

Susanne Krogull/Annette Scheunpflug

## Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies<sup>1</sup>

### 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 Einschreiberaten 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 Lehrerfortbildung 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 fächerunspecifisch, 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 Lehrgewalt.

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 Verlagshaus.
- 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.

**UNSERE BUCHEMPFEHLUNG**



Jürgen Menthe, Dietmar Höttecke, Thomas Zabka, Marcus Hammann, Martin Rothgangel (Hrsg.)

**Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe**  
Beiträge der fachdidaktischen Forschung

Fachdidaktische Forschungen,  
Band 10, 2016, 432 Seiten, br.,  
34,90 €, ISBN 978-3-8309-3560-5  
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8560-0

In einer Zeit, in der populistische und antidemokratische Strömungen an Einfluss gewinnen, muss die Schule Lernende dazu befähigen, an gesellschaftlichen Diskursen zu partizipieren und an der demokratischen Meinungs- und Willensbildung teilhaben zu können und zu wollen. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, persönliche, gesellschaftliche und politische Gestaltungsspielräume zu schaffen, auszuloten und zu nutzen. Zugleich erwerben sie die Unterrichtssprache Deutsch oft nicht als Erstsprache. Die Praxis inklusiven Fachunterrichts erhöht die Anforderungen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter. Welche spezifischen Probleme und Herausforderungen wurden in den einzelnen Fachdidaktiken bisher bearbeitet? Ziel dieses Bandes ist es, den auf der GFD-Tagung 2015 in Hamburg begonnenen interdisziplinären Diskurs fortzuführen und wichtige empirische wie theoretische Beiträge zur Förderung der Diskursfähigkeit in der Schule zu dokumentieren.



www.waxmann.com