnen und Akteure der Friedensbildung bleiben die Lehrenden an den Schulen; sie stehen in der demokratischen Pflicht, Friedensbildung in der Schule zu betreiben. Dabei können sie sich von außerschulischen Akteure und Akteurinnen unterstützen und anregen lassen, jedoch nicht von diesen ersetzt werden.

Bernd Rieche

Kontakt: Bernd Rieche, rieche@friedensdienst.de

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Relaunch Schriftenreihe historisch vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung



Die von Christel Adick und Marcelo Parreira do Amaral herausgegebene Schriftenreihe historisch vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung wurde vor kurzem unter dem neuen Reihentitel Sozialisations- und Bildungsforschung: international, komparativ, historisch (Research in Socialisation and Education: international, comparative, historical) aktualisiert.

Weitere Informationen finden Sie unter: <https://www.waxmann.com/reihe2376-2137>

Neuerscheinungen der Sektionsmitglieder

Hummrich, M.; Pfaff, N.; Dirim, I. & Freitag, C. (2016). *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.
K. Fereidooni, M. El (Hrsg.) (2016). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS.
Lange, S. (2016). *Achieving Teaching Quality in Sub-Saharan Africa. Empirical Results from Cascade Training*. Wiesbaden: Springer VS.
Löw Beer, D. (2016). *Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

Marcelo Parreira do Amaral

Pestalozzi-Seminar: On the move – Flight and Migration in formal education

„On the move – Flight and Migration in formal education“ war der Titel des internationalen EU-geförderten Pestalozzi-Workshops, der von 20.–22. Oktober in Wien stattfand. International war der Workshop tatsächlich, kamen doch Pädagoginnen und Pädagogen aus nicht weniger als dreizehn verschiedenen EU-Ländern zu der dreitägigen Veranstaltung.

Die aktuell in Politik, Medien und Gesellschaft hochpräsenten Themen Flucht und Migration waren der Beweggrund für Südwind, den Workshop anzubieten. Ziel war es, den Lehrenden die Möglichkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Themen zu geben und Inputs zu liefern, wie diese mit den Schüler/innen im Unterricht behandelt werden könnten. Die Methoden des Globalen Lernens standen dabei im Mittelpunkt.

Nach einem ersten Kennenlernen ging es für die Teilnehmer/-innen am Donnerstag mit dem Vortrag „Challenging world's crises – facts and figures on flight and migration“ von Katharina Benedetter von der Internationalen Organisation für Migration (IOM) sogleich in medias res. Mit Zahlen und Fak-



In Kleingruppen wird auf der Weltkarte eingezeichnet, zu welchen Ländern man sich verbunden fühlt... Quelle: Coman Bogdan



...und anschließend werden die Weltkarten vor der Gruppe präsentiert. Die globalen Vernetzungen der Personen werden gut sichtbar. Quelle: Coman Bogdan

ten zu Flucht und Migration lieferte sie einen ersten thematischen Input. Der von angeregten Diskussionen geprägte Vortrag offenbarte den Zuhörer/-innen interessante neue Perspektiven und Informationen zur aktuellen Flüchtlingsthematik.

Im Anschluss hatten die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, sich mit „Living Books“ auszutauschen. Das Konzept der „Living Books“ ist es, Wissen und Informationen durch den Dialog, also das Sprechen miteinander, und nicht übereinander, zu bekommen. So teilten fünf Gäste aus verschiedenen Kontexten ihre persönlichen Erfahrungen mit Flucht und Mi-

gration mit den Teilnehmer/-innen und stellten die Arbeit der Vereine, in denen sie tätig sind vor.

Am Freitagvormittag ging es mit Exkursionen in verschiedene Ecken Wiens. Die Teilnehmer/-innen hatten die Wahl zwischen dem Besuch einer Bibliothek zu globalen Themen, einer Bildungseinrichtung, die mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen arbeitet, der Ausstellung „Migration on Tour“ oder der Teilnahme an einem Workshop mit Schüler/-innen, die beim Spiel „Murder Mystery“ versuchten, einen mysteriösen Mordfall zu klären.

Der Nachmittag stand ganz im Zeichen des Globalen Lernens. Südwind stellte eine Bandbreite an Methoden vor: Rollenspiele, Videos, Spiele und Arbeitsblätter wurden von den Teilnehmer/-innen sogleich ausprobiert und anschließend reflektiert. Parallel dazu fand ein Workshop von Asylkoordination statt, bei dem weitere Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Flucht und Asyl im Unterricht präsentiert wurden.

Am Samstag, dem letzten Tag des von einer angenehmen Atmosphäre geprägten Workshops, konnten die Teilnehmer/-innen im „Open Space – Market Place“ eigene Materialien und Projekte präsentieren und sich darüber austauschen. Abschließend erarbeiteten sie in Kleingruppen Ideen und Konzepte, wie verschiedene Aspekte von Flucht und Migration methodisch und inhaltlich vermittelt werden könnten. Die Pädagog/inn/en verließen den Workshop sehr inspiriert und konnten viele neue Ideen und Erfahrungen mit nachhause nehmen.

Sarah Maringer
suedwind.wien@suedwind.at



Die Workshop-Gruppe mit Teilnehmer/inn/en aus der Türkei, Griechenland, Portugal, Norwegen, Zypern, den Niederlanden, Rumänien, Österreich, Italien, Georgien, Litauen, Belgien und Spanien, Quelle: Coman Bogdan

VIE Global Education Week 2016 – Europaweite Aktionswoche zum Globalen Lernen für Frieden

Das Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon organisiert seit 1999 jedes Jahr die Global Education Week (GEW), die als europaweite Aktionswoche auf entwicklungspolitische Themen aufmerksam machen soll. Das Thema der Veranstaltung variiert jährlich – für die Aktionswoche vom 12. bis 20. November 2016 wurde das Motto „Gemeinsam für Eine Welt des Friedens“ gewählt. Diese Themenwahl ist auf das 16. Ziel – „Frieden und Gerechtigkeit“ – der im Jahr 2015 verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030, den „Sustainable Development Goals (SDG)“, zurückzuführen. Dieses SDG soll durch die Förderung und Verankerung friedlicher Gesellschaften durch eine nachhaltige Entwicklung erreicht werden.

Das Ziel der GEW ist die inhaltliche Weiterentwicklung des Globalen Lernens durch den Informationsaustausch auf europäischer Ebene. Die Koordination der Aktionswoche in Deutschland liegt bei der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd des World University Service (WUS) (www.global-educationweek.de). Die Informationsstelle rief bereits ab Juni 2016 Nichtregierungsorganisationen, Schulen, Universitäten sowie lokale und regionale Akteurinnen und Akteure zur aktiven Beteiligung auf: Durch Veranstaltungen zum Globalen Lernen sollten vor allem Kinder und Jugendliche an Begriffe, wie z. B. Rüstungsindustrie, Kinderrechte und Wiederaufbau, die im Zusammenhang zum Frieden bzw. dessen Abwesenheit stehen, herangeführt werden.

Angemeldete Projektbeiträge waren im Rahmen der GEW z. B. die 16. Entwicklungspolitischen Tage in Mecklenburg-Vorpommern mit dem Titel „Krieg und Frieden“ des Eine-Welt-Landesnetzwerkes Mecklenburg-Vorpommern e. V. vom 1. bis zum 22. November 2016. Die Veranstaltung hatte das Ziel, die inhaltliche Auseinandersetzung mit neuen Strategien zur Konfliktlösung sowie eine Friedenskultur zu fördern. Der Dialog mit der Öffentlichkeit wurde dabei durch Veranstaltungen, wie z. B. Aktionen, Filmbeiträge und Diskussionen, von einem breiten Bündnis aus Vereinen und Initiativen ermöglicht.

Weitere Angebote gab es zudem in Form eines interaktiven Workshops, der von dem Verein Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. in Baden-Württemberg angeboten wurde. Unter dem Titel „Youth Leadership – Wandelgestalter



Logo Globale Education Week; Quelle: North-South Centre of the Council of Europe

für Frieden und Gerechtigkeit“ wurden Methoden zur eigenen Durchführung von Kampagnen anhand von Projektanalysen an Jugendliche ab der achten Klasse vermittelt. Der Workshop sollte die Teilnehmenden dazu anregen, sich auch nach der Aktionswoche für Frieden und Gerechtigkeit einzusetzen.

Auch nach der GEW kann das Thema Frieden mit Materialien unter anderem vom Weltfriedensdienst e. V. und dem Europäischen Institut Conflict-Culture-Cooperation weiter vertieft werden. Weitere Informationen zum Globalen Lernen und zu Bildungsmaterialien gibt es auf www.informationsstelle-nord-sued.de. Die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim WUS widmet sich in Deutschland mit ihren Publikationen sowie mit ihrem Internetportal der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit. Sie stellt eine Schnittstelle zwischen Bund, Ländern, Europäischer Union, Bildungseinrichtungen und NRO dar und stärkt und unterstützt die Vernetzung von Akteuren in der Informations- und Bildungsarbeit.

Sabine Roesler und Stefanie Heise
infostelle@wusgermany.de

Rezensionen

Frieters-Reermann, Norbert & Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, 226 S., 29,90€.

In dem von Norbert Frieters-Reermann und Gregor Lang-Wojtasik herausgegebenen Sammelband könnte man aus dem Titel zunächst schließen, dass die beiden Themenfelder „Friedenspädagogik“ einerseits und „Gewaltfreiheit“ andererseits in zwei Diskurslinien ein gemeinsames Ziel verfolgen. Allerdings scheint dies eine realitätsferne Sicht zu sein, denn die Realität nötige, „Paradoxien“ (7) wahrzunehmen, dass nämlich das bildungsbezogene Eintreten für Gewaltfreiheit von „sicherheitspolitisch-militärischen“ Prozessen überrollt werde und nicht alle friedenspolitischen Bildungsprozesse konflikthemmende Dynamiken auslösen. Diese gesellschaftliche Erfahrungslage war Motor für die Auseinandersetzungen dieses Bandes, intendierend eine sowohl theoretische Klärung wie praktische Prüfung bisheriger Modelle und Erfahrungen. Die 14 Beiträge des Bandes auf rund 220 Seiten lassen das Thema in seiner Vielgestalt aus unterschiedlichen theoretisch-disziplinären wie global-praktischen Dimensionen erscheinen. Die ersten neun Beiträge markieren die interdisziplinäre Zugangsweise auf die theoretischen und handlungsleitenden Dimensionen des Themenkreises, während die dann folgenden fünf Aufsätze ihre Reflexionsanlässe aus der politischen oder/und friedenspädagogischen Praxis gewinnen.

Gregor Lang-Wojtasik argumentiert aus einer systemtheoretisch fundierten Perspektive des Erziehungswissenschaftlers. In einer hochkomplexen Schemadarstellung werden Themen und Diskursfelder geordnet, mit deren Hilfe Positionen zum Globalen Lernen mit der anthropologischen Position Helmut Plessner im Kontext eines „erweiterten Kulturbegriffs ... jenseits nationalkultureller Zuschreibungen“ (29) begrifflich zugespitzt und eingeordnet werden. Plessners Körper-Leib-Differenz mit ihren damit verbundenen „anthropologischen Grundgesetzen“ (29) werden der Begründungshintergrund für die Zielperspektiven einer Kultur der Gewaltfreiheit und des Globalen Lernens.

Mit dem Hintergrund des Konflikt- und Friedensforschers lenkt Dieter Senghaas den Blick auf „gewaltsame Auseinandersetzungen innerhalb von Staaten und Gesellschaften“ (39). Mit „unabgeschlossenen Lehrstücken“ wird die Dynamik und zeitliche Erstreckung dieser innergesellschaftlichen Umbrüche gezeigt. Die systematische Strukturierung möglicher Konstellationen in den beiden Dimensionen von Staatsbildung und Ordnungspolitik wird skizziert, die als zwei Dimensionen für eine Analyse der innerstaatlichen Gestaltung von Bedeutung sind. Senghaas nennt „sechs Bausteine“ (46) (Gewaltmonopol, rechtstaatlich Prinzipien, demokratische Partizipation, Affektkontrolle innerhalb eines ausdifferenzierten Sozial- und Wirtschaftssystem, Bemühungen um sozialen Ausgleich und die Verinnerlichung einer Kultur konstruktiver Konfliktbearbeitung), die sich als notwendig aus den erfolgreichen Prozessen der Demokratisierung der OECD-Staaten ablesen lassen.

Horkheimer und Adornos letztes Fragment in der Dialektik der Aufklärung wird zum Ausgangspunkt philosophischer Überlegungen im Kontext einer Theorie der Gewalt, die zeigen soll, wie Gewalterfahrung das „maligne Muster eines echten Teufelskreises“ (51) zur Folge hat: „einmal etablierte Gewalt stabilisiert sich selbst“ (51). Einen weiteren Teufelskreis identifiziert der Philosoph Joachim Söder in dem, was er die Bildung eines „Resentiments“ (51) nennt: die im Opfer nach innen gerichtete Aggression, die – durch äußeres Einlenken nicht mehr – „in einen negativen Bezugsrahmen“ (52) gestellt werden muss und so zur Selbsterstörung führen kann. Dieser Zusammenhang von außen und innen wird mit Bezug auf Julia Kristevas Studien zu Migration und Fremdenfeindlichkeit als Weg „von der Fremdheit der Anderen zum Fremden in mir“ (55) aufgezeigt. Die von ihr aufgezeigte „Ethik der Versöhnung“ mit der eigenen „Andersheit-Fremdheit“ (56) wird in ihrer politischen Dimension für die Argumentation des Autors wertgeschätzt. Abschließend nimmt er noch einmal Bezug zur „Negativen Dialektik“ und der Frage nach dem richtigen Leben im falschen, der er mit dem geschilderten neuen Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft als „Überwindung der Gewalt“ (57) begegnen will.

Der Politikwissenschaftler Theodor Ebert diskutiert die Frage, ob es für Demokratien eine Alternative zum Militär gibt. Für Deutschland wird eine zwiespältige Situation skizziert: einerseits eine deutliche Entfernung politisch Verantwortlicher vom Konzept der Sozialen Verteidigung, andererseits eine Zunahme der Fähigkeit, gesellschaftliche Konflikte gewaltfrei zu lösen. Die dazu nötigen Konzeptentwicklungen in der Politik werden als zukunftsweisend angezeigt und darauf hingewiesen, dass für ihre Durchsetzung die politische Basis derzeit nicht breit genug sei.

Mit dem Hintergrund des Theologen greift Johannes Lähnemann die Erfahrung auf, dass gegenwärtige Gewaltausübung oftmals mit den großen Religionen in Zusammenhang gebracht wird. Unter dem Stichwort „Präventive Friedensarbeit“ (84) plädiert er auf drei Ebenen für eine Förderung gewaltfreier Intentionen: erstens richtet er den Blick auf das Aufwachsen von Kindern und plädiert dafür, deren Bedürfnisse und Rechte umfassend anzuerkennen. Zweitens plädiert er für interreligiöse Achtung und Toleranz. Drittens werden friedenspädagogische Ziele skizziert und die Bedeutung von Friedensarbeit als Versöhnungsarbeit an politischen Beispielen aufgezeigt. Zuletzt sieht Lähnemann in der „spirituellen Vergewisserung“ eine potentielle gemeinsame Basis für interreligiöse Verständigung.

Mit der praktischen Erfahrung im Kontext Gewaltfreier Aktionen entfaltet der Theologe Martin Arnold den Begriff der „Gütekraft“, seine historische Verwurzelung und seine friedenspädagogische Potenz. Er stellt zunächst seine Überlegungen in den systematischen Kontext einer sprachlichen Analyse des Begriffs „Frieden“, die den inneren Zusammenhang von Frieden mit Grenzziehung aufzeigt. Gewalt ist damit strukturell Grenzverletzung und Friedenserziehung hat das Ziel, „mit Grenzen und dem Problem ihrer Verletzung“ (94) umgehen zu lernen. Arnold stellt die „zentrale Frage der Friedenspädagogik“ (104): „Wie werden wir kompetent, gütekräftig zu handeln?“ (104). Als

Grundlage menschlichen Handelns in friedensfördernder Absicht betrachtet er die „Umorientierung vom egozentrischen Selbstbild zum beziehungsorientierten Selbstbild“ (104), das in der Kernfrage nach den eigenen Anteilen an einem aufgetretenen Problem und der Frage nach den eigenen Anteilen an einer Lösung zusammengefasst werden kann.

Neurobiologische Erkenntnisse leiten den Blick des Mediziners Joachim Bauer auf den Zusammenhang zwischen menschlichen Empfindungen und menschlichem Handeln. Neurobiologisch nachweisbar scheint zu sein, dass es sich aus Sicht der menschlichen Motivationssysteme lohnt, „das Vertrauen und die Anerkennung anderer Menschen zu erhalten“ (111). Wo dies nicht gelingt, entsteht Aggression. In der Entwicklung der modernen Gesellschaft sieht Bauer Elemente wie Dauerstress, Existenzangst, Konkurrenz und Isolation, die mit einem hohen Level an Aggression verbunden sind und für die er den Menschen als „evolutionär nicht gemacht“ (116) betrachtet. Ausgrenzung als Grundlage von Gewalt erzwingt geradezu die Konsequenz, „dass nationale und globale Gerechtigkeit die beste Gewaltprävention darstellt“ (117).

Die Perspektive des Facharztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie bildet den Hintergrund für die Überlegungen von Alexander Trost dazu, wie die „evolutionär, biologisch angelegten und in frühester Kindheit erworbenen menschlichen Kompetenzen im Hinblick auf eine friedliche Zukunft“ (119) wirken. Trost rekapituliert Erkenntnisse der Bindungsforschung, die zeigen, welche große Bedeutung der gelingenden Interaktion zwischen Bindungspersonen mit dem Säugling beigemessen werden muss. Dessen Fähigkeit sich selbstgewiss zwischen äußeren Anforderungen und innerer Zuversicht regulierend bewegen zu können, beruhe auf der sicheren Bindungserfahrung der ersten 18 Lebensmonate. Durch die Unterscheidung von „organisiertem“ und „desorganisiertem“ Bindungsmuster kann Trost zeigen, welche Abstufungen im Hinblick auf frühe gelungene Bindungserfahrung für menschliches Kooperationsvermögen maßgeblich sind. Auf beiden Theoriesträngen aufbauend kommt er abschließend zu „Anregungen und Denkanstößen für die Friedenspädagogik“, sowohl Eltern als auch Wirtschaft und Politik adressieren. Es geht, so Trost, um eine „umfassende kooperationsbezogene, bindungsorientierte friedenspädagogische Blickerweiterung“ (133).

Mit dem Rekurs auf eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise von Lernprozessen verbindet der Erziehungswissenschaftler Norbert Frieters-Reermann den Anspruch „Friedenspädagogik insgesamt aus einer kohärenten Theorieperspektive zu reflektieren und zu fundieren“ (137). Die systemisch-konstruktive Theoriedimension ermögliche, Konflikt dynamiken anders als kausal zu denken. Eine Beobachtungsperspektive, die sowohl Konflikt-Wirklichkeiten als auch Lernprozesse als „ergebnisoffen, dynamisch und kontingent“ (142) betrachte, führe in den Widerspruch des konstruktiv Offenen gegenüber dem normativ Geschlossenen einer nicht beliebigen Vorstellung von Frieden und Gewaltfreiheit. Dennoch werden auch in diesen Kontexten plurale Positionen erwartet, die zumindest verdeckt vorhanden sind und „Anschlussmöglichkeiten für eine konstruktive, gewaltmindernde und friedensorientierte Praxis ermöglichen“ (148).

Auf der Suche nach „Orten jenseits von Richtig und Falsch“ (151) erkennen Julia Lang und Gregor Lang-Wojtasik Potentiale im Konzept der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg. In vier Schritten entfalten sie den Gewaltbegriff, das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation, dessen

Grundidee der Bedürfnisorientierung und die darin erkennbaren pädagogischen Potentiale für eine friedenspädagogische Ausrichtung erzieherischer Intention. Dabei wird zugestanden, dass es bisher wenig empirisch Belegtes zur Wirkung des angenommenen Zusammenhangs von Bedürfnisbefriedigung, Selbstachtung und Gewaltfreiheit gibt. Dennoch wird im Prozess der gelernten Selbst- und Fremdschätzung Potential für friedenspädagogische Wirkung zumindest auf einer intersubjektiven Begegnungsebene vermutet.

Aus der Arbeit mit Trainings für Gewaltfreiheit gewinnt Achim Schmitz die Reflexionsdimensionen seines Beitrags. Getragen von sozialen Gruppen und auf konkrete Projekte gerichtet, zeigt er deren politische Potentiale, z.B. in den Auseinandersetzungen über Atomkraft oder atomare Abrüstung in den 70er und 80er Jahren. Die Fortsetzung des Konzepts in gegenwärtigen Kontexten weist nach seiner Beobachtung darauf hin, dass Gewaltfreiheit zunehmend eher in entpolitisierten Kontexten thematisiert werde.

Constanze Berndt verankert mit ihrer schulpädagogischen Expertise das Thema im Bildungsauftrag der Schule. Diskurstheoretisch gelungen bei Habermas und Dewey verortet werden Dimensionen von Demokratieerziehung in der Schule theoretisch skizziert. Nachvollziehbar wird der Gewinn auf der Ebene der schulischen Interaktion durch Ansätze konstruktiver Konfliktlösung (z.B. Gewaltfreie Kommunikation) verbunden mit Konzepten personaler und dialogischer Pädagogik skizziert.

Josef Freise befasst sich mit den Internationalen Freiwilligendiensten und ihrem möglichen Potential als Friedensdienste. Zunächst werden theoretische Bestimmungen vorgenommen: Die Auseinandersetzung mit Galtungs Begriff von Gewalt und mit dem ambivalenten Zusammenhang von Entwicklung und Frieden zeigen die Dimensionen des Themas. Neurobiologische Erkenntnisse zur Ausbildung von Haltungen beim Menschen fokussieren auf das Alter von 18–30 Jahren als eine sensible Zeit für Einstellungen, wenn diese einerseits erfahrungsbezogen erlebt und andererseits reflektiert begründet werden können. Mit Bezug auf unterschiedliche Theorieansätze im Kontext gewaltfreier Friedensarbeit werden Thesen zur Friedenspädagogik im Rahmen von Freiwilligendiensten entwickelt.

Mit einer Dreiteilung der Perspektive auf Friedenspädagogik (Friedenspädagogik als Bildung über, für und durch Frieden) fokussiert Norbert Frieters-Reermann abschließend auf letztgenannte als für Institutionen wie Schule anspruchsvollste Perspektive. Nach einer kritischen Offenlegung darüber, wie Schule selber gewaltförmig ist und agiert, erläutert der Autor übertragbare Modelle von konflikt sensibler Vorgehensweise aus der Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Die vier Säulen des „Peace and Conflict Assessments der EZ werden auf schulisches Agieren übertragen. Abschließend wird auch auf die Grenzen „schulischer Gewalt-sensibilität“ hingewiesen, die sich aus der Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Makroebene ergeben.

Der thematischen wie disziplinären Breite ist die ausführliche Rezeption der Beiträge geschuldet, deren gesellschaftspolitisches Anliegen historisch wie gegenwärtig hoch aktuell ist. Theoretische Auseinandersetzungen ebenso wie die Bewertung politischer und pädagogischer Beispiele geben den Diskursen eine praktische Erdung, die gleichzeitig zeigt, dass Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit nicht nur pädagogisch gedacht werden können, sondern auch auf den Kontext eines daran orientierten

globalen politischen Mehrheitswillens angewiesen sind. Dazu kann pädagogisches Handeln eine eminent wichtige Grundlage legen. Auf die Dimensionen dieser Grundlage, aber auch auf deren Abhängigkeit von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen weisen die Ausführungen in vielfacher Weise hin. Die Lektüre ist sowohl in theoretischer wie praktischer Dimension überaus anregend und in vielerlei disziplinären Kontexten empfehlenswert.

Ursula Pfeiffer-Blattner

Sami Adwan, Robert Vogel (mit Samar Aldinah) (2016). Writers Matter. Empowering Voices of Israeli and Palestinian Teens – Cultural Narrative Building through Writing. Saarbrücken: Hadassa Word Press. 156 S., 14,90€.

Das Buch „Writers Matter“ beschreibt in englischer Sprache ein Projekt, das in Israel und Palästina mit Teenagern durchgeführt wurde. 12- bis 14-jährige jüdisch-israelische, palästinensisch-israelische Jugendliche sowie palästinensische Jugendliche aus den palästinensischen Autonomiegebieten wurden ermutigt, zu Ihrem Leben etwas zu schreiben, ihre Gefühle auszudrücken und dies mit den jeweils anderen beteiligten Jugendlichen zu teilen. Sie alle verbindet, dass sie große Träume für ihre Zukunft haben, unabhängig von ihrer geografischen Herkunft, ihren religiösen Glaubensüberzeugungen, ihrem politischen Weltbild, ökonomischem Status oder ihren Erfahrungen mit Traumata aufgrund der politischen Situation (S. 7). Das Projekt war entstanden aufgrund einer Reise von Professor Robert Vogel (Philadelphia), der die Universität Bethlehem im Jahr 2011 besuchte. Professor Sami Adwan lehrte damals an der Bethlehem University als Erziehungswissenschaften und entwickelte mit ihm gemeinsam dieses Projekt, das 2014 und 2015 über 450 Jugendliche und 15 Lehrpersonen von 9 Schulen beteiligte. In dem Buch geht es nicht um politische Stellungnahmen zum Israel-Palästina-Konflikt, wohl aber darum, den Jugendlichen dieser Region zuzuhören, wie sie in dieser Konfliktsituation leben.

Dabei ist es wichtig ihre Geschichten und Meinungen zu lesen und zu realisieren, dass dies junge Leute sind, die stark von Erwachsenen und älteren Jugendlichen beeinflusst werden, mit denen sie in ihren Nachbarschaften und Gemeinschaften leben. Das Buch enthält folgende Kapitel: die Darstellung des Programms *writers matter*, die Geschichten und Stimmen der Jugendlichen, eine Darstellung des Projekts, einen Abschnitt „Eltern und Kinder schreiben zusammen“, ein Handbuch für die Lehrer.

Während schulisches Lernen hauptsächlich darauf aus ist, Techniken des Schreibens zu erlernen und Fehler zu vermeiden, um gute Noten zu bekommen, zielt dieses Programm auf die kreative Entwicklung der jungen Leute. Am Anfang gibt es weder richtiges noch falsches Schreiben. Die Leistungen werden nicht bewertet. Jugendliche der beiden in Konflikt stehenden Seiten haben hier die Möglichkeit, die menschliche Seite des jeweils anderen kennenzulernen, sich gegenseitig besser zu verstehen und mit den Ängsten und Träumen umzugehen. Die jungen Leute haben Lebensgeschichten unter folgenden Themen geschrieben:

Wer bin ich? – Mein eigenes Leben – Religion – Familiengeschichten – Jugendlichengeschichten – Träume – Hoffnungen für die Zukunft.

Großer Wert wurde darauf gelegt, dass die Jugendlichen in einer vertrauensvollen offenen Atmosphäre ihre persönlichen Gefühle, Gedanken und Überlegungen ausdrücken konnten und zuerst einmal das Geschriebene im Zweiergespräch oder in kleinen Gruppen mit Gleichaltrigen besprachen. Das Ziel des *Writers Matter*-Programms war zu sehen, wie im Laufe der Jahre die Jugendlichen Selbstvertrauen entwickelten, soziale Fähigkeiten stärkten und Respekt und gegenseitiges Vertrauen erwarben (S. 66). Tagesworkshop brachten israelisch-jüdische Eltern und ihre Kinder zusammen mit israelisch-arabischen Eltern und deren Kindern. Dies hatte, so die Autoren, eine magische Wirkung. Die offen ausgedrückten Gefühle zwischen Eltern und Kindern einerseits und dann in einem Forum, das jüdische palästinensisch-arabische Familien umfasste, schuf eine Gemeinschaft, die mehr von Ähnlichkeiten, denn von Unterschieden geprägt war. Das Potenzial zum Brückenbau wurde offenkundig (S. 68). Eltern wurden aufgefordert, Situationen zu beschreiben, die sie mit ihren Kindern erlebt hatten, und Kinder wurden angefragt, sich an Situationen mit ihren Eltern zu erinnern und sie zu beschreiben.

Das Teilen dieser Erlebnisse war eine tief und intensive Erfahrung für alle (S. 70). Entscheidend bei diesen Workshops war wohl die Tatsache, dass während des Tages Eltern und Kinder alle ihre Bezüge mit Blick auf Religion, Berufe, soziale und ökonomische Herkunft sowie politische Ansichten zurückstellten und dass sie sich gegenseitig einfach als Menschen ansahen, als Eltern und Kinder. Der einzige spürbare Unterschied lag in der unterschiedlichen arabischen und hebräischen Sprache. Davon abgesehen konnten sich die Teilnehmenden kaum sich noch gegenseitig unterscheiden (S. 85).

Im Kapitel zum Lehrerhandbuch werden die einzelnen Schritte des Schreibprozesses aufgeführt und es werden Hinweise zur Begleitung der Jugendlichen gegeben.

Der Schreibprozess umfasst folgende Schritte:

Wähle und entwickle eine Idee; schaffe eine gute Atmosphäre, überdenke deine Ideen, schreib einen ersten Entwurf, teile sie mit anderen, berücksichtige Kommentare und schreibe neu, veröffentliche deine Arbeit.

Den Lehrenden wird empfohlen, mit den Schülern einen Schriftsteller-Eid zu verabreden, und es wird ein Modell für einen solchen Schriftsteller-Eid (S. 104) gegeben, der unter anderem folgende Aspekte enthält:

„Wir weigern uns, uns an destruktiven Verhaltensweisen in unseren Gemeinschaften zu beteiligen. Wir stehen zusammen im Angesicht von Feindschaft und wissen, dass wir alle Brüder und Schwestern auf der Erde sind. Wir wollen Konflikte lösen nicht mit Fäusten und Waffen, sondern mit guten Gedanken, mit Liebe und Leidenschaft. Wir vergessen niemals die Kraft des Schreibens und der Sprache und wir wollen Meister in diesem Handwerk in unserem täglichen Leben werden.“

Diskussion

Das Buch gibt in klarer Form und guter Gliederung das Projekt „Writers Matter“ wieder, das 2014 und 2015 in Israel und Palästina durchgeführt wurde. Es enthält viele Elemente, die auch in anderen Kontexten unserer Gesellschaft anwendbar sind.

Besonders eindrücklich ist der Hinweis darauf, wie verletzlich Jugendliche sind. Sie brauchen eine Atmosphäre der Anerkennung und der Förderung. „Writers Matter“ kann ihnen helfen, ein solches Selbstbewusstsein zu entwickeln und darüber hinaus Respekt für Menschen unterschiedlicher Herkunft in einer globalisierten Welt voller Unterschiede zu entwickeln.

Josef Freise

Siegfried Gehrman; Jürgen Helmchen; Marianne Krüger-Potratz & Frank Ragutt (Hrsg.) (2015). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 207 S., 27,90€.

Das Herausgeberwerk dokumentiert in acht Einzelbeiträgen und einem Einführungskapitel die Ergebnisse zweier Symposien des von der EU geförderten Projekts „Modernizing Teacher Education in a European Perspective“.

Einführend beschreibt das Herausgeberteam die fortschreitende Internationalisierung und den damit verbundenen Globalisierungszwang in vielen Lebensbereichen. Es wird festgestellt, dass sich Bildungsangebote zunehmend „analog zur globalisierten hegemonialen Politik“ (S. 8) bewegen und sich marktförmig geben müssen. Der europäische Hochschulraum sei mehr und mehr von einer ökonomischen Verwertbarkeit geprägt und damit mehr als früher an berufsqualifikatorischen Kriterien und employability als an einem idealisierten Bildungsziel ausgerichtet. Auch im schulischen Bereich deuten sich diese Tendenzen an. Vor diesem Hintergrund darf gefragt werden, ob und wie es gelingen wird, die „gesellschaftlichen, sozialpolitischen und politischen Dimensionen zu bewahren, die Bildung in der Aufklärung beherbergt sein lässt“ (S. 12) und diese nicht in erster Linie einem bildungstechnologischen Interesse preiszugeben.

Die Verbindung zur Lehrerbildung wird mit der Aussage angedeutet, dass es zur Beantwortung dieser Frage darauf ankomme, „wie das pädagogische Personal in diesen jeweiligen Bildungssystemen zu seiner Tätigkeit befähigt wird und unter welchen materiellen, moralischen und geistigen Bedingungen es seine Arbeit verrichtet“ (S. 12). Reformen im Bildungsbe- reich – wie sie in den letzten Jahren und Jahrzehnten unter den internationalisierenden und ökonomisierenden Vorzeichen durchgesetzt wurden – gelängen nicht ohne eine Reform der Lehrerbildung. Wie sind nun aber Inhalte und Strukturen nationaler Lehrerbildungssysteme europäisch zu denken und zu modernisieren? Darauf geht der Sammelband in zwei Teilen ein.

Der erste Teil verspricht Antworten mit Blick auf institutionelle Bedingungen für Reformprozesse der (Aus-)Bildung pädagogischen Personals. Zunächst kritisiert Ewald Terhart, dass europaweit lange Zeit unter gestiegenem Innovationsdruck tiefgreifende Änderungen in der Lehrerbildung vorgenommen wurden, während es gleichzeitig immer noch an umfassenden und belastbaren Daten für evidenzbasierte Reformen fehle. Beispielhaft wird dann in den Beiträgen von Kornelia Tischler (Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich) und Frank Ragutt (Berufsbildung in Deutschland) auf solche Änderungen eingegangen. Wolfgang Hörner beschreibt,

wie unter der Perspektive des Vergleichs durch eine langsame Angleichung von Strukturen eine europäische Dimension und Annäherung in die Lehrerbildung Einzug halten könnte. Jürgen Helmchen beschreibt schließlich wortreich und durchaus kritisierbar eine gesellschaftstheoretische Grundlegung einer auf den „historischen Humanismus des Okzidents“ (S. 114) bezogenen Didaktik.

Der zweite Teil verspricht, auf das Spannungsfeld zwischen Tendenzen zur Monolingualisierung und Konzepten sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene einzugehen. Siegfried Gehrman setzt sich kritisch mit der wachsenden Sprach- und damit auch kulturellen Dominanz des Englischen auseinander und plädiert für mehrsprachige Wissenskulturen, die Forschung und Lehre gleichermaßen beeinflussen. Sjaak Kroon tritt in seinem englischsprachigen Beitrag dafür ein, dass Internationalisierung von Lehrerbildung insbesondere über neue Perspektiven auf den Umgang mit Sprache zu denken sei. Lehrkräfte müssten damit umgehen lernen, dass Lernen nicht nur in der national vorgegebenen Unterrichtssprache funktioniert, sondern dass Lernende ihr gesamtes linguistisches Repertoire als Ressource für die Weltaneignung nutzen können sollten. Ana Petavić geht schließlich am Beispiel der kroatischen Fremdsprachenlehrerausbildung auf Möglichkeiten einer interkulturellen Grundlegung des Fremdsprachenunterrichts ein.

Die aus dem Titel zu erwartende Verschränkung von europäischen Perspektiven auf Bildungskonzepte und auf die Lehrerbildung wird in dem Band leider nicht umfassend umgesetzt. Die Beiträge beleuchten weitgehend lediglich einen der beiden Bereiche oder gehen nur randständig auf Konsequenzen für die Lehrerbildung ein. Auch das einführende Kapitel könnte noch mehr zu einer wünschenswerten stärkeren Integration der beiden Bereiche beitragen.

Das Buch erweckt zuweilen den Eindruck, mehr Fragen aufzuwerfen als konkret zu beantworten. Der Band erzeugt insgesamt ein überzeugendes Bild davon, dass es möglich ist, ein europäisches Verständnis von (Lehrer-)Bildung zu konstruieren. Dies dann auch zu tun ist wohl nicht die primäre Zielsetzung dieses Sammelbands (und kann darin auch nicht erwartet werden). Gleichwohl liefert das Werk fruchtbare Anregungen für eine notwendige Debatte darüber, welche europäische Dimension Lehrerbildung vor dem Hintergrund eines einheitlichen europäischen Hochschulraums erhalten kann und sollte.

Tobias Rausch

Hoodgarzadeh, Mahzad (2016). *Bildungsaspiration im Migrationsdiskurs. Eine generationsübergreifende Darstellung am Beispiel iranischstämmiger Familien*. Frankfurt: Brandes & Apsel, 119 S., 12,90€.

Grundlage für das vorgelegte Buch ist der angenommene Zusammenhang zwischen Migration und Bildungserfolg. Mit einem Blick auf den Mikrokosmos Familie sowie einem Fokus auf Menschen mit einem gesellschaftlich zugeschriebenen Migrationshintergrund aus dem Iran, beschreibt die Untersuchung bildungsbiographisch Einstellungen und Erfahrungen.

Wird der Zusammenhang von Migration und Bildungserfolg thematisiert können neben dem Aspekt der Migration der sozioökonomische Hintergründe der Familie sowie der Bildungsstand der Eltern ins Feld geführt werden und schnell stellt sich die Frage inwiefern sich tatsächlich die (sozial-konstruierte) Kategorie „Migration/Herkunft“ eignet um Bildungs(miss)erfolge zu erklären. Hier setzt die vorliegende Studie an, in dem der Frage nachgegangen wird auf welche Ursachen die „normative Bildungsaspiration“ (S. 16) der Eltern zurückzuführen ist und wie sich die Bildungsaspiration innerhalb der Familie tradiert.

Die Autorin knüpft mit der Arbeit an ihre Dissertation an, in dem sie die Auswahl der Familien mittels eines Kriterienkatalogs aus ihrer Qualifikationsarbeit vollzieht. Ihr Ziel ist es dabei eine möglichst „homogene Gruppe“ (S. 67) auszuwählen. Ihre Fallbeschreibungen sollen so exemplarische Bedeutung haben und Erkenntnisse über iranische Familien im Allgemeinen [sic] ermöglichen (z.B. S. 18, S.104).

Mahzad Hoodgarzadeh beschreibt in ihrer vorgelegten Studie wie sich Bildungsaffinität in familieninternen Tradierungsprozessen dokumentiert. Um dieser Frage nachzugehen sprach die Autorin mit sechs Familien in Deutschland mit iranischem Migrationshintergrund. Auf Grund der in den Gesprächen angesprochenen historischen Ereignissen (z.B. das Persische Reich, S. 23f.; Pahlawi-Dynastie, S. 30f.; Islamische Republik, S. 34f. usw.) beschreibt die Autorin in Auszügen die iranisch/persische Geschichte (Kap. 1.1). Für landeskundlich interessierte Lesende bietet sich hier auf 16 Seiten ein historischer Überblick sowie die nötige Grundlage um politisch-historische Bezüge aus dem folgenden empirischen Material besser einordnen zu können. Nach diesem knappen historischen Aufriss stellt die Autorin ihre theoretischen Grundlagen vor. Hierbei bezieht sie sich auf Bourdieus Kapitalbegriff und Habitusmodell (S. 46), auf ein Sprachkapitalmodell (S. 48) von Katharina Brizic (Mehrsprachigkeitsforscherin an der Universität Freiburg), sowie auf Mannheims Generationenkonzept (S. 51). Nach einem knappen Verweis auf Bildungstheorien führt die Autorin diese Grundlagen zu einem „Mosaikstern der Theorien“ (S. 59) zusammen. Das Mosaik besteht aus 16 Einzelteilen (Dreiecken und Rechtecken) unterschiedlicher Größe, die für Dinge stehen wie z.B. „Symbolisches Kapital“ oder „Mikroebene“ (im Zentrum des Sterns) und „Bildungsverständnis“, „Soziales Kapital“ oder „Einwanderungsanalyse“ (an der Peripherie des Sterns). So unübersichtlich dieses Modell wirkt, so allgemein bleiben die daraus gezogenen Schlussfolgerungen, so z.B. dass der „Mensch als soziales Wesen [...] eine innere Kraft [hat], die von dem gesamtgesellschaftlichen Umfeld beeinflusst wird.“ (S. 59).

Nach diesen theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 3 und 4 (jeweils ca. 2 Seiten Text [sic]) die empirischen Methoden und das Forschungsdesign skizziert. Die Autorin entscheidet sich für die Befragung durch Interviews und formuliert hierfür ihr empirisches Forschungsinteresse in fünf Fragen. Drei Familien werden befragt. In jeder Familie wird jeweils ein Interview mit einem Elternteil und einer Tochter oder einem Sohn geführt. Die Eltern sind 46, 54 und 60 und die Kinder 15, 28 und 31 Jahre alt. Die Familien sind zwischen 1985 und 1995 (S. 69) nach Deutschland migriert. Die Auswertung der Interviews erfolgt durch die Beschreibung der

Eltern- (S. 74ff.) und der Kindgeneration (S. 80ff.). Anschließend werden die fünf Fragen des Forschungsinteresses beantwortet und in ein Maso-Meso-Mikro-Modell übertragen (S. 94). Hierbei wird die Tradierung der Bildungsaspiration im Iran und in Deutschland gegenüber gestellt. In der abschließenden Reflektion (S. 97) des Forschungsgegenstands und der verwendeten Begriffe illustriert die Autorin ihre Ergebnisse in dem Modell einer „Parkbank“ (S. 99). Auf dieser Bank werden die Aussagen der Interviewten (vom Persischen Reich über die islamische Revolution bis zum Asylantrag in Deutschland) dargestellt und in einen Zusammenhang mit Habitus- und Kapitalmodellen gebracht.

Mit anderen Worten geht es der Autorin darum den „Bildungsseifer“ (S. 18) zu erklären, der ihrer Meinung nach bei Menschen aus dem Iran oder anderen Ländern vorzufinden ist. Dieses Interesse und die scheinbar unreflektierte Verwendung von Begriffen wie „Migrantenkinder“ (S. 11), „iranischstämmig“ (S. 17) oder „Kulturkreis“ (S. 72) hinterlassen beim Lesen der Arbeit den Eindruck, dass hier auf ein abgekapseltes Kulturverständnis Bezug genommen wird, gegen das sich gerade der aktuelle, interkulturelle Diskurs zu emanzipieren versucht. Ausgehend von einem modernen, mehrdimensionalen Verständnis von kulturellen Überlappungen, Schichten oder Überschneidungen (Nohl, 2014; Krüger-Potratz & Lutz; 2002; Holzbrecher, 2013 uvm.) könnte die Ausgangsposition der vorgestellten Überlegungen grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Hoodgarzadeh legt mit ihrer Studie einen interessanten Einblick in die innerfamiliären Einstellungen zu Bildungskarrieren vor. Die Auswahl der Fälle (iranischen Familien) ist insbesondere vor dem Hintergrund aktueller politischer Veränderungen reizvoll. Zwar hält sich sowohl der theoretische, wie auch empirische Mehrwert der Arbeit in den oben beschriebenen Grenzen, doch bietet der Text in seiner kompakten Form einen durchaus interessanten Einblick in die familiäre Tradierung iranischer Geschichte.

Ralf Schieferdecker

Deutsches Institut für Menschenrechte (2016). Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. 114 S., Druck: Kehrberg Druck Produktion Service, Berlin. Kostenlos verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf¹

Das Heft des Deutschen Instituts für Menschenrechte stellt eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien dar, die in schulischen sowie außerschulischen Bildungskontexten einsetzbar sind und sich vor allem für die Arbeit mit Jugendlichen ab 15 Jahren sowie mit Erwachsenen eignen.

Zunächst geben die Verfassenden in der Einleitung einen knappen, aber umfassenden und gut strukturierten Überblick über Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sowie allgemeine didaktische Hinweise zur Umsetzung der Materialien.

Die Materialien sind in sechs Module unterteilt, in denen verschiedene Themen behandelt werden. Die Module sind voneinander unabhängig einsetzbar; die Autor/inn/en weisen jedoch ausdrücklich auf die Unteilbarkeit der Menschenrechte hin und empfehlen, die Module in der vorgeschlagenen Reihenfolge zu bearbeiten.

Alle Module sind nach folgender einheitlicher Struktur aufgebaut: Die Einführung des jeweiligen Themas erfolgt durch einen Text, der von den Teilnehmenden gelesen werden soll und der mit einigen Anregungen zur Diskussion schließt. Darauf folgt eine gut strukturierte Übersicht über Publikationen, Links oder Institutionen, die vertiefenden Informationen zum jeweiligen Thema bieten. Den Abschluss jedes Moduls stellt eine Reihe an aktivierenden Übungen dar, die das Thema zum Teil spielerisch umsetzen und die leicht an unterschiedliche Zielgruppen angepasst werden können.

Kapitel 1 („Was sind Menschenrechte?“) stellt die Grundlage für alle weiteren Module dar. Im einführenden Text werden die Bedeutung und Inhalte der Menschenrechte erläutert. Es wird ein Überblick über Verpflichtungen der Staaten zum Schutz der Menschenrechte und über entsprechende Umsetzungsmaßnahmen gegeben. Durch die Übungen erfolgt u.a. eine aktive Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit den Inhalten der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, mit der medialen Darstellung von Menschenrechten und mit dem eigenen Standpunkt zu Menschenrechtsfragen.

In Modul 2 („Schutz vor Diskriminierung“) wird zunächst erläutert, worin Diskriminierung besteht, was diese mit Menschenrechten zu tun hat und wie sie vermieden werden kann. Die Übungen laden zu Diskussion und Rollenspiel ein.

Im einführenden Text des dritten Moduls („Zugang zum Recht“) wird die Bedeutung des Zugangs zum Recht aufgezeigt. Es wird erläutert, wie dieser Zugang gestaltet sein muss, welche Beschwerdeverfahren bspw. durch die UN-Kinderrechtskonvention vorgesehen sind und welche Hindernisse hierbei auftreten. In den Übungen lernen die Teilnehmenden Beratungs- und Beschwerdestellen und deren Zugänglichkeit kennen.

In Modul 4 („Behinderung und Inklusion“) werden zunächst die Grundbegriffe Behinderung und Inklusion geklärt sowie deren Zusammenhang mit Menschenrechten. In den Übungen werden die Teilnehmenden an verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen herangeführt und zur Auseinandersetzung mit Barrieren in unterschiedlichen Bereichen eingeladen.

Den Kinderrechten ist mit Modul 5 („Kinderrechte und Partizipation“) ein Bestandteil der Materialien gewidmet, dessen einführender Text zunächst die UN-Kinderrechtskonvention erläutert. Das Hauptaugenmerk des Textes liegt im Anschluss auf der Bedeutung, Umsetzungsmöglichkeiten und Chancen von Partizipation. Durch die Übungen lernen die Teilnehmenden die einzelnen Kinderrechte kennen und werden u.a. mit den Fragen konfrontiert, in welchen Bereichen Kinder wie beteiligt werden können.

Den Abschluss der Materialien bildet das Modul 6 („Flucht und Asyl“), das zunächst auf Fluchtursachen und Asylrecht eingeht. Es wird aufgezeigt, mit welchen Schwierigkeiten und Diskriminierungen Menschen konfrontiert werden, die auf der Flucht sind und/oder Asyl in einem anderen

Land suchen. Anschließend wird das Asylverfahren in Deutschland erläutert und wie es sich auf das Leben der Asylsuchenden auswirkt. Die Übungen laden die Teilnehmenden zur aktiven, persönlichen Auseinandersetzung mit diesen Themen ein.

Das Heft endet mit einem Glossar, in dem zentrale Begriffe aus dem Bereich der Menschenrechte erläutert werden.

Insgesamt überzeugt das Heft sowohl inhaltlich als auch auf gestalterischer Ebene. Die Texte sind übersichtlich strukturiert und gut verständlich geschrieben, sodass sich das Material für die Arbeit mit Jugendlichen ebenso wie für die Arbeit mit Erwachsenen anbietet. Zentrale Begriffe werden grundlegend und verständlich erklärt, wobei die Lesenden nicht zuletzt dazu angeregt werden, übliche Alltagsweisheiten zu hinterfragen und zu überdenken. Die Altersempfehlung der Verfasser/-innen (ab 15 Jahre) erscheint realistisch.

Ein weiterer Pluspunkt besteht in dem begleitenden Onlineauftritt des Instituts für Menschenrechte. Unter dem Link www.institut-fuer-menschenrechte.de/mr-bm2 stehen sämtliche Module sowie die einzelnen Bestandteile der Übungen (z.B. Frage- und Antwortkarten, Fragebögen u.v.m.) bereits grafisch gestaltet zum Ausdrucken und für den direkten Einsatz zur Verfügung.

Evi Plötz

Anmerkungen

1 letzter Zugriff am 13.09.2016

2 letzter Zugriff am 20.08.2016

Anti-Bias-Netz (Hrsg.) (2015). Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg: Lambertus Verlag, 125 S., 19,00€.

Anti Bias – ein Ansatz für lebendige Menschenrechte und Demokratie

Seit mehr als 25 Jahren beginnt die Anti-Bias-Arbeit langsam aber stetig in der Bundesrepublik Deutschland Fuß zu fassen. Der vorliegende Band vom Anti-Bias-Netz (Hrsg.) bildet hierzu einen wichtigen Baustein, denn er bietet sowohl Einsteiger/innen, die sich neu mit diesem Ansatz befassen wollen, einen guten Überblick, als auch langjährigen Praktiker/innen vor allem durch die vielen wissenschaftlich reflektierten und sehr anschaulichen Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Bildungskontexten wie Schule, Kita oder der (beruflichen) Erwachsenenbildung.

Der englische Begriff „Bias“ bedeutet so viel wie Voreingenommenheit, Einseitigkeit oder Schieflage. Anti-Bias meint dementsprechend einen Ansatz in Bildung, Erziehung und lebenslangem Lernen, der sich aktiv gegen jede Form von Diskriminierung, Ausgrenzung und Unterdrückung wendet. Dennoch käme es zu kurz, Anti-Bias – reduziert – als Bildungsansatz zu diskutieren. Anti-Bias begründet vielmehr eine kritisch-informierte Entscheidung und Haltung dem Lernen und Leben gegenüber, und ist damit überall und jederzeit relevant. Der Ansatz verfolgt ein ur-demokratisches Projekt, indem er alle Menschen in die Verantwortung nimmt, und Möglichkeiten aufzeigt, an der Realisierung grundlegender Menschenrechte wie dem Anspruch auf Freiheit und die faktische und materielle Anerken-

nung der Gleichheit aktiv teilzuhaben: in der Bildung, aber auch in der Familie, der eigenen community, am Arbeitsplatz, am Lernort etc. Gleichzeitig bietet Anti-Bias eine Vielfalt an Methoden und Instrumenten für erfahrungsbasiertes Lernen, das die Überschneidung und Verwobenheit (Intersektionalität) von Diskriminierung aufgrund unterschiedlichster Merkmale (Geschlecht, Kultur, Hautfarbe, sozialer Status, Aufenthaltsstatus/Flucht/Asyl, Behinderung etc.) thematisiert. Dabei gelingt es, Zuschreibungen sichtbar zu machen, ohne in vereinfachende „Täter-Opfer“-Konstellationen und Erklärungsmuster zu verfallen. Das Verhältnis von Freiheit, Gleichheit und Differenz ist komplex, und es stellt jeden Menschen, der an Veränderungsprozessen in diesem Rahmen arbeitet, vor die Herausforderung, die eigene Positionierung in diesem Verhältnis aktiv zu erkennen, und zu nutzen. Anregungen hierfür bietet in vielerlei Hinsicht der vorliegende Band.

Herausgeber/-innen des Bandes sind die sechs Frauen: Cvetka Bovha, Patricia Göthe, Jetty Hahn, Nele Kontzi, Annette Kübler und Žaklina Mamutović, die seit 2000 zusammenarbeiten, und das anti-bias-netz gegründet haben. Als Arbeitsfelder werden insbesondere hervorgehoben: Anti-Bias und Schule, Anti-Bias und Globales Lernen sowie Anti-Bias und Inklusion. Der Band nimmt jedoch eine breitere Perspektive ein, und bezieht sich auch auf die Soziale Arbeit, die Menschenrechtsbildung oder die internationalen Freiwilligendienste. Einleitend geben die Herausgeber*innen eine grundlegende Einführung in die Geschichte, Entwicklung und Grundannahmen der Anti-Bias Arbeit. Zentral ist hier das Diskriminierungsmodell, mit dem Vorurteile, Macht, Diskriminierung und Veränderung in den Blick genommen werden: „Diskriminierendes Verhalten kann bewusst oder unbewusst ausgeübt werden, wobei die Auswirkungen für die von Diskriminierung Betroffenen möglicherweise dieselben sind. Jede/r einzelne ist jedoch befähigt, durch ein Bewusstwerden der eigenen gesellschaftlichen Position und der eigenen Einflussmöglichkeiten Diskriminierung entgegenzuwirken und somit Veränderungen anzustoßen“ (S. 16).

In den folgenden Kapiteln werden Denkanstöße und Erfahrungen in den unterschiedlichen Praxisfeldern kritisch diskutiert. Dabei werden sprachliche Konstruktionen genauso in den Blick genommen wie soziale (etwa das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“, Probleme des „Othering“ oder Konzepte von „verinnerlichter Unterdrückung“ und „verinnerlichter Dominanz“). Auch die Schnittstellen zwischen Menschenrechtsbildung, Anti-Bias und Globalem Lernen werden deutlich; beispielsweise durch die Analyse von Methoden und den zugrundeliegenden Weltbildern. Eine der Autorinnen, Annette Kübler, reflektiert über die angestrebten Irritationen dominanter Wissensbestände (z.B. in der Geografie, in Politik, Pädagogik

oder Geschichte) unter dem passenden Titel: „Warum hängt die Weltkarte falsch herum? – Weil ich was seh', was du nicht siehst! Anti-Bias ermöglicht neue Perspektiven“.

So ermutigt der Band dazu, „Selbstverständliches zu hinterfragen, die Bedeutung von Begriffen zu erforschen, marginalisierte Texte (zu) suchen, Menschen mit weniger Privilegien gut (zu) zu hören und ausgegrenzte Perspektiven ernst (zu) nehmen“ (S. 80).

Claudia Lohrenscheid

Mierzwa, Roland (2016). Bildung auf der Seite der Armen, Arbeitslosen und Benachteiligten. Norderstedt: BoD, 379 S., 30,00€.

Mit dem zweiten Buch der geplanten Trilogie zur „vorrangigen Option für die Armen“ wird – nach dem Grundlagenbuch über Armut und Globalisierung – der Bildungsbereich genauer betrachtet. Erneut ist es der christlich-sozialethische Blick des Autors, der sich v.a. aus praxisorientierten Fragen und Herangehensweisen im Sinne von Lebenskunst angesichts von Prekariatskontexten speist. Theoretische Überlegungen sind diesem Interesse untergeordnet.

Nach einer Einleitung und einem Vorwort werden verschiedene Texte (Aufsätze und Konzeptpapiere) sowie Textsorten des Autors angeboten. Es geht um literaturdidaktische Fragen bei Kinder- und Jugendbüchern zum Thema Arbeitslosigkeit, berufspädagogische Themen, andragogische Zugänge und Bezüge zum Ganztagschuldiskurs am Beispiel der Produktionsschule, digitale Medien, informelle Ökonomie und informelles Lernen in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen, Europäische Vernetzung und Lebenslanges Lernen im Rahmen von Self-Evaluation, Postmoderne, neue Erlebnisgesellschaft und kulturelle Ausdrucksformen zwischen Ästhetik und Aisthesis, Salutogenese, Empowerment und selbstgesteuertem Lernen, Teilhabe und Ausschluss im Kontext von Ernährungs- und Familienbildung, lerntheoretische Bezüge mit einem Schwerpunkt auf konstruktivistischen Zugängen mit Interesse an ästhetisch-aisthetischer Bildungsarbeit.

Das Buch ist wie ein palettenreicher Strauß von Beispielen zur Themenstellung des Buches gemäß seinem Titel, die so bunt sind, wie die möglichen systematischen Bezüge und Adressat/inn/en. Bedauerlicherweise verzichtet der Autor auf eine Zusammenfassung, in der systematische Perspektiven hätten erwartet werden können.

Gregor Lang-Wojtasik

Informationen

Medien

(red.) Plastikfrei: Die Autorinnen Anneliese Bunk und Nadine Schubert zeigen in ihrem Buch „Besser leben ohne Plastik“ (ISBN: 978-3-86581-784-6), wie und wo man im Alltag Plastik ersetzen und einsparen kann – ohne gleich das gesamte Leben umzukrempeln. Das Buch bietet zahlreiche Tipps und Tricks, angefangen vom bewussteren Einkaufen bis hin zum Selbermachen von Badprodukten oder Snacks, die man „plastikfrei“ in keinem Supermarkt bekommt. Weitere Infos und Bezug unter www.oekom.de/nc/buecher/gesamtprogramm/buch/besser-leben-ohne-plastik.html.

(red.) Unterrichtsmaterialien Grundschule: Die internationale Wal- und Delfinschutzorganisation WDC möchte mit dem Projekt „Weniger Plastik ist Meer“ Kinder im Grundschulalter für das Thema Plastikmüll sensibilisieren. Die Unterrichtsmaterialien zum Projekt enthalten neben Sachinformationen abwechslungsreiche Spiele, Arbeitsbögen für den Unterricht und Aktionsideen für Thementage oder Projektwochen. Weitere Infos und Bezug unter <http://de.whales.org/themen/kindergarten-und-grundschule>.

(red.) Der Dokumentarfilm NICHT OHNE UNS! von Sigrid Klausmann gibt Kindern auf der ganzen Welt eine Stimme und ist Teil des langjährigen, weltumspannenden und nachhaltigen Projekts „199 kleine Helden“. Mit dem Projekt wird das Ziel verfolgt Kindern und Jugendlichen aus jedem Teil der Erde, durch Kurzfilme zu Wort kommen zu lassen und so Fremdes vertraut(er) zu machen. Weitere Infos unter: <http://www.farbfilm-verleih.de/filme/nicht-ohne-uns/>

(red.) Einzigartige Quellensammlung zur deutschen Missions- und Kolonialpädagogik kostenlos online verfügbar.

Die kommentierte Quellensammlung von Christel Adick und Wolfgang Mehnert unter Mitarbeit von Thea Christiani wurde 2001 im damaligen IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation Frankfurt publiziert und umfasst Quellen aus den Afrikabeständen zehn deutschsprachiger Archive aus den Jahren 1884–1914. Das umfangreiche Werk ist in einen allgemeinen und einen speziellen Teil gegliedert. Im ersten allgemeinen Teil wird sowohl ein Blick auf die Struktur und Organisation von Missions- und Regierungsschulen geworfen als auch auf die Schulpraxis, das heißt auf Lerninhalte, Prüfungen und Schulalltag. Im speziellen Teil werden Sprache im Unterricht, Mädchen und Bildung, berufliche Ausbildung, das Lehrpersonal und die Ausbildung von Afrikaner/innen in Deutschland thematisiert. Ergänzt wird dieser Teil durch eine umfangreiche Bibliografie, die alle bis zum Jahr 2000 (Publikationsjahr) verfügbaren Literaturangaben zur deutschen Missions- und Kolonialpädagogik, jeweils geordnet nach Publikationen vor 1945 und nach 1945 umfasst. Zudem hilft ein umfangreiches Register bei der Nutzung und Erschließung der Quellen. Diese einzigartige Quellensammlung zur Bildungssituation in den ehemaligen deutschen Afrika-Kolonien wurde mit öffentlichen Geldern der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und ist nun für die wissenschaftliche Forschung und die Öffentlichkeit kostenlos in der erziehungswissenschaftlichen Datenbank pedocs zugänglich. Siehe unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11694>.

Veranstaltungen

(red.) 64. Europäischer Wettbewerb: „In Vielfalt geeint – Europa zwischen Tradition und Moderne“: Mitmachen können Schüler/-innen aller Schularten in Deutschland sowie deutscher Schulen im Ausland. Zum Wettbewerb sind Einzel- und Gruppenarbeiten (maximal vier Mitglieder) zugelassen. Die Bearbeitung kann in beliebiger Art und Weise erfolgen (z.B. schriftlich, bildlich, multimedial). Im Rahmen des 64. Wettbewerbs gibt es eine Sonderaufgabe, die dazu auffordert, Europa aus der Perspektive neu zugewanderter Mitschüler/-innen zu betrachten. Der Einsendeschluss liegt je nach Bundesland zwischen dem 10.–17.02.2017. Weitere Informationen unter: <http://www.euro-paeischer-wettbewerb.de/teilnahme/thema-des-64-ew/>.

(red.) campusWELTbewerb – Wettbewerb für globale Nachhaltigkeit an baden-württembergischen Hochschulen. Der durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst und das Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft geförderte Wettbewerb für globale Nachhaltigkeit an baden-württembergischen Hochschulen startet wieder. Alle baden-württembergischen Hochschulen sind herzlich eingeladen, sich mit einer Projektidee beim campusWELTbewerb zu beteiligen. Mitarbeitende und Studierende können mit einer überzeugenden Projektskizze rund um das Thema global nachhaltige Entwicklung eine finanzielle Förderung zur Umsetzung dieses Projekts gewinnen. Weitere Infos unter: <http://www.campusweltbewerb.org/>.

Sonstiges

(red.) Ausleihbare Ausstellung zu den „Sustainable Development Goals“ (SDGs): Die Ausstellung bietet auf insgesamt neun Roll-Ups Informationen zu den SDGs und den einzelnen Themenfeldern: Gutes Leben, Ernährung; Wirtschaft, Bildung, Ökologie und Kultur. Neben einer Einführung über den Stand der Dinge und die Dringlichkeit der SDGs beleuchtet die Aus-

stellung die einzelnen Forderungen, bietet ausführliche Hintergrundinformationen zu den einzelnen Themen und zeigt konkrete nachhaltige Handlungsmöglichkeiten auf, wie beispielsweise die Aktion Handprint, welche den persönlichen Lebensstil auf ökologische Nachhaltigkeit hin prüft. Ausleihe beim DEAB, Gabriele Radeke, gabriele.radeke@deab.de.