

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 Zugangswiese 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 Fremdwahrnehmung 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 konfliktsensibler 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 Bildungsbereich – 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 „Bildungseifer“ (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](http://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/n, die sich neu mit diesem Ansatz befassen wollen, einen guten Überblick, als auch langjährigen Praktiker/innen/n 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 Schiefelage. 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, Jetti Hahn, Nele Kontzi, Annette Kübler und Žaklina Mamutovič, 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 Lohrenscheit

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