Editorial

Eskalierende Konflikte, Krisen und Kriege sind in vielen Teilen der Welt verantwortlich für unermessliches menschliches Leid. Jedes Jahr sterben mehr als hunderttausende Menschen durch bewaffnete Auseinandersetzungen und unzählige mehr an ihren Folgen. Doch auch jenseits der erschreckenden Kriegs- und Konfliktszenarien, die sich vor allem in den ärmeren Regionen der Welt abspielen, sind weltweit Gesellschaften von Unfrieden und Gewaltkonflikten betroffen. Gewalt in Schulen und Familien, interkulturelle und interreligiöse Konflikte, fremdenfeindliche und rassistische Übergriffe, geschlechtsspezifische Diskriminierung und Gewalt sowie Jugendgewalt und Gewaltkriminalität gehören zu den Alltagserfahrungen von Menschen und Gesellschaften in vielen Ländern. Und oftmals sind alltägliche Gewaltphänomene auf der Mikroebene mit den größeren gesellschaftlichen Konfliktlinien auf der Makroebene verbunden.

Der Friedenspädagogik und Friedensbildung wird bei der Vorbeugung, Überwindung und Nachbereitung von Kriegen und gewaltvollen Konflikten zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Das Interesse an ihr ist in den letzten Jahren weltweit signifikant angestiegen. Doch trotz oder gerade wegen dieser hohen Wertschätzung und Bedeutung sind die gegenwärtigen friedenspädagogischen Diskurse und Praktiken durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet, die als Defizite, Herausforderungen oder Konfusionen der Friedensbildung in Erscheinung treten.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Ausgabe der ZEP mit gegenwärtigen Herausforderungen der Friedensbildung und Friedenspädagogik. Dabei haben wir festgestellt, dass sich beide Begriffe nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Somit umfassen in unserem Verständnis sowohl Friedensbildung als auch Friedenspädagogik die Gesamtheit von theoretischen Fundierungen, konzeptionellen Ansätzen und praktischen Umsetzungen friedenspädagogischer und friedensbildender Maßnahmen. Von daher werden wir beide Begriffe synonym verwenden.

Der einführende Artikel von Norbert Frieters-Reermann gibt einen Einblick in die gegenwärtigen Schwachstellen, Diskurse und Herausforderungen friedenspädagogischen Denkens und Handelns und liefert Argumente und ein Angebot für eine stärkere theoretische Fundierung der Friedenspädagogik.

Aus dem Blickwinkel des Südens setzt sich Loreta Navarro-Castro mit der Vielfalt friedenspädagogischer Konzeptionen auseinander und entfaltet einen ganzheitlichen Ansatz der Friedensbildung aus philippinischer Perspektive.

Volker Lenhart stellt in seinem Beitrag die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über friedensbauende Bildungsmaßnahmen in zehn von bewaffneten Konflikten betroffenen Ländern vor. Diese deskriptiv-statistische Erhebung ist noch keine Evaluationsstudie, bereitet eine solche aber vor und reagiert somit auf das oftmals beklagte Evaluationsdefizit innerhalb der Friedensbildung.

Ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit diesem Evaluationsdefizit und der mangelnden wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung von friedenspädagogischen Maßnahmen. In diesem Artikel skizziert Alamara Karimi methodische Probleme und Herausforderungen der friedenspädagogischen Forschung und stellt darauf bezogene Lösungsansätze vor.

Uli Jäger stellt abschließend den Ansatz einer Multi-Track-orientierten Friedenspädagogik vor, durch den einige der gegenwärtigen Herausforderungen und Diskurse innerhalb der Friedenspädagogik aufgegriffen und für eine international ausgerichtete, zeitgemäße Friedenspädagogik fruchtbar gemacht werden.

Diese fünf Beiträge bearbeiten nur einen Ausschnitt der gegenwärtigen Kontroversen und Herausforderungen der internationalen Friedensbildung. Dabei erfahren konzeptionelle Konfusionen, theoretische Schwachstellen und Evaluierungsdefizite der Friedenspädagogik eine besondere Berücksichtigung. Andere wichtige Aspekte, wie die wenig ausgeprägte Geschlechterdifferenzierung in der Friedenspädagogik oder die Frage nach Qualitätsstandards und Qualitätskriterien der Friedensbildung, werden nur gestreift und verweisen auf die Notwendigkeit sich den damit verbundenen Fragestellungen an anderer Stelle nochmals intensiver zuzuwenden.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.
Norbert Frieters-Reermann, Volker Lenhart

Aachen/Heidelberg im Dezember 2010

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

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

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, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:
Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Alexandra Burger (Rezensionen, Infos)

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

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

Titelbild: © kallejipp, www.photocase.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 vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

33. Jahrgang, Heft 4, 2010
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4'10

Themen 4 **Norbert Frieters-Reermann**
Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik

13 **Loreta Navarro-Castro**
Towards a Holistic Approach to Peace Education: a Philippine Perspective

18 **Volker Lenhart**
Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten

23 **Alamara Karimi**
Methodenprobleme friedenspädagogischer Forschung in Konfliktgebieten

28 **Uli Jäger**
Multi-Track: Anregungen zur Konzeption einer zeitgemäßen Friedenspädagogik

Kommentar 33 Hochschule und Nachhaltigkeit – eine kritische Bestandsaufnahme

VENRO 35 „Globales Lernen trifft neue Lernkultur“/ VENRO Jahresplanung 2011

VIE 36 Neues aus der Kommission/Theorie trifft Praxis – die Zusammenarbeit von Schule und Nichtregierungsorganisationen/ Entwicklung neu denken/Bayreuther Bildungskongress

39 Rezensionen

43 Informationen

WAXMANN

Norbert Frieters-Reermann

Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik

Zusammenfassung:
Das Interesse an der Friedenspädagogik ist in den letzten Jahren weltweit deutlich angestiegen und der Friedenspädagogik wird bei der Prävention und Transformation von Kriegen und gewaltvollen Konflikten zunehmend eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Doch offenbaren sich in der gegenwärtigen Friedenspädagogik auch einige theoretische und konzeptionelle Defizite. Diese werden in dem Artikel zusammengetragen und als Ausgangspunkt gewählt, um die Friedenspädagogik aus einer ungewohnten theoretischen Perspektive zu betrachten und zu reflektieren.

Abstract:
Worldwide, the interest in peace education has increased significantly over the past years. Peace education is increasingly attributed as a key factor in prevention and transformation of wars and violent conflicts. However, the current peace education bares some theoretical and conceptual deficits. These shortcomings are collected in this article and serve as a starting point for an innovative perspective and reflection of peace education.

Hintergrund

Je nach Kriegsdefinition und Forschungseinrichtung prägen zurzeit 30 bis 40 bewaffnete Konflikte, die als kriegerische Auseinandersetzungen eingestuft werden können, das weltweite Konfliktgeschehen.[1] Doch auch über diese Kriege hinaus sind zahlreiche Länder von manifesten inneren Krisen und Gewaltkonflikten betroffen, wie die unten abgebildete Weltkonfliktkarte des Heidelberger Instituts für Internationale Konfliktforschung verdeutlicht. Staatliche Akteure und militärische Strategien stoßen bei der Bearbeitung dieser Krisen und Konflikte seit Jahren an ihre Grenzen. Im Gegenzug gewinnen zivilgesellschaftliche Ansätze der Konfliktbearbeitung, Friedensförderung und Gewaltprävention zunehmend an Bedeutung.

In diesem Kontext ist auch die Bedeutung der Friedensbildung und Friedenspädagogik[2] als Teil der zivilen Konfliktbearbeitung stark gewachsen. Der Friedensbildung wird insbesondere bei der Vorbeugung, aber auch bei der Überwindung und Nachbereitung von gewaltvollen Konflikten und eskalierenden Krisen zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Sie spielt demnach eine unverzichtbare Rolle beim konstruktiven Umgang mit Konflikten sowie bei der Befähigung zur gewaltfreien Konfliktaustragung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und in verschiedenen Konfliktphasen, mit verschiedenen am Konflikt beteiligten Akteuren und bei verschiedenen Konfliktkontexten (vgl. u.a. Seitz 2004; Jäger 2006; Gugel/Jäger 2007; Grasse/Gruber et al. 2009; Gruber/Wintersteiner et al. 2009; Grasse 2009; Lenhart/Mitschke et al. 2008; Navarro-Castro/Nario-Galace 2008; Salomon/Cairns 2009; Frieters-Reermann 2009). Nachdem vor einigen Jahren die friedenspädagogische Expertise kaum noch gefragt war, ist das Interesse an ihr in der jüngeren Zeit wieder deutlich angestiegen. Doch ist auch vor überzogenen Erwartungen zu warnen. Denn Friedenspädagogik und Friedensbildung werden als Teil der zivilgesellschaftlichen Friedensförderung von zahlreichen hohen Ansprüchen begleitet und bisweilen auch überfrachtet. Ob sie diesen gerecht werden können, ist zu bezweifeln. Eine zentrale Frage, welche die Grenzen der Friedenspädagogik immer wieder verdeutlicht, lautet: „Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (Senghaas 1970, S. 162). Mit dieser provozierenden Frage verweist Senghaas auf das Dilemma der Friedenspädagogik, dass sie in einem politischen, ökonomischen, militärischen und gesellschaftlichen Kontext operiert, in dem kollektiver Unfriede zum System geworden ist. Diese Frage, die Senghaas in der heißen Phase des bipolaren Ost-West-Konfliktes vor 40 Jahren stellte, wird angesichts des vielschichtigen und komplexen, gegenwärtig weltweiten Kriegs- und Konfliktgeschehens noch brisanter. Von daher ist die Friedenspädagogik gefordert, verschiedene Gewaltformen, Konfliktkontexte und Zielgruppen zu thematisieren und auf diese zu reagieren. Vor diesem Hintergrund erscheint das gesamte Feld der Friedensbildung als sehr heterogen und bisweilen unübersichtlich (vgl. u.a. Gugel/Jäger 2004a S. 1ff.; Seitz 2004, S. 78f.; Merkel 2004, S. 1; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 12).

Einen Vorschlag, dieses vielfältige Feld der Friedenspädagogik zu strukturieren, leistet der israelische Friedensforscher Salomon. Er empfiehlt vier Kriterien oder Perspektiven, durch welche friedensbildende und friedenspädagogische Ansätze differenziert werden könnten (vgl. Salomon 2002).

Erste Perspektive: Gewaltverständnis

Der erste Blickwinkel fokussiert das Verständnis von Frieden und Gewalt. Dabei bietet es sich an, auf die Unterscheidung von personaler, struktureller und kultureller Gewalt, wie sie von Galtung (vgl. Galtung 1998) in die friedenstheoretische Diskussion eingeführt und auch bereits von der Friedenspädagogik aufgegriffen wurde, zurückzugreifen (vgl. u.a. Wintersteiner 1999; Gugel/Jäger 2004b). Dadurch können primär auf direkte Gewalt bezogene friedensbildende Ansätze von denen unterschieden werden, die sich verstärkt auf indirekte Gewaltformen beziehen.

Zweite Perspektive: Interventionsebenen

Eine Unterscheidung der Ebenen sollte zumindest zwischen der Makroebene, wo primär auf kollektive Zusammenhänge und gesellschaftliche Konfliktstrukturen Einfluss genommen werden kann, und der Mikroebene, die das Konfliktverhalten von und zwischen Individuen adressiert, unterschieden werden.

Dritte Perspektive: Zielgruppendifferenzierung

Darüber hinaus sollten die Zielgruppen friedenspädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund ihrer Rolle im Konflikt differenziert werden. Friedenspädagogik für Gewaltakteure und Täter sollte dabei anders konzipiert werden als es für Opfer oder nur indirekt betroffene der Fall sein sollte.

Vierte Perspektive: Konfliktkontext und Konfliktintensität

Die für Salomon wichtigste Unterscheidung ist die des jeweiligen Konflikt- und Gewaltkontextes. Er unterscheidet drei Kontexte, in denen Friedenspädagogik jeweils anderen Herausforderungen gegenübersteht und demnach auch anders ausgerichtet werden sollte. In allen drei Kontexten ist Friedenspädagogik jedoch sinnvoll und möglich:

1. Friedenspädagogik in bereits lang andauernden, festgefahrenen und gewaltsam ausgetragenen Konflikten,
2. Friedenspädagogik in Situationen interethnischer Spannungen und
3. Friedenspädagogik in friedlichen, weitgehend spannungsfreien Kontexten.

Diese vier Unterscheidungsperspektiven verdeutlichen, dass Friedenspädagogik ein umfassendes und breit angelegtes Praxisfeld ist, das bei weitem nicht nur in akuten Kriegs- und Konfliktkontexten seine Anwendung findet (vgl. u.a. Balgo/Lindemann et al. 2007; Grasse/Gruber et al. 2008). Denn „Konflikte zu durchschauen und Frieden zu stiften, ist ein unerlässlicher Teil der Bildung als „global education" für jedermann" (Nipkow 2007, S. 14). Und „deshalb ist Friedenspädagogik eine permanente Aufgabe – auch und gerade in Friedenszeiten" (Grasse/Gruber et al. 2008, S. 7).

Dadurch wird ersichtlich, dass Friedensbildung und Friedenspädagogik durch eine große Offenheit geprägt sind, die zweifelsohne eine Stärke darstellt. Anderseits birgt diese Offenheit aber auch die Gefahr von konzeptionellen Unschärfen und Abgrenzungsproblemen zu anderen Disziplinen (vgl. u.a. Gugel/Jäger 2004a, S. 1ff.; Seitz 2004, S. 78ff.; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 12). Eng damit verbunden sind weitere Defizite und Schwächen, die zentrale Herausforderungen der gegenwärtigen Friedenspädagogik markieren und nachfolgend skizziert werden sollen.

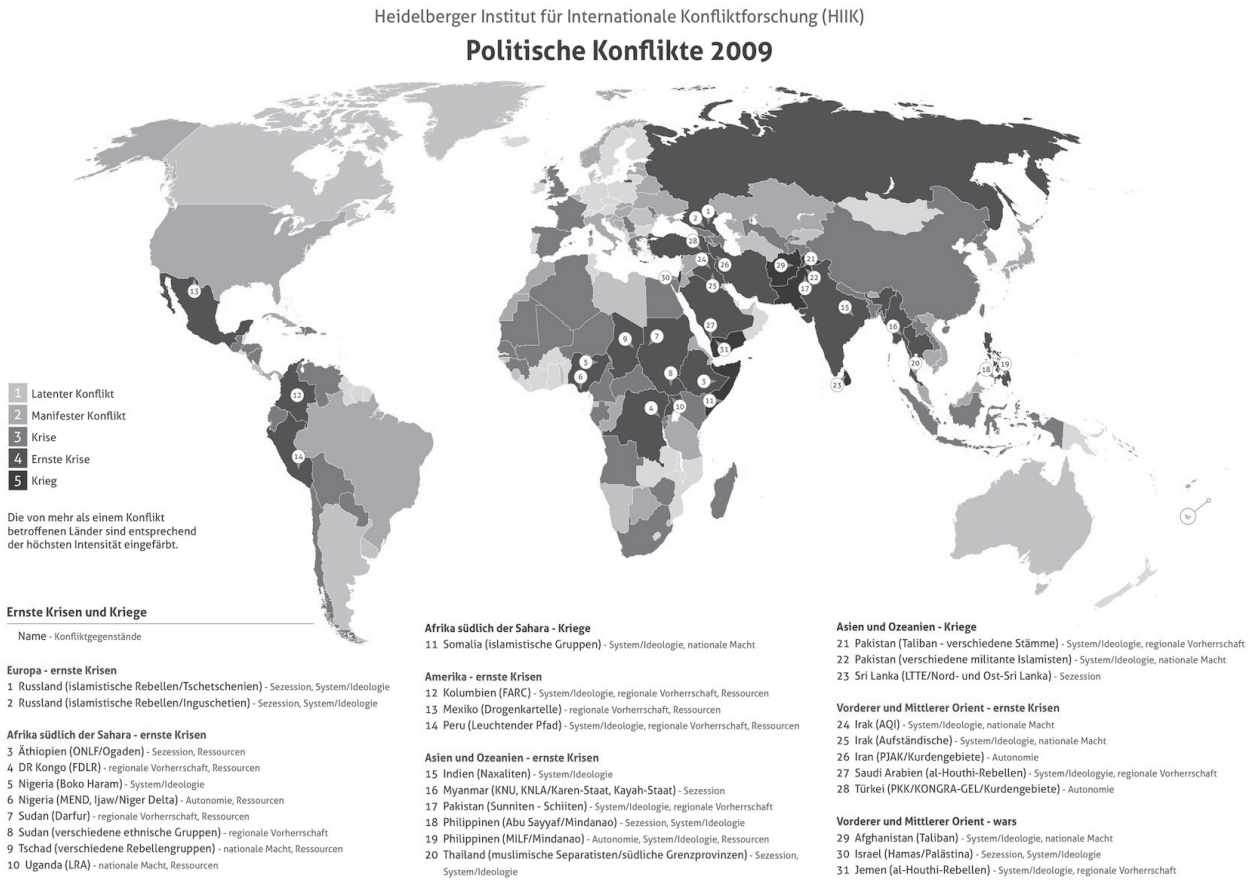


Abb. 1: Das gegenwärtige Konfliktgeschehen.
Quelle: www.hiik.de/de/downloads/data/maps/poster_ger.jpg.

Defizite, Unschärfen und Herausforderungen friedenspädagogischen Denkens und Handelns

Konzeptionelle Konfusionen

Die Tatsache, dass für Friedensbildung, Friedenserziehung oder Friedenspädagogik keine einheitlichen Definitionen und Vorstellungen vorliegen, ist nicht grundsätzlich problematisch, denn trotz höchst unterschiedlicher soziokultureller und politischer Herausforderungen, auf die sie bezogen sind, gibt es unzweifelhaft einige zentrale Gemeinsamkeiten der verschiedenen konzeptionellen Strömungen. Eine gemeinsame diesbezügliche Einsicht lautet, dass Friedenspädagogik eine wichtige und unverzichtbare Rolle beim konstruktiven Umgang mit Konflikten spielt und die Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktaustragung fördert (vgl. u.a. Gugel/Jäger 2004a, S. 1ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 7ff.). Als Kern jeder Friedenspädagogik bezeichnen Gugel und Jäger von daher den kritischen Umgang mit Konflikt und Gewalt. „Hierzu gehört es, gegen Gewalt zu sensibilisieren, Gewalt in allen historisch und gesellschaftlich wechselnden Formen wahrzunehmen und zu bekämpfen, ihr präventiv zu begegnen, die Eskalationsdynamik zu durchbrechen sowie einen konstruktiven Umgang mit Konflikten auf allen Ebenen zu lernen“ (Gugel/Jäger 2007, S. 10). Angesichts der zahlreichen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Konflikte und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen hat sich Friedenspädagogik damit zu einem Sammelbegriff für ein sehr breites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder und sehr unterschiedlicher theoretischer Entwürfe, konzeptioneller Ansätze, didaktischer Modelle und praktischer Handlungsansätze entwickelt, die alle auf den Zustand des Friedens ausgerichtet sind (vgl. Gugel/Jäger 2004b, S. 1ff.; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31ff.).[3]

Ein wesentlicher Faktor, der die damit verbundene begriffliche und konzeptionelle Konfusion befördert, ist, dass Friedenspädagogik in verschiedenen Regionen der Welt von unterschiedlichen pädagogischen, politischen, historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird und dass vor diesem Hintergrund auch regional- und kontextspezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Diese spiegeln sich in einem begrifflichen Variantenreichtum wieder: „So versteht sich Friedenserziehung in Japan vor allem als ‚Anti-Atombomben-Erziehung‘, wird in Irland als ‚Education for mutual understanding‘ betrieben, firmiert in Korea als ‚Wiedervereinigungserziehung‘, wohingegen in Ländern des globalen Südens vorzugsweise von ‚Development Education‘ die Rede sein mag und in Nordamerika und in Europa derzeit die ‚conflict resolution education‘ den Ton im friedenspädagogischen Diskurs angibt“ (Seitz 2004, S. 68). Diese Vielfalt verdeutlicht, wie Friedenspädagogik auf die jeweiligen lokalen Konflikte und Herausforderungen reagiert.

Ein weiterer Aspekt der begrifflichen und konzeptionellen Konfusion ist die Erweiterung des Gewaltbegriffs auf strukturelle und indirekte Formen der Gewalt, wie sie insbesondere im Zuge der kritischen Friedenserziehung erfolgte (vgl. Wulf 1973). Dadurch verschwimmen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern. So weisen die interkulturelle Pädagogik, die Menschenrechtspädagogik, die Demokratieerziehung, die entwicklungspolitische Bildung, das Globale Lernen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Umweltpädagogik oder die politische Bildung zum Teil erhebliche Überschneidungen mit der Friedenspädagogik auf. Im internationalen Kontext greifen Konzeptionen wie disarmament and non-proliferation education, education for international understanding, interfaith education, global education, tolerance learning, human rights education, development education, conflict resolution education, civic education und education for global citizienship auf zentrale Ansätze und Methoden von peace education zurück. Jede dieser Konzeptionen „focuses on a problem of direct or indirect violence“ (Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31). Dabei werden diese Konzeptionen entweder als eigenständige Lern- und Bildungsprogramme oder als Formen und Facetten der Friedenspädagogik gewertet.

Darüber, ob nun das Globale Lernen, die Friedenserziehung oder eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Sammel-, Leit- und Oberbegriff für das gesamte Feld einer auf gesellschaftspolitische Konflikte, Krisen, Entwicklungsprobleme und Herausforderungen reagierenden Pädagogik fungieren soll, wird sehr kontrovers diskutiert (vgl. Wintersteiner 1999, S. 26ff.; Seitz 2004, S. 64; Frieters-Reermann 2009, S. 61ff.).

Weniger kontrovers erscheint hingegen die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handels. Dieses Leitbild einer Kultur des Friedens oder einer Friedenskultur wird verstärkt aufgegriffen (vgl. Senghaas 2008; Wulf 2008; Wintersteiner 2008). Auch, wenn es unterschiedlich interpretiert und akzentuiert wird, halten Navarro-Castro und Nario-Galace fest: „Peace education is multidimensional and holistic in its content and process. [...] It reflects the growth of progressive education and social movements in the last five decades. Together, these „educations contribute to building a culture of peace“ (Navarro-Castro/Nario-Galace 2009; vgl. auch den Beitrag von Navarro-Castro in diesem Heft).

Kulturelle Engführungen

Die konzeptionellen Unschärfen und Konfusionen der Friedenspädagogik sind eng mit dem mangelhaften internationalen Austausch sowie einer zu starken Verankerung der Friedenspädagogik in der westlichen pädagogischen Tradition gekoppelt. Zunehmend wird von daher eine unzureichende kosmopolitische Ausrichtung und eine zu geringe internationale Vernetzung der Friedenspädagogik erkannt und kritisiert (vgl. u.a. Sommers 2001, S. 11ff.; Büttner/Koschate 2003, S. 41ff.; Seitz 2004, S. 66ff.; Frommann 2006, S. 3). Denn vor dem Hintergrund der europäischen friedenspädagogischen Traditionslinien finden zahlreiche Konzepte ihren Ursprung in westlich geprägten Kulturvorstellungen. Diese aber wurzeln in der Regel in einem christlich-westlichen Weltbild, dessen Übertragung auf nichtwestliche Kontexte nicht unproblematisch ist.

Sehr deutlich formuliert diese Kritik Sommers, wenn er als eine zentrale Schwachstelle der Friedenspädagogik den westlichen Bias herausstellt (vgl. Sommers 2001, S. 6ff.). Kritisch sieht er vor allem die starke Orientierung auf die formale Schulbildung sowie die Betonung des Individuums. Die meisten friedenspädagogischen Programme beziehen sich nach Sommers auf den Lernort Schule und setzten an der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Ich-Kompetenzen der Lernenden an.[4] Die Vorstellung und Herausstellung eines Selbst sei aber ein

westliches Konzept, das sehr eng mit individualistischen Gesellschaften verbunden sei. Insofern spielt auch gerade in der deutschsprachigen Friedensbildung und Friedenspädagogik das Paradigma individueller Friedens- und Konfliktkompetenz eine übergeordnete Rolle. In diesen individualorientierten pädagogischen Ansätzen bleibt jedoch „der Zusammenhang zwischen individueller Konfliktbearbeitungskompetenz und der Ebene des kollektiven Unfriedens weit gehend ungeklärt" (Seitz 2004, S. 69). Somit greift eine Fixierung auf das individuelle Konfliktverhalten und auf die Regulierung der interpersonellen, zwischenmenschlichen Konflikte in zahlreichen Gewaltzusammenhängen zu kurz. Denn insbesondere in komplexen innerstaatlichen Krisen wird die Konfliktdynamik häufig von kollektivem Handeln, von Gruppenidentitäten und einem tief in der Kultur verankerten kollektiven Unterbewussten bestimmt (vgl. u.a. Galtung 1998, S. 362ff.).

Die starke Verwurzelung und Verankerung der Friedenspädagogik in einem westlich geprägten Weltbild korrespondiert mit einem zu wenig entfalteten internationalen Diskurs. Dieser aber ist unumgänglich, denn entscheidende Fortschritte in der Weiterentwicklung und Qualifizierung der friedenspädagogischen Theorie, Konzeptbildung und Praxis insbesondere im Kontext weltweiter Kriegs- und Konfliktdynamiken sind nur zu erwarten, wenn sich die friedenspädagogische Forschung und Konzeptentwicklung selbst in einem inter- und transnationalen Milieu entfalten und weiterentwickeln. Einige jüngere Publikationen tragen dieser Situation Rechnung und versuchen, zunehmend die international vergleichende Perspektive einzunehmen und dadurch friedenspädagogische Ansätze aus verschiedenen Kulturen und Kontexten füreinander fruchtbar zu machen. An dieser Stelle sei exemplarisch auf die friedenspädagogischen Konzepte und Erfahrungen aus der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. u.a. Gugel 2006; Blumör 2007; Jäger 2008; Imbusch 2008) sowie auf interreligiöse und interkulturelle Ansätze der Friedensbildung (vgl. Harris/Morrison 2003; Haußmann/Biener et al. 2006; Iram/Wahrman et al. 2006) verwiesen, in denen die überfällige internationale Perspektive zunehmend berücksichtigt wird. Hervorzuheben sind darüber hinaus die Sammelbände von Salomon, die sich mit Friedensbildung in verschiedenen, lang andauernden, komplexen und ethnisch beeinflussten Gewaltkonflikten befassen und wertvolle Ergebnisse für das gesamte Feld der Friedenspädagogik liefern. Schließlich liefern die friedenspädagogischen Erfahrungen dieser intractable conflicts vielfältige Anregungen, die für das gesamte Feld der Friedenspädagogik fruchtbar gemacht werden sollten (vgl. Salomon/Nevo 2002; Salomon/Cairns 2009).

Blinder Fleck Gender

Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht und einer genderspezifischen Analyse von Konflikten wird innerhalb der Friedens- und Konfliktforschung zunehmend erkannt (vgl. u.a. Reimann 2002; Engels 2008). Denn auch wenn sowohl Männer als auch Frauen Gewaltkonflikte und Kriege oftmals als schwere Belastungen und Tragödien erleben, so sind ihre geschlechtsspezifischen Problemlagen, Rollen, Bedürfnisse und Kapazitäten zur Konflikttransformation oftmals sehr verschieden. Die zivile Konfliktbearbeitung trägt dieser Situation zunehmend Rechnung und entwickelt genderspezifische Instrumente und Konzepte. Innerhalb der Friedenspädagogik hingegen ist eine genderspezifische Perspektive bisher kaum zu erkennen. Dabei gibt es offensichtlich einen engen Zusammenhang zwischen Bildung, Geschlecht und Konfliktentwicklung, wie Davies in einer eindrucksvollen Studie nachweisen konnte (vgl. Davies 2004). Denn oftmals werden gerade in akuten Konflikt- und Kriegskontexten innerhalb des Bildungssystems geschlechtsspezifische Gewalt und Diskriminierung direkt oder indirekt durch ignorierende, duldende oder sogar durch akzeptierende und unterstützende Haltungen unterstützt und somit, laut Davies, aggressive und dominante Männlichkeitskulturen gefördert. Gerade vor diesem Hintergrund ist eine verstärkte gendersensible Analyse von Bildung in Konfliktkontexten und eine intensivierte genderspezifische Reflexion der Friedensbildung überfällig, wie sie bereits von einigen Autoren gefordert wird (vgl. Imbusch 2008, S. 64ff.; Lenhart/Mitschke et al. 2009, S. 48ff.).

Unzureichende Evaluierung und wissenschaftliche Begleitung

Das Evaluierungsdefizit und die unzureichende wissenschaftliche Begleitung von friedensbildenden Maßnahmen beziehen sich nicht nur auf die Friedenspädagogik an sich, sondern auf den gesamten Bereich zivilgesellschaftlicher Friedensförderung und Konfliktbearbeitung. Für die Friedenspädagogik kann festgestellt werden, dass abgesehen von einigen durchaus aussagekräftigen Evaluationen von friedenspädagogischen Programmen im Kontext der Flüchtlingshilfe und Entwicklungszusammenarbeit bisher noch kaum publizistisch belegte, ausgereifte Ergebnisse vorliegen, „in denen die friedenspädagogische Forschung für die friedenspädagogische Praxis fruchtbar gemacht wurde" (Seitz 2004, S. 66). Darüber hinaus fehlt es oftmals an einer weitergehenden analytischen Aufarbeitung der bereits vorliegenden Erfahrungen. Die in Krisen- und Konfliktgebieten erprobten Ansätze einer Erziehung zur Friedens- und Konfliktfähigkeit wurden bisher weder im formalen noch im non-formalen Bildungsbereich systematisch evaluiert. Das gesamte Forschungsfeld der Friedenspädagogik ist somit bislang noch wenig strukturiert. „Insbesondere liegen noch keine belastbaren empirischen Ergebnisse zur Modellierung, Verknüpfung, Kontextbezogenheit friedensbauender Bildungsmaßnahmen vor. Auch gibt es kaum Evaluationsstudien zu deren Wirksamkeit" (Lenhart/Mitschke et al. 2009, S. 7). Eine bedeutsame Ausnahme aus der jüngeren Forschungspraxis ist das weltweit in 10 Konfliktländern durchgeführte Forschungs- und Evaluierungsprojekt der Heidelberger Projektgruppe um Lenhart (vgl. Beitrag von Lenhart in diesem Heft). Insgesamt aber sind die Wirkung, Bedeutung und Relevanz friedensfördernder und konfliktpräventiver Bildungsmaßnahmen noch wenig erforscht und höchst umstritten (vgl. Frommann 2006; Sommers 2001).

Fehlende Bildungsstandards und Qualitätskriterien

Eng verbunden mit dem Evaluationsdefizit sind die fehlenden Qualitätsstandards und -kriterien für friedenspädagogische Maßnahmen. Dabei steht die Friedenspädagogik zunehmend unter dem Druck, positive Wirkungen nachweisen zu können. Doch gibt es bislang keine umfassenderen Diskurse darüber,

welche Bildungsstandards, Qualitätskriterien und Wirkungsindikatoren überhaupt geeignet sind, konkrete friedenspädagogische Kompetenzbereiche zu benennen und entsprechende Lernerfolge zu messen. Hier bietet es sich an, sich von dem noch jungen Diskurs im Kontext des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschsprachigen Raum inspirieren zu lassen. So wurde von der Kultusministerkonferenz mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ein umfassender Vorschlag zur Qualitätsentwicklung für verschiedene Fächer vorgelegt (vgl. KMK/BMZ 2007). Auch wenn sich dieser Orientierungsrahmen nur auf den schulischen Kontext bezieht, so bietet er sich durchaus als kontroverser Ausgangspunkt für den Diskurs innerhalb der Friedensbildung an. Dabei sollte auch verstärkt zwischen präskriptiven Qualitätskriterien und deskriptiven Qualitätsstandards unterschieden werden (vgl. Scheunpflug 2009). Erstere fokussieren die Input-Seite und beschäftigen sich mit der Frage, wie Lernprozesse gestaltet werden sollten und welche didaktischen Grundorientierungen von Bedeutung sind, um den Kompetenzerwerb bei den Lernenden zu ermöglichen. Zweitere beziehen sich auf die Output-Seite des pädagogischen Lernprozesses und fragen danach, welche Kompetenzen bei den Lernenden tatsächlich erreicht wurden. Gerade die präskriptiven Qualitätskriterien sind angesichts der Vielfalt friedenspädagogischer Konzeptionen, Lernorte und Lernräume, die weit über den schulischen Kontext hinaus gehen, von zentraler Bedeutung.

Theoretische Defizite

Ein weiteres Defizit der gegenwärtigen Friedensbildung und -pädagogik bezieht sich auf die theoretische Begründung friedenspädagogischen Handelns. Während für den Bereich der Friedenspolitik festgestellt werden kann, dass bei weitem mehr Forschung und Theoriebildung betrieben wird als praktisches Friedenshandeln, welches sich daraus ableiten könnte, verhält es sich bei der Friedenspädagogik genau umgekehrt. Hier hinkt die friedenspädagogische theoretische Fundierung der Praxis hinterher (vgl. Wintersteiner 1999, S. 14ff.; Zwick 2006, S. 1ff., Danesh 2006, S. 56ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 16; Lenhart/Mitschke et al. 2009, S. 6). Da die Friedenspädagogik jedoch weit mehr verkörpert als die lineare Umsetzung von Ergebnissen einzelner Bezugswissenschaften in die pädagogische Praxis, bedarf sie dringend einer eigenen theoretischen Begründung und Reflexion. Wintersteiner begründet die theoretische Rückständigkeit wie folgt: „Friedenserziehung geht, meist ohne sich selbst darüber Rechenschaft abzulegen oder überhaupt nur die Notwendigkeit dieser Rechenschaft anzuerkennen, davon aus, dass Frieden ein gesellschaftlich wünschenswertes und erreichbares Ziel sei und Erziehung einen wichtigen Beitrag zu Erreichung dieses Ziels leisten könne“ (Wintersteiner 1999, S. 16). Es besteht demnach dringender Bedarf an einer wissenschaftlich fundierten, theoretischen Auseinandersetzung, um Gemeinsamkeiten, Hintergründe, Bezugspunkte, Verknüpfungsmöglichkeiten und Differenzen innerhalb der Friedenspädagogik noch klarer bestimmen zu können.

Nachfolgend soll diese zentrale Herausforderung der gegenwärtigen Friedenspädagogik aufgegriffen werden und ein theoretisch fundierter Bereicherungsversuch vorgestellt werden.

Die Diskrepanz zwischen friedenspädagogischer Theoriebildung und Praxis überwinden – Ein Vorschlag

Der Theoriediskurs zum Globalen Lernen als Vorbild

Die nachfolgende Skizzierung einer theoretischen Reflexion der Friedenspädagogik wurde durch zwei Prozesse inspiriert. Der eine Prozess bezieht sich auf die bereits benannte und vielfach beklagte theoretische Rückständigkeit der Friedensbildung. Der andere Prozess basiert auf einen Theoriediskurs über das Globale Lernen, von dem auch die Friedenspädagogik profitieren könnte. Worum geht es dabei genau? Nach Scheunpflug und Asbrand (vgl. Scheunpflug 2008, S. 11ff.; Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 469ff.) wird die konzeptionelle Debatte zum Globalen Lernen seit einigen Jahren vor allem durch eine Kontroverse zwischen handlungstheoretisch oder systemtheoretisch akzentuierten Konzepten geprägt. Erstere basieren oftmals auf einem ganzheitlichen Welt- und Menschenbild und formulieren normative Lernziele, „die mittels Bildung erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw.“ (Scheunpflug 2008, S. 11). Andererseits hat sich in Abgrenzung zu diesen normativ-ganzheitlich handlungsorientierten Ansätzen ein Theoriediskurs entwickelt, der Globales Lernen aus der Perspektive system- und evolutionstheoretischer Ansätze reflektiert. „In diesem Ansatz geht es darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben“ (Scheunpflug 2008, S. 11). Ein system- und evolutionstheoretisch begründeter Zugang zum Globalen Lernen basiert im Gegensatz zu zahlreichen handlungstheotetisch-normativ begründeten Konzepten auf der Grundannahme, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten funktioniert. Vielmehr wird Lernen als ein selbstorganisierter Prozess der Lernenden beschrieben, bei dem „Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat“ (Scheunpflug 2008, S. 13). Aus dieser Sicht wird eine deutliche Kritik an normativ orientierten Bildungsangeboten des Globalen Lernens ersichtlich. Diesen wird unterstellt, dass sie durch ihren hohen Moralingehalt und Apellcharakter Gefahr laufen, eigenständige Lernprozesse und Urteilsbildungen der Lernenden zu blockieren und das Anliegen, über die Komplexität in der Weltgesellschaft aufzuklären, potenziell zu verfehlen (vgl. Scheunpflug 2008). Somit steht der systemtheoretisch begründete Ansatz des Globalen Lernens in enger Nähe zu einem neuen Lernverständnis, das sich seit einigen Jahren im pädagogischen Diskurs entfaltet und sehr stark auf konstruktivistischen, systemtheoretischen und systemischen Theorienansätzen basiert (vgl. exemplarisch Arnold 2007; Reich 2004 sowie aus verstärkt system- und evolutionstheoretischer Perspektive: Scheunpflug 2001).

Sehr anschaulich wird das neue Verständnis durch eine Gegenüberstellung von erzeugungsdidaktischen und ermöglichungsdidaktischen Orientierungen beschrieben (vgl. Arnold/Schüßler 2003). Aus einer erzeugungsdidaktischen Perspektive sind Lernprozesse als kausale und lineare Informationsvermittlungen zu verstehen. Im Gegenzug dazu wird mit dem Begriff Ermöglichungsdidaktik ein Verständnis von Lernen charakterisiert, das um die Konstruktivität, Komplexität, Kontingenz, Eigendynamik, Selbstorganisation, Zirkularität und um die

begrenzte Planbarkeit und Steuerung von Lernprozessen weiß. In diesem Verständnis von Lernen werden behavioristische und informationstheoretische Sender-Empfänger- und Input-Output-Modelle hinterfragt und relativiert. Darüber hinaus bieten systemische Theorienansätze die Chance, verstärkt auch die interaktiven und kollektiven Gruppen- und Lernvorgänge zu berücksichtigen und sich von einer Individualfixierung in pädagogischen Prozessen zu lösen.

Friedenspädagogik aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive

Für die Friedenspädagogik steht eine Kontroverse, wie sie den Theoriediskurs zum Globalen Lernen zur Zeit prägt, noch aus. Aber der Autor des vorliegenden Beitrages hat den Versuch unternommen, auf die theoretische Rückständigkeit der Friedenspädagogik zu reagieren und sie aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive zu reflektieren (vgl. Frieters-Reermann 2009). Das Ziel eines solchen Versuches ist es, die Friedenspädagogik aus einem ungewohnten theoretischen Blickwinkel zu beobachten und auf dieser Basis durch entsprechende Anregungen zu bereichern. Dieser Bereicherungsversuch erfolgt durch ein systemisch-konstruktivistisch begründetes Theorieangebot, das sich in den vergangenen Jahren in der Erziehungswissenschaft etabliert hat, aber noch nicht systematisch auf die Friedenspädagogik angewandt wurde.[5] Gespeist wird dieses Theorienangebot von theoretischen Ansätzen des Konstruktivismus, der Systemtheorie und -therapie sowie der Interaktionsforschung. Viele dieser Ansätze basieren bei aller Differenz auf einigen gemeinsamen Grundüberzeugungen, die in verschiedenen Varianten einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bereits auf Erziehungs-, Lern- und Bildungskontexte übertragen wurden. Das dadurch entwickelte Theorieangebot selbst erscheint jedoch nicht als eine geschlossene pädagogische Theorie, sondern als ein junger, dynamischer, erziehungswissenschaftlicher Diskurs, der sich kontinuierlich weiterentwickelt.

Welches Anregungs- und Bereicherungspotential lässt sich nun aus einer systemisch-konstruktivistischen Beobachterperspektive für die Friedenspädagogik ableiten?

Zunächst eröffnen systemisch-konstruktivistische Theorieangebote neue, andere und ungewohnte Blickwinkel im Hinblick auf Friedens- und Konfliktentwicklungen und darauf bezogene Lehr- und Lernkontexte. Dadurch ermöglichen sie ein erweitertes Verständnis in Bezug auf die Dynamik, Kontingenz und Komplexität von friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen. Aus dieser Perspektive wird nachgezeichnet, dass friedens- und konfliktbezogenes Denken, Handeln und Lernen nicht nur durch Einzelpersonen und Individualsysteme, sondern auch durch kollektive, soziale Systeme und transpersonale, interaktive Beziehungssysteme erfolgt (vgl. ebd. S. 120ff.). Durch eine solche Perspektiverweiterung werden auch die bereits angesprochene kulturelle Engführung und die damit verbundene Individualfixierung der Friedenspädagogik adressiert. Von daher bietet es sich an, aus beobachtungstheoretischer Perspektive, neben der individuellen Ebene auch die systemische und die interaktive zu berücksichtigen, auf denen sich Konflikt- und Lernprozesse abspielen:

1. Auf einer personal-individuell-subjektiven Ebene sind die konfliktbezogen lernenden und handelnden Akteure Individuen oder individuelle Systeme. Aus dieser Perspektive werden die individuellen Konstruktions-, Lern- und Handlungsprozesse fokussiert. Diese Prozesse sind trotz ihrer kontinuierlichen Rückkoppelungen mit sozialen und interaktiven Systemen und Dynamiken individuelle Vorgänge, die von individuellen kognitiv-emotionalen Systemen vollzogen werden.
2. Friedens-, Konflikt- und Lernprozesse sind darüber hinaus systemisch zu beschreiben und erfolgen auf einer sozialen Ebene. Aus dieser Perspektive werden vor allem die emergenten und kollektiven Eigenschaften sozialer Konfliktsysteme beobachtet. Konfliktbezogen lernende und handelnde Akteure sind aus dieser Sicht soziale Systeme, Gruppen, Strukturen und Netzwerke.
3. Aus einer interaktionistischen Perspektive werden die zirkulären Eigenschaften konfliktbezogener Beziehungen und Interaktionsprozesse beobachtet. Aus dieser Perspektive lassen sich insbesondere die emergenten und transpersonal-interaktiven Dynamiken von Friedens-, Konflikt- und Lernprozessen auf einer kommunikativen Ebene beschreiben. Lernende und handelnde Akteure sind aus dieser Sicht zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationssysteme.

Jedes friedens- und konfliktbezogene Agieren dieser Systeme ist aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive als sinnvoll bzw. passend zu bewerten. Alle drei Systemebenen sind durch Interdependenzen sowie zirkuläre Bezüge eng miteinander verbunden und in Konfliktkontexten und friedenspädagogischen Prozessen von Bedeutung. Diese Perspektiverweiterung führt zu folgenden An- und Einsichten in Bezug auf Konfliktdynamiken und auf darauf bezogene friedenspädagogische Maßnahmen (vgl. ebd. S. 135ff.).

Eine ungewohnte Sicht auf Konfliktdynamiken

Gewaltkonflikte und Kriege werden aus einer systemisch-konstruktivistischen Sicht nicht anhand linearer Ursache-Wirkungsketten und monokausaler Erklärungsmodelle, sondern durch zirkuläre Dynamiken, Rückkopplungsprozesse und Wechselwirkungen beschrieben. Eine systemische Beobachtungsperspektive von Friedens- und Kriegsentwicklungen verzichtet auf den Kausalitätsbegriff und ersetzt ihn durch ein Verständnis von Ko-Evolution von Mustern (vgl. ebd. S. 142ff.). Dadurch wird hervorgehoben, dass an die Stelle der Suche letzter Konfliktursachen und Gewaltauslösern die Beschreibung von konfliktbezogenen Mustern tritt, innerhalb derer keinem eine determinierende Stellung eingeräumt werden kann. Alle diese Muster erzeugen unabhängig von ihrer Gewaltintensität Sinn und erfüllen ihre Funktion im Kontext der Selbstorganisation des Systems. Dadurch wird ersichtlich, dass jedes Konfliktverhalten (und damit auch gewaltvolles Handeln) von individuellen, sozialen und interaktiven Systemen Sinn erzeugt, da diese Systeme nicht sinnfrei handeln können. Von daher erfüllen auch gewaltvolle Handlungen eine Funktion und sind aus der Sicht und auf der Basis der Wirklichkeitskonstruktion der handelnden Systeme als viable, anschlussfähige, passende, sinnvolle und im Kontext von innerstaatlichen Konflikten auch als legitime Handlungen zu deuten (vgl. ebd. S. 137ff.). Gerade dieser letzte Aspekt wird häufig

nicht genügend beachtet, da illegalen, nichtstaatlichen Gewaltakteuren sehr schnell illegitimes Handeln unterstellt wird.

Darüber hinaus zwingt eine systemische Perspektive dazu, Konflikte auch als kollektive Identitäts- und Aktionsprozesse zu verstehen, die durch transpersonale kollektive Dynamiken charakterisiert sind, bei denen das Handeln von sozialen Gruppen und Teilsystemen nicht mehr auf das Handeln individueller Akteure zurückgeführt werden kann und somit das soziale System als handelnder Akteur in Erscheinung tritt (vgl. ebd. S. 144f.). Insbesondere in innerstaatlichen komplexen Konflikten, die von ideologischen, ethnischen oder religiösen Identitäts- und Abgrenzungsprozessen begleitet werden, spielt kollektives, transpersonales Handeln eine zentrale Rolle.

Des Weiteren eröffnet eine systemisch-konstruktivistische Beobachterperspektive ein tieferes Verständnis für die komplexen zirkulären und kontingenten Dynamiken, für die oftmals verdeckten psychosozialen Tiefendimensionen sowie für die Bedeutung interpersonaler Spiegelungen und intrapersonaler Imaginationen und Emotionen in konfliktiven Interaktionsprozessen (vgl. ebd. S. 146). Durch eine solche Sicht wird insbesondere die Bedeutung der sozial-emotionalen Beziehungsebene gegenüber der rationalen Inhaltsebene hervorgehoben. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Grenzen von rationalen und logischen Lösungen erster Ordnung und die Potentiale und Chancen überraschender, oftmals auch scheinbar absurder und paradoxer Lösungen zweiter Ordnung im Kontext kreativer und konstruktiver Konfliktbearbeitung hinzuweisen (vgl. ebd. S. 149f.).

Konsequenzen für friedenspädagogische Lernprozesse

Für die Friedenspädagogik ergeben sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive konkrete Anregungspotentiale und Konsequenzen (vgl. ebd. S. 136ff. und S. 158ff.), von denen einige nachfolgend prägnant zusammengefasst werden.

Zunächst wäre festzuhalten, dass das gesamte thematische Universum der Friedenspädagogik, das heißt alle Vorstellungen von Frieden, Gewalt, Krieg und Konflikt, nicht auf objektiven Beobachterpositionen basieren, sondern auf subjektiven Beobachterperspektiven, die in intersubjektiven Verständigungsprozessen ausgetauscht, hinterfragt und weiterentwickelt werden (vgl. ebd. S. 136). Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive wird die objektive Vorstellung von Frieden durch ein viables Verständnis ersetzt. Jeweils das Friedensverständnis kann für sich Gültigkeit beanspruchen, das sich als anschlussfähig und passend an die kulturellen, kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse von individuellen, interaktiven und sozialen Systemen erweist. Das kann insbesondere für die stark westlich geprägte Friedenspädagogik und ihr zu Grunde liegendes Wertesystem zu Irritationen führen und die Dringlichkeit verstärkter internationaler und interkultureller Diskurse nahe legen.

Darüber hinaus distanziert sich eine systemisch-konstruktivistisch begründete Perspektive auf Friedensbildung von jenen normativen friedenspädagogischen Ansätzen, in denen die Ergebnisse des friedens- und konfliktbezogenen Lernens von vorne herein festgelegt werden und ersetzt somit das normativ und handlungstheoretisch begründete Paradigma durch ein interpretatives (vgl. ebd. S. 160f.). Dieser Paradigmenwechsel schließt an den skizzierten Theoriediskurs zum Globalen Lernen an und scheint für eine zeitgemäße Friedensbildung unumgänglich zu sein. Denn normative friedenspädagogische Konzepte basieren oftmals auf scheinbar absoluten und eindeutigen friedens- und konfliktbezogen Beobachterpositionen und verstehen den friedenspädagogischen Prozess primär als eine Vermittlung von vorgefertigten Wissensbeständen und Wertvorstellungen und glauben, stellvertretend für die Lernenden, verbindliche und absolute Norm- und Handlungsentscheidungen treffen zu können. Zwar sind normative und wertbezogene Fragen im Hinblick auf ein friedvolles und gewaltfreies Zusammenleben auch zentrale Themen einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Friedenspädagogik, diese werden jedoch nicht als letzte und absolute Wahrheitsansprüche formuliert, sondern sind kontinuierlich diskursiv in Verständigungsgemeinschaften und Lernprozessen zu erarbeiten, zu analysieren, zu hinterfragen und zu verhandeln. Hierbei spielen die biografischen Konflikterfahrungen der Lernenden, ihr kultureller Hintergrund und ihre Konfliktkompetenzen eine entscheidende Rolle. Eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik möchte also gerade nicht eindeutig konfliktbezogenes Wissen erzeugen, sondern vielfältige Bewusstseinsprozesse bei den Lernenden ermöglichen. Von daher versteht sie sich auch als ergebnisoffen. Das bedeutet, dass friedens- und konfliktbezogenes Lernen als ein dynamischer, kontingenter und nicht determinierbarer Bildungsprozess zu beschreiben ist. Diese Kontingenz und Offenheit bezieht sich sowohl darauf, welche Konsequenzen und Ergebnisse Einzelne, Gruppen oder Beziehungen letztlich in Bezug auf ihre Deutungs-, Empfindungs- und Handlungsmuster aus diesem Prozess ziehen, als auch darauf, was sie lernen, was sie nicht lernen, wie sie lernen und wie sie mit ihrem neu Gelerntem umgehen. Diese Ergebnisoffenheit ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen, denn selbstverständlich intendiert auch eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik eine Reduzierung von Gewalt und eine Befähigung von Einzelnen, Gruppen und Beziehungen, Konflikte gewaltfrei und friedlich auszutragen. Insofern ist eine solche Friedenspädagogik, wie alle friedenspädagogischen Ansätze, auf ein friedvolleres Zusammenleben und somit auf Frieden hin ausgerichtet. Doch ist dies kein absoluter Frieden, sondern ein pluraler und differenzierter Frieden, der in Lernprozessen immer wieder interaktiv zu entwickeln ist.

Eine weitere zentrale Konsequenz bezieht sich auf die Berücksichtigung kollektiver und transpersonaler Konflikt- und Lerndynamiken. Dadurch entfalten soziale Konflikt- und Lernsysteme eine spezifische Unabhängigkeit von individuellem Handeln und Lernen. Im Sinne der Emergenz sozialer Systeme entsteht durch kollektives Lernen eine neue Form des Lernens auf einer neuen Ebene, das nicht mehr auf das Lernen Einzelner bezogen ist. Die Tatsache, dass Sozialsysteme ein Bewusstsein ihrer selbst ausbilden und damit auch ihre kollektive Identität, ihr kollektives Handeln und ihr kollektives Lernen selbst thematisieren, bewerten und bewusst steuern können, erzeugt friedenspädagogische Möglichkeitshorizonte, die noch zu wenig bedacht und reflektiert werden (vgl. ebd. S. 176ff.). Das liegt daran, dass die Bedeutung emergenter Systemeigenschaften und kollektiver Lernvorgänge nicht angemessen begriffen werden kann, solange erziehungswissenschaftliche Ana-

lysen und Konzepte vornehmlich auf Individualkategorien zurückgreifen und darüber nicht hinausgehen. Gerade die sozialwissenschaftlichen Diskurse und Ansätze westlicher Prägung, und hier wären unter Lerngesichtspunkten die Erziehungswissenschaften explizit hervorzuheben, sind oftmals nicht in der Lage, systemisch-kollektive Akteure in ihrer Komplexität und Bedeutung anzuerkennen und in ihre Modelle zu integrieren. An dieser Stelle drängt es sich geradezu auf, die Friedenspädagogik verstärkt aus einer internationalen und kosmopolitischen Perspektive zu betrachten und zu bereichern. Dann könnte es vielleicht eher gelingen, andere Sichtweisen aus anderen Kulturen in Bezug auf die Bedeutung kollektiver Konflikt- und Lernprozesse einzubeziehen.

Desweiteren stellt sich Frage nach dem friedensbildenden Weiterentwicklungspotential des Lernraums Schule. Denn insbesondere eine auf Schule, Unterricht und individuellen Kompetenzerwerb und individuelle Leistungskontrolle ausgerichtete Friedenspädagogik wird sich besonders schwer damit tun, kollektive Lernprozesse adäquat anzuerkennen. Von daher ist die Berücksichtigung kollektiver Lernprozesse auch eng an die verstärkte Orientierung der Friedenspädagogik an außerschulische, lebensweltliche, sozialräumliche, institutionelle und gruppendynamische Lernprozesse gekoppelt.

Eine dritte Konsequenz schließlich lenkt den Blick auf eine intensivierte Interaktions- und Beziehungsorientierung der Friedensbildung (vgl. ebd. S. 178). In diesem Kontext geht es darum, die Bedeutung der Beziehungsebene, der transpersonalen Dynamiken und der emotionalen und psychosozialen Tiefenstrukturen in friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen zu berücksichtigen. Dabei ist es wichtig, Beziehungen als eigene konfliktbezogene Lernsysteme zu begreifen, in denen Phänomene zu beobachten sind, die sich nur aus der Beziehung heraus ergeben und daher als trans- und überpersönlich bezeichnet werden können. In zwischenmenschlichen Konflikten, in Beziehungsstörungen, in gewaltvollen Interaktionssystemen sowie in interkulturellen Begegnungen und konfliktparteiübergreifenden interaktiven Transformationsprozessen liegen eigene Dynamiken, transpersonale Energien, unbewusste Kräfte und verborgene Muster, die für eine beziehungsorientierte Friedenspädagogik wertvolle Ansatzpunkte, Perspektiven und Handlungsoptionen eröffnen. Es wäre fatal, diese Dynamiken auszuklammern und Friedenspädagogik auf eine Sach- und Inhaltsebene zu reduzieren. Auch an dieser Stelle schimmern die Begrenzungen traditioneller schulischer Unterrichts- und Lernarrangements durch. Doch wenn Schulen sich für dynamische beziehungsbezogene friedenspädagogische Lernprozesse öffnen wollen, liegen für den außerunterrichtlichen Raum bereits zahlreiche Erfahrungen vor, auf die sie zurückgreifen können. Denn außerunterrichtliche Ansätze wie Peer-Mediation, Schüler-Streitschlichtung oder Konfliktlotsen-Programme von Schülern für Schüler verweisen darauf, dass interaktives, beziehungsbezogenes friedenspädagogisches Lernen an und in Schulen sinnvoll und möglich ist (vgl. ebd. S. 255ff.).

Fazit

Die gegenwärtige Friedenspädagogik steht bei aller Wertschätzung und trotz aller Stärken und Potentiale vor einigen Herausforderungen, die erkannt und bearbeitet werden sollten. Ein zentrales Defizit bezieht sich auf die unzureichende theoretische Begründung und Reflexion friedenspädagogischen Handelns. Eine systemisch-konstruktivistisch begründete Theorieperspektive ermöglicht hier eine ungewohnte Perspektive auf friedenspädagogische Lernprozesse und hat das Potential, die Friedenspädagogik zu bereichern. Schließlich ist das systemisch-konstruktivistische Paradigma für die Friedenspädagogik nicht nur sperrig und schwierig, sondern auch anregend und entlastend. Denn wenn Konflikte nicht mehr aus einer normativen Perspektive bewertet und ihre Akteure nicht mehr auf Grund ihres Gewalthandelns stigmatisiert werden, sondern aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive analysiert und ihre Gewaltakteure als funktional und grundsätzlich sinnvoll handelnde Akteure beobachtet werden und wenn verstärkt die kollektiven und transpersonalen Dynamiken von Kriegen und Gewaltkonflikten erkannt werden, hat dies auch direkte Folgen für die pädagogische Bearbeitung solcher Konflikte. Und wenn die Eigendynamik, Kontingenz, und die Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen, die Unplanbarkeit von Lernerfolgen, die Selbstorganisationspotentiale und Tiefenstrukturen von Lerngruppen und die Möglichkeiten kollektiver und transpersonaler Lerndynamiken adäquat berücksichtigt werden, dann hat dies unmittelbare Konsequenzen für die didaktisch-konzeptionelle Planungs- und Gestaltungsmöglichkeit der Friedenpädagogik.

Vor diesem Hintergrund beinhaltet der systemisch-konstruktivistische Blickwinkel zahlreiche Anregungspotentiale für die gegenwärtige Friedenspädagogik, um auf das vielfach beklagte Theoriedefizit zu reagieren und den friedenspädagogischen Diskurs dadurch zu bereichern. Dass die gewählte Beobachtungsperspektive auch ihrerseits von zahlreichen blinden Flecken, Begrenzungen und Defiziten begleitet wird, ist unumgänglich (vgl. ebd. 2009, S. 265ff.). Eine Bearbeitung dieser Begrenzungen und Schwachstellen kann an dieser Stelle nicht mehr geleistet werden, verweist aber auf die Dringlichkeit, den überfälligen Theoriediskurs anzugehen und weiterzuführen.

Anmerkungen

1 Unterschiedliche Definitionen von Krieg, Krise und Gewaltkonflikt führen auch zu unterschiedlichen Bewertungen, was die Anzahl von Kriegen betrifft. Einen jährlichen Überblick über das weltweite Kriegs- und Konfliktgeschehen liefern u.a. die Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung der Universität Hamburg (AKUF) (vgl. AKUF 2009) sowie das Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIIK) (vgl. HIIK 2008).

2 Friedensbildung und Friedenspädagogik lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen, umfassen beide die theoretische, die konzeptionelle und die praktische Ebene und werden nachfolgend synonym verwendet.

3 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es nicht leicht fällt, theoretische, konzeptionelle und praxisbezogene friedenspädagogische Zugänge zu unterscheiden, denn Friedenspädagogik „ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzeptionen theoretischer oder didaktischer Ausrichtung und meint daneben noch das praktische pädagogische Handeln, das auf den Grundwert Frieden bezogen ist." (Gugel/Jäger 2004b, S. 1).

4 Diese Einschätzung wird durch das Forschungsprojekt der Heidelberger Forschungsgruppe (siehe auch die Beiträge von Lenhart und Kamiri in diesem Heft) relativiert. Denn die Erforschung von friedenspädagogischen Maßnahmen in zehn Ländern kommt zu dem Ergebnis, dass die außerschulische Bildung durchaus von quantitativer und qualitativer Bedeutung ist (vgl. Lenhart/Mitschke et al. 2008).

5 Zur Entfaltung systemisch-konstruktivistischer begründeter pädagogischer Theorieangebote vgl. u.a. Siebert 2005; Arnold 2007; Arnold/Schüßler 2003; Reich 2004; Voß 2002.

Literatur

AKUF (Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung) (2009): Das Kriegsgeschehen 2007. Daten und Tendenzen der Kriege und bewaffneten Konflikte. Wiesbaden.

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.

Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

Asbrand, B./ Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Balgo, R./Lindemann, H. et al. (Hg.) (2007): Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte. Heidelberg.

Blumör, R.: Bildungsförderung in fragilen Staaten. Erfahrungen aus Siera Leone. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Heft 2/2007, S. 10–16.

Büttner, C./Koschate, M. (2003): Westliche Psychologie gegen Jugendgewalt weltweit. Plädoyer für eine kultursensitive Anwendung. HSFK-Report 5/2003.

Danesh, H.B. (2006): Towards an integrative theory of peace education. In: Journal of Peace Education, Vol. 3, No. 1/2006, S. 55–78.

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

Frieters-Reermann, N. (2009) Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Mit einem Vorwort von Dieter Senghaas. Duisburg, Köln. (Online im Internet: URL: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik_1900_bis_heute/2000_heute/frieters_reermann_norbert_frieden_lernen_2010 [01.08.2010])

Frommann, A. (2006): Ohne Frieden ist alles nichts. (Online im Internet, URL: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik_1900_bis_heute/2000_heute/anne_frommann_ohne_frieden_ist_alles_nichts_2006 [15.10.2009]).

Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.

Grasse, R. (Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V.) (Hg.) (2009): Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München. München. (http://www.agfp.de/projekte/friedenspaedagogische-fachtagung/doku.html [15.10.2009]).

Grasse, R./Gruber, B. et al. (Hg.) (2009): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.

Gruber, B./Wintersteiner, W. (Hg.) (2009): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt.

Gugel, G./Jäger, U. (2004a): Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Arbeitspapier von InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und IFT Institut für Friedenspädagogik Tübingen. In: CD-Beilage in: Gugel, G./Jäger, U. (Hg.): International Expert Meeting. Feldafing, 9th-11th February 2004. "Promote Peace Education around the World". (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH und Institut für Friedenspädagogik Tübingen).Tübingen.

Gugel, G./Jäger, U. (2004b): Synopse der Friedenspädagogik. Arbeitspapier für die Internationale Tagung „Peace Education Around the World" von InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und IFT (Institut für Friedenspädagogik Tübingen). In: CD-Beilage in: Gugel, G./Jäger, U.: International Expert Meeting. Feldafing, 9th-11th February 2004. „Promote Peace Education around the World". (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH und Institut für Friedenspädagogik Tübingen). Tübingen.

Gugel, G. (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit. (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit/ Institut für Friedenspädagogik Tübingen). Tübingen.

Gugel, G./Jäger, U. (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. (Institut für Friedenspädagogik Tübingen). Tübingen.

Harris, I./Morrison, M.L. (2003): Peace education. New York (2.).

Haußmann, W./Biener, H. et al. (Hg.) (2006): Handbuch Friedenserziehung. interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloh.

HIIK (Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung) (2008): Konfliktbarometer 2008. (Online im Internet: URL: http://hiik.de/de/konfliktbarometer/pdf/ Konfliktbarometer_2009_Panorama.pdf [15.10.2009]).

Imbusch, P. (GTZ, Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit): Jugendgewalt in Entwicklungsländern – Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn 2008. (Online im Internet, URL: http://www.gtz.de/de/dokumente/gtz2008-de-jugendgewalt-in-el.pdf [15.10.2009]).

Iram, Y./Hillel, W. et al. (2006): Education towards a culture of peace. New York.

Jäger, U. (2006): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Wiesbaden (4.), S. 537–557.

Jäger, U. (2008): Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen: Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. In: Grasse, R./Nolte, W./ Schlotter, P. (Hg.): Berliner Friedenspolitik? Militärische Transformation – zivile Impulse – europäische Einbindung. (AFK-Friedensschriften, Bd. 34) Baden-Baden, S. 162–185.

KMK/BMZ (2007): Globale Entwicklung. Orientierungen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Lenhart, V./Mitschke, R. et al. (2008): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedenforschung (DSF) von Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Heidelberg. (Online im Internet: URL: http://idb.zuv.uni-heidelberg.de/Dokumente/57774_Volker_Lenhart.pdf [15.10.2009]).

Merkel, C.M. (2004): Towards a Culture of Peace -Direction for future action. In: CD-Beilage in: Gugel, Günther/Jäger, Uli (Hg.): International Expert Meeting. Feldafing, 9th-11th February 2004. „Promote Peace Education around the World". (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH und Institut für Friedenspädagogik Tübingen) Tübingen.

Navarro-Castro, L./Nario-Galace, J. (2008): Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace. Quezon City. (Online im Internet: URL: http://www.peace-ed-campaign.org/Peace%20Education-Castro-Galace.pdf [15.10.2009]).

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

Reich, K. (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied (2.).

Reimann, C. (2009): „All You Need Is Love" ... and What About Gender? Engendering Burton's Human Needs Theory. Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies Working Paper 10, 2002 (Online im Internet: URL: http://www.brad.ac.uk/acad /confres/assets/ccr10.pdf [06.09.2009]).

Salomon, G.: The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In: Salomon, Gavriel/Nevo, Baruch (Hg.): Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World. Mahwah/London 2002, S. 3–14.

Salomon, G./Cairns, E.(Hg.) (2009): Handbook on Peace Education. London.

Salomon, G./Nevo, B.(Hg.) (2002): Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World. Mahwah/London.

Scheunpflug, A. (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bielefeld. S. 11–21.

Scheunpflug, A. (2009): Standards für Qualität. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., H.2, S. 4–7.

Scheunpflug, A. (2010): Evolutionäre Didaktik. Weinheim.

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

Senghaas, D. (1970): Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt. In: Röhrs, H. (Hg.): Friedenspädagogik Frankfurt am Main.

Senghaas, D. (2008): Über Frieden und die Kultur des Friedens. In: Grasse, R./Gruber, B./Gugel, G. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 21–34.

Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel (3.).

Sommers, M. (2001): Peace education and refugee youth. Paper prepared for presentation at an UNHCR workshop on ‚Refugee Education in Developing Countries: Policy and Practice'. Washington D.C.

Voß, R. (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel.

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

Wintersteiner, W. (2008): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, R./Gruber, B. et al. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 253–274.

Wulf, C.(Hg.) (1973): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt am Main.

Wulf, C. (2008): Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung. In: Grasse, R./Gruber, B./Gugel, G.(Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 61–84.

Zwick, E. (2008): Pax iusta: Überlegungen zu Grundlagen und Wegen einer Friedenspädagogik. In: Bildungsforschung, Jahrgang 3, 2006. Ausgabe 1. (Online im Internet: URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/friedenspaedagogik [01.07.2008]).

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Master in Humanitarian Assistance. Zur Zeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen im Lehr- und Forschungsgebiet Soziologie mit dem Schwerpunkt Gender- und Lebenslaufforschung. Nebenberuflich ist er als Gutachter, Trainer und Berater im Kontext ziviler Konfliktbearbeitung und Entwicklungszusammenarbeit tätig. Norbert Frieters-Reermann wurde in Friedenspädagogik promoviert. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intergenerationelles Lernen, Geschlecht in Konfliktkontexten und Globales Lernen.

Loreta Navarro-Castro

Towards a Holistic Approach to Peace Education: a Philippine Perspective

Abstract:
The article asserts that educating people towards becoming peace agents is central to the task of peacebuilding. Peace education is viewed as both a significant peacebuilding strategy in the case of post-conflict situations and an effective way of preventing violent conflict. The article seeks to provide a holistic view of what the field is about and to explain a schema that has been developed through many years of practice. It ends with ideas on the peace educator's role as well as the need for a whole school approach and for a vision for the future.

Zusammenfassung:
Der Artikel stellt heraus, dass die Erziehung von Menschen zu Friedensakteuren eine zentrale Bedeutung für Friedensprozesse hat. Friedenpädagogik ist in diesem Kontext sowohl eine bedeutsame Strategie zur Friedenssicherung in Postkonfliktsituationen als auch eine effektive Art der Prävention vor dem Ausbruch gewaltvoller Konflikte. Dabei wird ein ganzheitlicher Ansatz der Friedenspädagogik vertreten und ein diesbezügliches Schema vorgestellt, das über viele Jahre friedenspädagogischer Praxis entwickelt wurde. Der Beitrag schließt mit Anregungen zur Rolle von Friedenspädagogen mit der Begründung für einen friedenspädagogischen Ansatz, der die ganze Schule in allen ihren Facetten einschließt und mit einer Vision für die Zukunft.

Preliminary remarks

Educating for a culture of peace is a huge challenge, but it is also a cause that is very important and one that needs to be pursued with commitment. This writer is convinced that peace education is a crucial key towards opening up possibilities for a positively transformed future, for both humanity and our planet.

The greatest resource for building a culture of peace are the people themselves, for it is through them that peaceful relationships and structures are created. Hence, educating people toward becoming peace agents is central to the task of peacebuilding. Peacebuilding refers generally to the long-term project of building peaceful communities. One can readily see how peace education is therefore both a significant peacebuilding strategy (as in the case of a post-conflict situation) and an effective way of preventing violent conflict.

In a peacebuilding framework developed in the Philippines, peace constituency-building is indicated as an important element (cf. Ferrer 2005, p. 15). The latter includes education aimed at promoting a peace culture and agenda.

What Is Peace Education?

Peace education is essentially transformative. It cultivates the knowledge base, skills, attitudes and values that seek to transform people' s mindsets, attitudes and behaviors that, in the first place, have either created or exacerbated violent conflicts. It seeks this transformation by building awareness and understanding, developing concern and challenging personal and social action that will enable people to create conditions and systems that actualize nonviolence, justice, environmental care and other peace values.

Sadly, social injustice, war and other forms of violence have long been features of our human condition. They have caused death, destruction and horrific suffering but humanity has not yet been able to wage a successful collective effort to transform this condition. With universal peace education there is some hope that we may be able to move toward having a critical mass that will demand and work for the needed changes. As Cora Weiss, president and initiator of the Hague Appeal for Peace, has aptly said:

There are many campaigns that are working on a variety of issues which must be addressed if this new century is not to carry forward the legacy of the twentieth century, the most violent and war-filled in history. All these campaigns are needed if we are to sow seeds for peace and the abolition of war, but none can succeed without education… The Hague Appeal for Peace has decided that to sustain a long-term change in the thought and action of future generations… our best contribution would be to work on peace education (cf. Weiss, in Cabezudo and Reardon 2002, p. 4).

In the Philippines, the Center for Peace Education in Miriam College and other groups have expressed that educating for peace is both a practical alternative and an ethical imperative.

Peace Education as Practical Alternative

Educating for peace will give us in the long run the practical benefits that we seek. As stated earlier it is expected to build a critical mass of people who will demand for and address the needed personal and structural changes that will transform the many problems that relate to peace into nonviolent, humane and ecological alternatives and solutions.

To illustrate, we know that war has been a core institution of the global security system then and now. It has adversely affected countless generations, considering its human costs as well as its material and environmental costs. It has also led to the rationalization of violence in so many aspects of life. It has given birth to horrendous phenomena such as war-time rape and sex-slavery, ethnic cleansing and genocide. And yet,

there is widespread belief that war is inevitable. War is accepted as a legitimate means to pursue the so-called national interests. War carries with it a host of other elements: amassing armaments, increasing military forces, inventing more and more sophisticated and destructive weapons, developing espionage skills and technology, and subordinating human rights and the use of torture on enemies, etc.

Peace education challenges the long-held belief that wars cannot be avoided. Often this belief is based on an underlying view that violence is inherent in human nature. Peace education challenges this view and encourages people to seek alternatives to violence and seek ways by which violent conflict can be prevented. Political advocacy of nonviolent resolution of conflict is a key element of peace education and you can just imagine the benefits that will be reaped when this becomes the dominant mindset and value in our country and in the world! The Philippines still suffer from armed conflicts and this makes peace all the more important in our context.

On the micro-level, education on nonviolent conflict resolution approaches (an important aspect of peace education), such as collaborative problem solving and mediation, can improve the quality of human relationships and bring about solutions that are constructive, fair and helpful to all parties concerned.

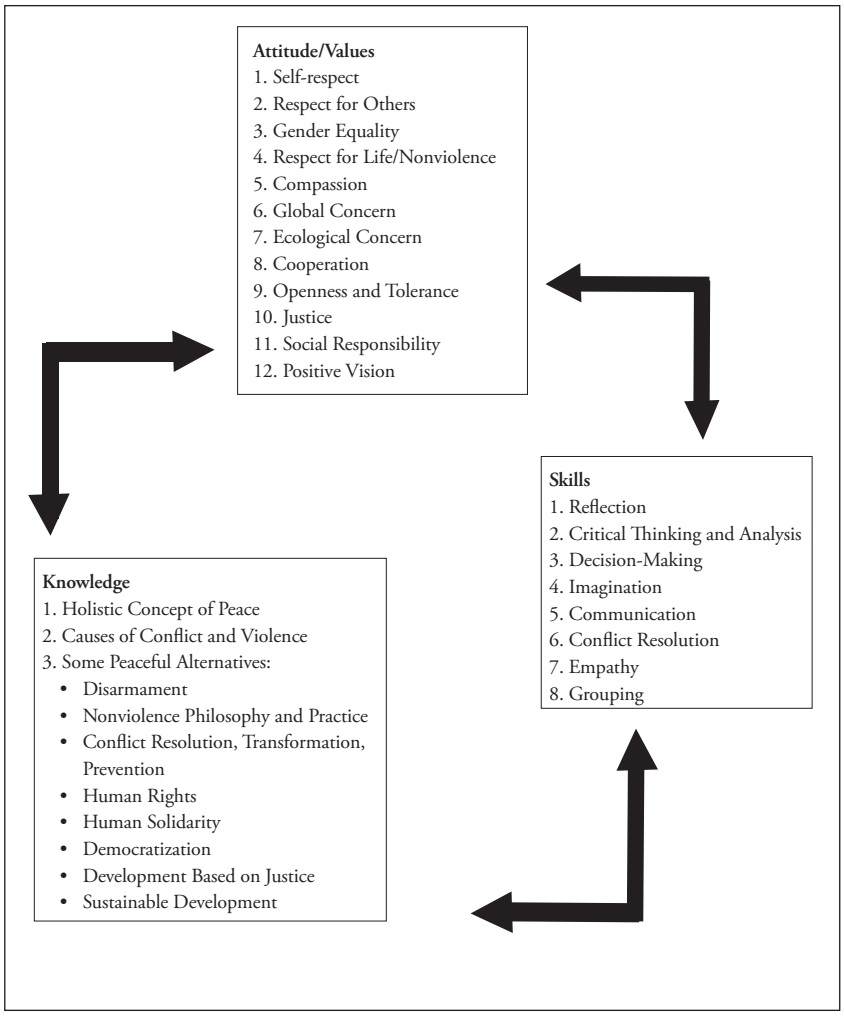


Fig. 1: Scheme of Knowledge, Skills and Attitudes/Values

Peace Education is an Ethical Imperative

Educating for peace is an ethical imperative considering the negation of life and well-being caused by all forms of violence. The ethical systems of the major world faith traditions, humanitarian ethics and even primal and indigenous spirituality have articulated principles that inspire the striving for peace. These ethical principles include the unity and value of life, not only of human life but also of other life forms in nature; respect for human dignity; nonviolence; justice; and love as a social ethic. They are principles that are highly encouraged for actualization because they are expected to bring us to the common good.

It is for this reason that peace education includes the study of the shared values of diverse faiths and spiritual traditions, to show that despite our diversity, we share the same humanity and the same fundamental aspirations for respect and acceptance, and for fair treatment.

Schema of Knowledge, Skills and Attitudes/Values

The following schema is an attempt to list the key knowledge areas, skills, attitudes and values that are integral to peace education. The list is based on a survey of peace education literature and of key informants/peace educators that was done by the Center for Peace Education of Miriam College. The list is not exhaustive and is expected to evolve, as peace education practice and experiences as well as corresponding reflections and insights on these experiences increase. The diagram is followed by a brief explanation of each item found in the schema.

Education for Peace: List of Knowledge Areas, Skills and Attitudes/Values

Knowledge/Content Areas in the Peace Education Scheme

Some of the knowledge or content areas that are integral to peace education are:

1. A Holistic Concept of Peace: It is important that students understand that peace is not just the absence of direct/physical violence but also the presence of conditions of well-being, cooperation and just relationships in the human and ecological spheres. This perspective will help them analyze peace issues in an integrated way.
2. Conflict and Violence: Conflicts are a natural part of person's social life, but they become problems of violence depending on the methods of conflict resolution used. Students can study the problems of violence in various levels from the personal to the global and including direct, structural, socio-cultural and ecological violence. They can also examine the roots and consequences of violence.

3. Some Peaceful Alternatives:

a. Disarmament – Learners can be introduced to the goal of abolishing war and reducing global armed forces and armaments. It is good for them to see the folly of excessive arms and military expenditures and the logic of re-allocating resources toward the fulfillment of people's basic needs (e.g. food, housing, health care and education). This a springboard for the exploration of the meaning of true human security which springs from the fulfillment of both basic needs and higher needs of humans (e.g., the exercise of fundamental freedoms).

b. Nonviolence – Learners can study the philosophical and spiritual underpinnings of nonviolence as well as its efficacy as a method to effect change. Cases of individuals and groups who have advocated nonviolence as a philosophy and method can be examined. Some of these are Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Jr., Aung San Suu Kyi, Thich Nhat Hanh, Desmond Tutu and Wangari Maathai.

c. Conflict Resolution, Transformation and Prevention – Students can study effective ways of resolving conflicts nonviolently (e.g., collaborative problem-solving) and how these can be applied into their lives. They can move on to examine how a conflict that has been resolved can be transformed into a situation that is more desirable. Ways to prevent conflict can also be explored because as Johan Galtung has said, like in the medical field it is better to prevent than "remedy a situation that has gone wrong."

d. Human Rights – It is important for learners to have an integral understanding of human rights and to reject all forms of repression and discrimination based on beliefs, race, ethnicity, gender and social class. They should be encouraged to respect the dignity of all especially the weak and powerless.

e. Human Solidarity – Many commonalities bind together divergent religious, cultural, local and national groups. All humans have common basic needs and aspirations and a shared membership in an interdependent human/ global community. We have only one home (planet earth) and a common future. The major world religions also have shared values and principles. Students can look at how to increase inter-religious, inter-cultural and inter-group trust, empathy, respect and cooperation, as well as discourage stereotyping and prejudice.

f. Development Based on Justice – Learners can be made critically aware of the realities and tragic consequences of structural violence and how a philosophy of development based on justice is a preferred alternative. They need to understand that development is not economic growth alone but also the equitable sharing of its fruits.

g. Democratization – It is important for learners to understand that democracy provides the environment in which people's fundamental rights and interests are respected.

h. Sustainable Development – Learners need to understand the interdependent relationship between humans and the natural environment and understand the changes that are necessary to ensure the well-being of the earth's ecosystems such that it can continue to meet future and present needs. They need to rediscover the wisdom of our indigenous peoples who have always respected nature.

Attitudes/Values in the Peace Education Scheme

It is suggested that the following attitudes and values be cultivated:

1. Self-respect: Having a sense of their own worth and a sense of pride in their own particular social and cultural background as well as a sense of their own power and goodness which will enable them to contribute to positive change.
2. Respect for Others: Having a sense of the worth and inherent dignity of other people, including those with social, religious, cultural and family backgrounds different from their own.
3. Respect for Life/Nonviolence: Valuing of human life and refusal to respond to an adversary or conflict situation with violence; preference for nonviolent processes such as collaborative problem-solving and other positive techniques as against the use of physical force and weapons.
4. Gender Equality: Valuing the rights of women to enjoy equal opportunities with men and to be free from abuse, exploitation and violence.
5. Compassion: Sensitivity to the difficult conditions and suffering of other people and acting with deep empathy and kindness toward those who are marginalized/excluded.
6. Global Concern: Caring for the whole human community transcending or going beyond the concern which they have for their nation or local/ethnic community.
7. Ecological Concern: Caring for the natural environment, preference for sustainable living and a simple lifestyle.
8. Cooperation: Valuing of cooperative processes toward the pursuit of common goals.
9. Openness/Tolerance: Openness to the processes of growth and change as well as willingness to approach and receive other people's ideas, beliefs and experiences with a critical but open mind; respecting the rich diversity of our world's spiritual traditions, cultures and forms of expression.
10. Justice: Acting with a sense of fairness towards others, upholding the principle of equality (in dignity and rights) and rejection of all forms of exploitation and oppression.
11. Social Responsibility: Willingness to take action to contribute to the shaping of a society characterized by justice, nonviolence and well-being; sense of responsibility toward present and future generations.
12. Positive Vision: Imaging the kind of future they prefer with a sense of hope and pursuing its realization.

Skills in the Peace Education Scheme

Some of the skills that need to be developed are:

1. Reflection: The use of reflective thinking or reasoning, through which they deepen their understanding of themselves and their connectedness to others and to the living earth.
2. Critical Thinking and Analysis: Ability to approach issues with an open but critical mind; knowing how to research, question, evaluate and interpret evidence; ability to recognize and challenge prejudices and unwarranted claims as well as change opinions in the face of evidence and rational arguments.
3. Decision-making: Ability to analyze problems, develop alternative solutions, analyze alternative solutions considering advantages and disadvantages, and having arrived at the

preferred decision, ability to prepare a plan for implementation of the decision.

4. Imagination: Creating and imagining new paradigms and new preferred ways of living and relating.
5. Communication: Listening attentively and with empathy, as well as the ability to express ideas and needs clearly and in a non-aggressive way.
6. Conflict Resolution: Ability to analyze conflicts in an objective and systematic way and to suggest a range of nonviolent solutions. Conflict resolution skills include appropriate assertiveness, dialogue, active listening and collaborative problem-solving. Communication skills are important foundational skills in conflict resolution.
7. Empathy: The ability to see the perspective of another person/group and to feel what that person/group feels. It is a skill that helps broadening the learners' own perspectives especially in searching fair and constructive alternatives.
8. Grouping: Working cooperatively with one another in order to achieve common goals. Cooperation and group-building are facilitated by mutual affirmation and encouragement by the members. The assumption is that everyone has something to contribute and is part of the solution.

The Peace Educator

The phrase, "the medium is the message", used in a school setting, suggests to us that teachers have the power to affect the lives of children and youth. Students often remember the informal and "hidden" lessons, not from the overt or stated curriculum, but from the attitudes, values and actions of the teachers themselves within and outside of the classroom. We now know that to be more effective, the medium must match the message.

Indeed, peace educators must serve as models for the qualities and skills they are helping young people to develop in the peaceable classroom and school. This means, first and foremost, that there is a need for teachers to take the challenge of personal transformation so that they can be credible agents of the peace message. Indeed, we have to transform ourselves before we can expect the learners to make those changes. For instance, in order to help young people confront their prejudices, we have to confront our own and commit to changing our negative attitudes.

What attributes, capacities and skills must a teacher of peace develop to enable her/him to be an effective medium of the peace message? The following attributes are culled and summarized from the work of Betty Reardon (2001, pp. 137-148), a globally renowned peace educator:

- The teacher of peace is a responsible global citizen, an intentional agent of a culture of peace, a person of vision, capable of hope and the imaging of positive change. S/he understands that education should be a means toward constructive change.
- S/he is motivated by service and is actively involved in the community. A teacher of peace sees himself/herself as a person responsible to society.
- S/he is a life long learner, one who continues to improve one's own learning abilities and to keep abreast of the field.
- S/he is both a transmitter and transformer of cultures. While transmitting one's traditional culture, the teacher also has to be critical and reflective so s/he can also be an effective agent of social and cultural transformation.
- S/he is a seeker of mutually enhancing relationships that nurture peace and a sense of community. For example, respect for human dignity and human rights should guide teacher-student relationships and the learning processes.
- S/he is gender sensitive and alert to any possibility of gender bias in self or students. S/he helps both male and female learners to form positive identification for themselves and to develop gender sensitivity and gender responsibility toward others.
- A teacher of peace is constructively critical. S/he offers criticism not to wound or harm, but to elicit constructive change.
- A teacher of peace intentionally develops the capacity to care by knowing the learners in their charge as individuals. This enables the teacher to respond to the differences in students' learning styles as positively as s/he is expected to respond to other human differences. The skill of caring is integral to the peace education process. Caring and supportive behavior from teachers lets the students know they are valued.
- S/he is an inquirer. S/he poses instructive questions into the conditions that impede and those that enhance possibilities for achieving a culture of peace. To be able to conduct an inquiry into the many issues and goals of peace education, a teacher of peace needs the skills of elicitation to draw from the students their own visions and ideas, to make them delve deeper into their own knowledge and imagination, and to seek new knowledge. The teacher then is more a raiser of questions than a giver of answers.
- S/he has the skills of reflective learning through which s/he applies what is learned from teaching to deepen his/her own understanding of the students and the learning processes. This includes reflection on or assessment of one's own abilities by posing some fundamental questions such as: How effective are our teaching-learning interactions in achieving our goals? What indicators do I have that students are finding satisfaction and meaning in their learning?
- A teacher of peace has the skills of communication and conflict resolution. These are essential skills for building community and peace-making. (These skills are explained in an earlier chapter.)
- S/he practices cooperative learning by encouraging cooperative learning tasks and discouraging negative competition or in-group-out-group behavior (exclusion) among students.
- A teacher of peace inspires understanding of alternative possibilities for the future and for a culture of peace. S/he helps students to plan and act to achieve such a culture. The core questions s/he asks are: What kind of world do we want? What changes need to be made to achieve it? What are our special responsibilities to carry out the transformational process?

In the teacher-training workshops that the Center for Peace Education has conducted over the last several years in the Philippines, the teacher-participants were asked to identify the attributes of someone they have considered as a teacher of peace. The qualities that were most frequently mentioned are:

- Passionate for peace
- Compassionate, concerned, kind
- Caring, encouraging, understanding
- Respects other people
- Gentle and non-threatening
- Fair, impartial
- Has faith in God, inspired by his/her spirituality
- Facilitators of learning, rather than sources of authority
- Tolerant, open, respectful of the ideas of others
- Sensitive to diversity in the classroom, accepts learners as they are
- Open to sharing relevant personal stories
- Skilled in eliciting thoughts and posing reflective questions
- Motivated, enthusiastic, inspiring
- Joyful, not wanting in humor
- Bearers of hope rather than despair
- Models of behavior and attitudes that they teach

From the foregoing discussion on the attributes of a peace teacher, we can glean many similarities between those that are given by Betty Reardon, an expert and experienced peace educator, and Filipino teachers who are just beginning in their peace education journey. It indicates that although we may have different backgrounds, there are principles and values that we hold in common when conceptualizing the attributes of a peace teacher.

It is notable how Filipino teachers have often referred to someone "who has faith in God" or "who is inspired by her/his spiritual tradition" as an attribute of a peace teacher. There is also a preponderance of personal qualities listed by Filipino teachers. These features are indicative of the culture within which the Filipino teachers live. Despite many difficulties and challenges, Filipinos generally keep a hopeful disposition anchored in their trust in God. They also highly value interpersonal relationships.

The attributes that we have included in this essay are neither exhaustive nor definitive. The list can and will grow as other groups delve deeper into their own concepts of peace, peace education and a peace teacher. The important thing for us to remember is that it is best that we begin our journey as a peace educator with our own personal or inner transformation. As we manifest the attributes, capacities and skills that mark a teacher of peace, we will find that the young people in our care will also learn the skills and behaviors modeled by us. Surely, there are other influences in their lives and there are times when perhaps we feel that teacher-modeling does not work, but the prospect of not doing what we preach is definitely not a better option. Young people are particularly in search of teachers who have integrity and credibility. On this we can only agree with Mahatma Gandhi when he said, "Be the change that you wish to see in the world".

A Whole School Approach

To be more effective in infusing peace ideas, perspectives and values into the life of the whole school and even beyond, it is suggested that a whole school approach be adopted. In a whole school approach, we try to engage all the learning areas, all the members of the school community (students, faculty, staff) and the wider community. The approach also includes other aspects of school life such as teaching practices and methods, student activities, administrative policies, school structures and relationships, as well as social action for and with the larger community.

A whole school approach is important because the consistent peace messages and values found in the various aspects of the school and community will facilitate and reinforce the intended learnings. The social, political and economic context within which the school finds itself may not be conducive and supportive of the school's vision-mission but it is precisely the challenge that a peaceable school must address. The peaceable school must be prepared to be a "counterculture" to the dominant paradigm and be an initiator and facilitator of needed transformation. Surely this is a long-term and arduous process but it is a challenge that needs to be pursued.

A Vision for the Future

Our vision is a more peaceful 21st century, a century that is good for all humans, Mother Earth and the whole cosmos. Although the challenges that we face our enormous, we have to learn to read the signs of the times correctly. We cannot read only the negative signs because that might lead us to despair. It is important that we also see the signs of hope such as the growth of social movements that work for the promotion of peace and justice in various ways and levels. This should increase our confidence and resolve to make our own contribution towards our positive vision. We need more purposive focusing on the goals that count, and invest in these goals our renewed energy and commitment.

We submit that building a culture of peace is among the essential goals for today and tomorrow. Human and ecological survival and well-being, now and in the future, depend on this. Therefore, it makes good sense for governments, regional and international institutions, and all people to work together towards this vision. In turn, one of the necessary steps to build a culture of peace is to mobilize education which is at the heart of personal and social development of a people. We need to introduce peace education in a more intentional and systematic way in the formal education system and other learning environments. Let us meet the future with hope, imagination and the willingness to forego our old thinking and ways which hinder the blossoming of a new culture that is more peaceable. Let us educate and act for peace so that our future will hold the promises that we seek.

References

Cabezudo, A./Reardon, B. (2002): Learning to abolish war: Teaching toward a culture of peace. New York.

Coronel-Ferrer, M. (2005): Framework and synthesis of lessons learned in civil-society peacebuilding. Quezon City.

Reardon, B. (2001): Education for a culture of peace in gender perspective. Paris.

Loreta Navarro-Castro

born in 1948, is Executive Director of the Center for Peace Education and a Professor at Miriam College, Quezon City, Philippines. She coordinates a local Peace Education Network. Her work includes training formal and community educators as well as the youth towards peace and interfaith understanding. She cooperates with government and other civil society organizations in support of local peace processes and mainstreaming of peace education nationally and globally. She serves as a member in the following: the Advisory Committee of the Global Campaign for Peace Education and Pax Christi International and the Peace Education Working Group of the Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict.

Volker Lenhart

Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten[1]

Zusammenfassung:
Friedenspädagogische Maßnahmen in zehn Konfliktgebieten wurden für den Zeitraum 2000–2008 erhoben und deskriptiv-statistisch vermessen. Im Gesamtdatensatz überwiegen die non-formalen Aktivitäten (z. B. interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung) die schulbezogenen (z.B. Lehrerbildung). Es existiert eine Zusammenhang zwischen Aktivitätskategorie (nonformal, formal-curricular-didaktisch, formal-schulorganisatorisch) und Konfliktland bzw. Konflikttyp. Die Einzelmaßnahmen wurden qualitativ-interpretativ zu 25 Maßnahmenmustern gebündelt, die einen „Werkzeugkasten" friedensbauender Bildungsmaßnahmen darstellen.

Abstract:
Data on peace education activities in ten conflict countries and for the period 2000 to 2008 were gathered and analysed by descriptive statistics. More non-formal (e.g. intercultural and inter-community encounter) than school-related (e.g. teacher training) activities were found. There is a relationship between category of activities (non-formal, formal-curricular-didactic, formal-school-organisational) and conflict county or conflict type respectively. By qualitative interpretation the individual activities were condensed into 25 activity patterns. These form a peace education "tool kit".

Den friedenspädagogischen Konzepten seit Ende des Zweiten Weltkriegs war bei allen Differenzen im Einzelnen bis in die neunziger Jahre gemeinsam, dass sie auf kriegsverhütende, also präventive Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ausgerichtet waren. Dies gilt in der nördlichen Hemisphäre insbesondere für die Zeit des Kalten Krieges, in der die Friedensbewegung beiderseits des Eisernen Vorhanges sich dafür einsetzte, den bewaffneten Zusammenstoß der beiden Machtblöcke, die die damalige weltpolitische Situation bestimmten, zu verhindern.

Seit der internationalen politischen Epochenschwelle um 1990 muss sich auch die Friedenspädagogik auf ein verändertes Unfriedlichkeitsszenario mit neuen Formen der kriegerischen Auseinandersetzung einstellen. Die Kriege seitdem waren – mit Ausnahmen, wie den beiden Irak-Kriegen und dem Israel-Palästina-Konflikt – bewaffnete Unruhen in Staaten, Bürgerkriege oder Kriege zwischen Staaten, die sich aus übergeordneten Staatsverbänden lösten.

Innerhalb der Debatte zu Bildung und Konflikt, Bildung in akuten Notlagen lassen sich eine Reihe gemeinsamer Thematiken identifizieren:

- das Ausmaß der Gefährdung der Bildung und die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung der Bildung in Konfliktsituationen unter der Perspektive der Millenniums-Ziele der Education for all,
- der Beitrag der Bildung zu Konfliktgenese und -verschärfung,
- Wiederaufbau der Bildung nach Beeinträchtigung des Bildungssystems durch bewaffnete Konflikte, „educational reconstruction",
- der Beitrag der Bildung zum Wiederaufbau in anderen gesellschaftlichen Sektoren, „education for reconstruction", häufig gesehen im Kontext der Bildung als Entwicklungszusammenarbeit,
- der Beitrag der Bildung zu Friedensbau und zur Versöhnung , „peace education, education for reconciliation".

Das Forschungsvorhaben richtete sich auf den letzten Zusammenhang; denn in vielen der Konflikte haben internationale Organisationen, nationale Behörden, Nichtregierungsorganisationen und lokale Initiativen versucht, auch durch Bildung Frieden zu stiften und zur Versöhnung verfeindeter Parteien beizutragen. Auf die neuen Aufgaben waren weder die Friedenspädagogik als handlungsnahe erziehungswissenschaftliche Disziplin noch die internationale Bildungspolitik und Bildungspraxis zureichend vorbereitet. Zwar wurde unter Handlungsdruck ein Erfahrungswissen aufgebaut, das aber eher von Hilflosigkeit gekennzeichnete Aktionen, wie z.B. die Anordnung der Schwärzung von Textstellen in Schulbüchern durch den Hohen Beauftragen der UN in Bosnien-Herzegowina, nicht verhindern konnte. Im Forschungsprojekt wurden friedenspädagogische Aktivitäten während eines und als Antwort auf einen Konflikt untersucht. Das Forschungsfeld ist bislang noch wenig strukturiert. Insbesondere liegen noch keine belastbaren empirischen Ergebnisse zur Modellierung, Verknüpfung, Kontextbezogenheit friedensbauender Bildungsmaßnahmen vor. Auch gibt es noch kaum Evaluationsstudien zu deren Wirksamkeit.

Durch Internetrecherche und darauf aufbauende Korrespondenz wurden für zehn Konfliktgebiete Projekte erhoben, in denen seit 2000 friedensbauende Bildungsmaßnahmen realisiert wurden. Die Datenbank umfasst 279 Datensätze (Projekterfassungen). „Projekte" sind von Trägern für eine gewisse Zeit institutionalisierte und implementierte Formen der Unterstützung und Zusammenarbeit, in die friedensbauende Bildungsmaßnahmen eingelagert sind. Projekte sind gekennzeichnet durch ein definiertes Ziel, eine abgrenzbare Finanzierung und einen Organisationsrahmen, in dem zumindest die Projektaktoren

und die Zielgruppen festgelegt sind, mögen beide auch teilweise identisch sein.

„Friedensbauende Bildungsmaßnahmen“ werden für den vorliegenden Zusammenhang definiert als bildungsbezogene Aktivitäten, die, explizit oder erschließbar, darauf gerichtet sind, Frieden zu stiften, zu bauen und zu erhalten, oder die mit besonders kriegsbetroffenen Zielgruppen wie landesintern Vertriebenen (IDPs) oder Kindersoldaten durchgeführt werden. Die friedensbauenden Bildungsmaßnahmen werden in drei „Aktivitätskategorien“ eingeteilt: Formalschulorganisatorisch sind alle Maßnahmen, die Veränderungen der sozialen Institution Schule realisieren, z.B. Veränderungen der Schulstruktur, der Schulverfassung, der binnenschulischen Organisation, des innerschulischen grouping. Formal-curricular-didaktisch sind alle Maßnahmen, die sich auf den Unterricht beziehen, seien sie präaktiv, wie z.B. Curriculumveränderungen und Schulbuchgestaltung, interaktiv, wie die Realisierung thematisch friedensbezogener Unterrichtseinheiten, oder postaktiv, wie menschenrechtsbezogene, im Unterricht angeregte, aber außerhalb der Schule implementierte Projekte. Nonformale Bildung bezieht sich auf organisierte Bildungsaktivitäten außerhalb des institutionalisierten Schulsystems. Beispiele im friedensbauenden Kontext sind etwa Lernangebote einschließende Jugendlager oder Friedensevents mit dem Auftritt von Musikgruppen.

Maßnahmenmuster Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung

1. Definition

Als interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnungen werden organisierte, Lernprozesse ermöglichende Aktivitäten bezeichnet, bei denen wechselseitig unterschiedliche Lebensweltkonstituenten der konfligierenden Gemeinschaften erfahren und im Sinne der Konflikttransformation bearbeitet werden.

2. Merkmale

2.1 Ziele und Inhalte

Unter der Zielperspektive der wechselseitigen Verständigung und Anerkennung geht es bei den Begegnungen um die eigenen Identität und die der anderen, besonders Meinungen, Gefühle, Haltungen gegenüber den jeweils anderen, um das gegenseitige Kennenlernen der alltäglichen Lebenswelt. Dabei werden negative Elemente, wie Rassismus und verfestigte Stereotypen, aber auch positive Bezüge, wie Demokratie und Menschenrechte angesprochen. Fertigkeiten der Konfliktlösung stellen das instrumentelle Ziel dar.

2.2 Beteiligtengruppen

Bei den Beteiligtengruppen geht es um Jugendliche, dann aber auch häufig um Jugendleiter und junge Erwachsene in Entscheidungspositionen. Spezifischer geht es um Schüler und Studierende sowie jüngere Lehrkräfte. Eigene Begegnungsaktivitäten richten sich auf benachteiligte junge Leute der Konfliktseiten, dann auf besonders kriegsbetroffene Kinder. Schließlich werden Begegnungen zwischen Angehörigen der weiteren Erwachsenenöffentlichkeit arrangiert: Exkombattanten, Frauen, besonders Witwen, Geschäftsleuten, Akademikern politischen Entscheidungsträgern.

2.3 Institutionalisierungen

Die Aktivitäten finden statt in Jugendzentren, Kinder- und Jugendbegegnungshäusern, Jugendcamps, „Friedenscomputerzentren“. Es werden erlebnispädagogische gemischte Wandergruppen gebildet, zum Teil mit Seklusion in der Wildnis. Wildwasserfahrten, Sportbegegnungen, Austauschprogramme zwischen Gemeinschaften „across borders“ finden statt. Begegnungen werden an neutralen Orten, etwa im benachbarten oder fernen Ausland ermöglicht. Spannunsgemindernde Beteiligung von nicht in den Konflikt einbezogenen Repräsentanten anderer Gesellschaften wird praktiziert. Ferner geht es um die Vernetzung bestehender Friedensinitiativen, von Nachbarschaften, von Vereinen oder Berufsorganisationen. Schließlich finden sich einige bewusst integrierte Siedlungsprojekte.

2.4 Aktivitätsformen

Die Aktivitäten sind bei Kindern z. B. das wechselseitige Sprachen Lernen, darunter das gemeinsame Lernen von Liedern, welches bedeutet „imparting a taste of richness of each culture“. Es geht um Basteln, Fotokurse, gemeinsame Konzerte, Elternerzählungen. Bei den Jugendlichen und Jugendleitern werden die jeweiligen historisch-politischen „narratives“ präsentiert. Dabei wird ein Fortschreiten von der persönlichen über die kulturelle, die sozioökonomische zur politischen Ebene praktiziert. Bei Lehrkräften, Studierenden und Entscheidungsträgern geht es um die Debatte von Fragen wie den Folgen von Gewaltanwendung, Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Religionen, Einschätzung politischer Führungspersonen, schließlich immer um die Befähigung zur Konfliktransformation. Einige Aktivitäten knüpfen an gemeinsame wirtschaftliche Interessen an, z.B. in der Herstellung von Geschäftsbeziehungen zwischen Kaufleuten und Gewerbetreibenden unterschiedlicher Gemeinschaften. Darüber hinaus gibt es eine Fülle institutionsbezogener Vorgehensweisen, z.B. bei den Friedenscomputerzentren: E-Mailarbeit, Videokonferenzen, Konstruktion gemeinsamer Websites, oder bei der Begegnung von Nachbarschaften: die Erstellung eines gemeinsamen Festkalenders, die Einladung zum gemeinsamen Feiern bis hin zum gemeinsamen Kochen.

Abb. 1: Beispiel aus dem „Werkzeugkasten“ friedensbauender Bildungsmaßnahmen zum Thema „Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung“

„Bewaffnete Konflikte“ sind mit militärischen Mitteln ausgetragene soziale Konflikte. Im vorliegenden Kontext wurden drei Konflikttypen unterschieden:

- der ethnisch-nationale Konflikt (die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale eigener und fremder Ethnizität und/oder (vor-)staatlich verfasster Nationalität),
- der religiös-kulturelle Konflikt (die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale eigener und fremder Glaubensüberzeugungen und -organisationen und/oder kultureller Wertsysteme und Gemeinschaften),
- und der politisch-ökonomische Konflikt (die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale der Teilhabe an bzw. des Ausschlusses von politischer Macht und/oder der Verfügung über bzw. des Abgeschnittenseins von ökonomischen Ressourcen).

Das Vorhaben war eines vom Typ des „research and development“. Es verfolgt auf der Grundlage der für zehn Konfliktländer erhobenen, in Projekte eingebundenen friedensbauenden Bildungsmaßnahmen/Aktivitäten zwei Ziele:

1. In interpretativer Bündelung von Aktivitäten zu Mustern wurde die Fülle der Maßnahmen überschaubar gemacht Ein „Maßnahmenmuster“ ist die interpretativ gewonnene, typisierende Beschreibung eines Aktivitätenbündels. Die Typisierung vereinigt Elemente eines Durchschnittstypus, d.h. Erfassung der Gemeinsamkeiten der infrage kommenden Aktivitäten, mit solchen eines Idealtypus, indem einzelne Aspekte gesteigert werden und die „Einzelerscheinungen“ (Weber) entsprechend dieser Hervorhebung in eine begriffliche Synthese gebracht werden. Von Maßnahmenmustern statt -typen ist insofern die Rede als die Verdichtung zu einem einheitlichen Konstrukt nicht völlig abgeschlossen, sondern Raum für die Darlegung von Varianten und Beispielen erhalten wurde; zudem dient das synthetisierende Konstrukt nicht primär Erkenntniszwecken, sondern Handlungszwecken. Es ist als Instrument in einem praktischen Verwendungszusammenhang gedacht. Es

ergaben sich folgende Maßnahmenmuster: Ausbildung von Ausbildern; Austauschprogramme; Bürgerschaftliche Bildung/Staatsbürgerkunde; Curriculumentwicklung; Erinnerungsarbeit; Friedensbauende Bildung mit Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit; Friedensbildung und Schutz verwundbarer Gruppen; Friedensbildungspakete (Peace Education Packages); Friedenserziehung in lebenspraktischer und beruflicher Bildung; Friedensinitiativen; Gemeinde- und Gemeinschaftsbeteiligung; Integrierte Bildungseinrichtungen; Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung; Jugend bildet Jugend; Kapazitätsaufbau; Künste für den Frieden; Lehr-/Lernmaterialien; Lehrerbildung; Menschenrechtsbildung; Sport für den Frieden; Stärkung der Medien für den Frieden; Trauma-Behandlung; Unterrichtliche Lehr-/Lernverfahren; Werteerziehung; Zugang zu qualitätvoller Grundbildung. Die Maßnahmenmuster wurden zu einem „Werkzeugkasten" friedensbauender Bildungsmaßnahmen aufbereitet (vgl. beispielhaft Abb. 1).

2. Für die zehn Konfliktländer wurde mit deskriptiv-statistischen Verfahren festgestellt, welche friedensbauenden Bildungsmaßnahmen, Maßnahmenmuster, Bildungsprojekte in welchen Konstellationen und Kontexten realisiert werden. Ein Schluss aus Häufigkeiten und Zusammenhangsmaßen auf die Effektivität der Arrangements ist freilich nicht möglich.

Die wichtigsten Ergebnisse auf der Ebene der Aktivitäten

Mittlere Aktivitätsdichte von Projekten

Als zusammenfassendes Maß für die Rangreihen der Länder bei Aktivitäten und Projekten wurde die „Aktivitätsdichte" berechnet. Konfliktländer und ihre mittlere Aktivitätsdichte (Anzahl Aktivitäten/Anzahl Projekte), absteigend sortiert. Die Maßzahl spiegelt einerseits die Interessenfokussierung internationaler und nationaler Organisationen zur Durchführung von friedensbauenden Bildungsaktivitäten wider. Andererseits zeigt sich darin die durch die politische Situation im jeweiligen Land gegebene Zugänglichkeit für Organisationen und der diesen gesetzte unterschiedliche Handlungsspielraum. Die Werte für das ethnisch-nationale Konfliktland Bosnien-Herzegowina und das religiös-kulturelle Konfliktland Nordirland bedürfen besonderer Interpretation. Die relativ geringe Anzahl von Aktivitäten und Projekten in Bosnien-Herzegowina ist offenbar darauf zurück zu führen, dass das Konfliktende schon zwölf Jahre zurückliegt und viele vor 2000 angestoßene Entwicklungen inzwischen im Rahmen der neuen Staatlichkeit verstetigt sind, also in Form von Einzelprojekten nicht mehr registriert werden können. Umgekehrt forderte der stabile staatliche Rahmen in Nordirland zivilgesellschaftliche Akteure zu Projekten mit entsprechenden Aktivitäten heraus und unterstützte sie.

Land	n Aktivitäten	n Projekte	Aktivitätsdichte pro Projekt
Nordirland	127	33	3,85
Israel/Palästina	195	55	3,55
Sierra Leone	98	28	3,50
Rwanda	75	23	3,26
Sri Lanka	60	19	3,16
Somalia	71	24	2,96
Kolumbien	62	21	2,95
Sudan	111	41	2,71
Afghanistan	40	16	2,50
Bosnien-Herzegowina	40	19	2,11

Aktivitäten nach Land und Kategorie

Dem Überwiegen nonformaler Aktivitäten liegt in geringerem Ausmaß das Faktum zugrunde, dass nur indirekt auf die Schule bezogene Aktivitäten wie die Weiterbildung von Curriculumfachleuten oder Schulbuchautoren definitorisch in diesen Rahmen einzuordnen waren. Vor allem zeigt die Verteilung, dass die Herangehensweise über die Schule von den Projektorganisatoren nicht als der ‚Königsweg' friedensbauender Bildung angesehen wird. Friedensstiftendes Lernen soll auch und gerade in anderen, möglicherweise als stärker einstellungsbildend und handlungsorientierend angesehenen Kontexten stattfinden, sich auf weitere Personengruppen als Schüler/-innen und Studierende in dieser Rolle richten.

	Kategorie Aktivität			
Land	Formal-curricular-didaktisch	Formal-schulorganisatorisch	Non-fomal	Gesamt
Afghanistan	15	8	17	40
Bosnien-Herzegowina	3	3	34	40
Israel/Palästina	25	8	162	195
Kolumbien	8	2	52	62
Nordirland	28	15	84	127
Rwanda	13	7	55	75
Sierra Leone	9	15	74	98
Somalia	8	12	51	71
Sri Lanka	4	1	55	60
Sudan	24	47	40	111
Gesamt	137	118	624	879

Aktivitäten nach Aktivitätskategorie pro Konflikttyp

	Konflikttyp			
Kategorie Aktivität	ethnisch-national	politisch-ökonomisch	religiös-kulturell	**Gesamt**
Formal-curricular-didaktisch	46	40	51	137
Formal-schul-organisatorisch	26	37	55	118
Nonformal	307	194	123	624
Gesamt	379	271	229	879

Für die beiden letzten Kreuztabellierungen wurde als Zusammenhangsmaß jeweils ein Kontingenzkoeffizient berechnet:

C (normiert) Konfliktland*Aktivitätskategorie=0,48; C (normiert) Konflikttyp*Aktivitätskategorie=0,30. Der erstgenannte Zusammenhang bestätigt, dass die Aktivitäten bestimmter Kategorien in bestimmten Ländern häufiger eingesetzt werden als andere. Der entsprechende Zusammenhang zwischen Aktivitätskategorie und Konflikttyp ist immer noch feststellbar, aber bei der weiteren Kategorie des Konflikttyps erwartungsgemäß geringer. Bei beiden Aussagen ist zu beachten, dass im Land Sudan Konflikte zweier Typen auftreten.

Die wichtigsten Ergebnisse auf der Ebene der Maßnahmenmuster

Zur Ermittlung der „Ausfüllung, Belegung" der Maßnahmenmuster wurde als Zähleinheit die einem Maßnahmenmuster zugeordnete Aktivität verwendet.

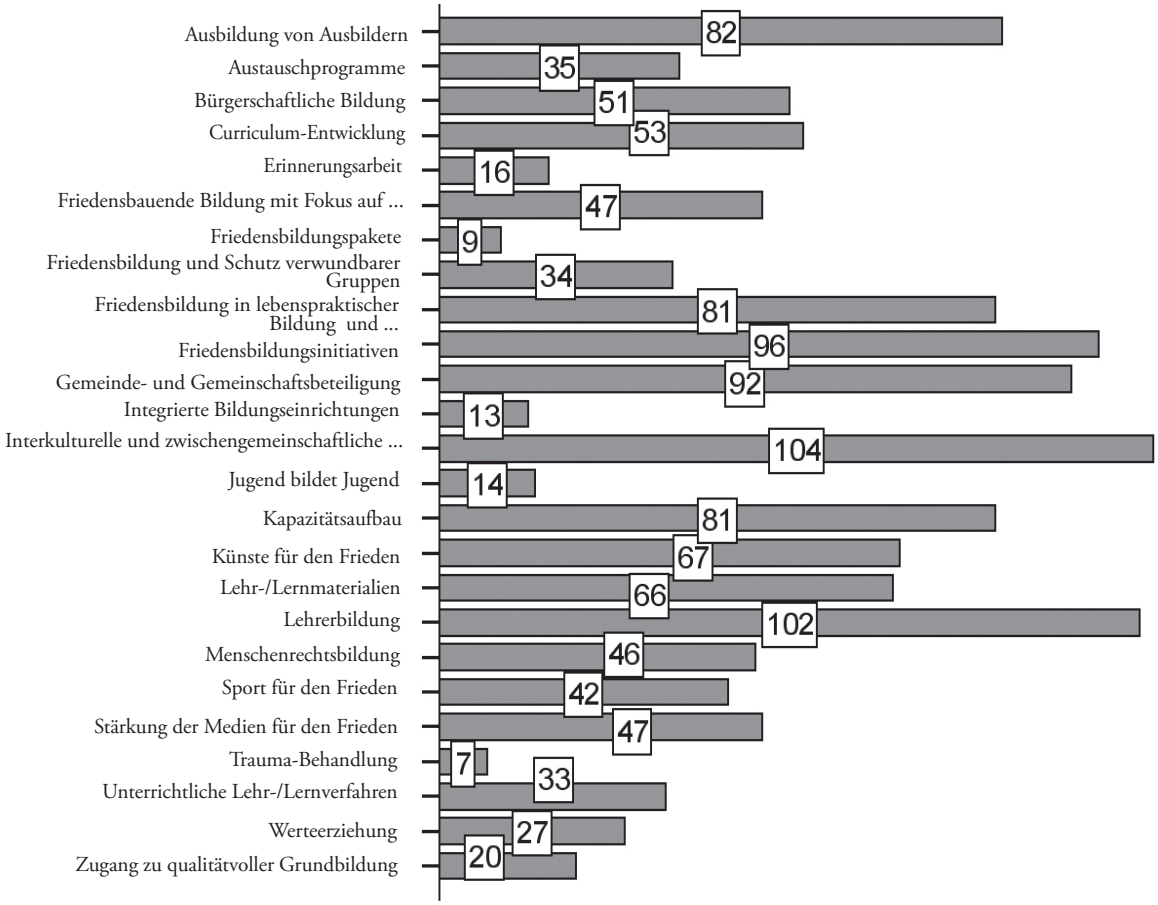
Da bei der Zuordnung Mehrfachnennungen möglich waren, d.h. eine Aktivität mehr als einem Maßnahmenmuster zugeordnet werden kann, ist die Anzahl der Zähleinheiten (n=1265) höher als die absolute Anzahl der Aktivitäten (n=879). Die Maßnahmenmuster lassen sich keiner Aktivitätskategorie eindeutig zuordnen. Sie werden in unterschiedlichen schulorganisatorischen, didaktischen, nonformalen settings realisiert. Gleichwohl ist offenkundig, dass Muster wie Lehrerbildung oder Lehr-Lernmaterialien eher dem schulischen, dagegen Gemeinde- und Gemeinschaftsbeteiligung, Sport für den Frieden eher dem nonformalen Aufgaben- und Realisierungsfeld nahe stehen. Insofern setzt sich der bei den Aktivitäten beobachtete Trend fort. Im Gesamtdatensatz sind die am häufigsten interpretativ zu Maßnahmenmustern zusammengeordneten Aktivitäten (mit Ausnahme des Maßnahmenmusters Lehrerbildung) solche, die eher im nonformalen Rahmen realisiert werden.

Die Prominenz der Lehrerbildung zeigt, dass Projektplaner, wenn sie über das Schulsystem Einfluss nehmen wollen, dies vor allem über die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte versuchen.

Aus einer Kreuztabellierung der Maßnahmenmuster-Ausfüllung mit den Konfliktländern ergaben sich folgende Ergebnisse: Zunächst ist auffällig, dass von den 25 Maßnahmenmustern in Afghanistan acht; Bosnien-Herzegowina acht; Israel/ Palästina drei; Kolumbien vier; Nordirland vier; Rwanda drei; Sierra Leone zwei; Somalia acht; Sri Lanka zehn; Sudan fünf; nicht realisiert werden. Sodann ist hervorzuheben, dass

- in Sri Lanka die Ausbildung von Ausbildenden (und somit ein friedenspädagogisches Kaskadenmodell) stark betont wird;
- im genozidbetroffenen Rwanda die Schuld bewusst machende, befreiende und versöhnende Erinnerungsarbeit als sehr wichtig angesehen wird;
- in Sierra Leone Friedensbildung für Jugendliche über Berufsbildung und lebenspraktische Bildung prominent versucht wird;
- in Nordirland zivilgesellschaftliche Friedensinitiativen besonders verbreitet sind;

Zähleinheiten pro Maßnahmenmuster



– in Israel/Palästina die interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung ein bevorzugtes Maßnahmenmuster darstellt;
– in Somalia die Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien besonders gefördert wird;
– in Israel/Palästina, Nordirland und Sierra Leone das Maßnahmenmuster Lehrerbildung als wichtig abgerufen wird;
– in Sierra Leone die Menschenrechtsbildung besonders eingesetzt wird.

Maßnahmenmuster Zweier-Kombinationen

Maßnahmenmuster A	Maßnahmenmuster B	Anzahl	%
Lehr-/Lernmaterialien	Lehrerbildung	31	11,88
Ausbildung von Ausbildern	Gemeinde-/Gemeninschaftsbeteiligung	25	9,58
Gemeinde-/Gemeinschaftsbeteiligung	Kapazitätsaufbau	22	8,43
Curriculum-Entwicklung	Lehrerbildung	19	7,28
Friedensinitiativen	Gemeinde-/Gemeinschaftsbeteiligung	19	7,28
Ausbildung von Ausbildern	Kapazitätsaufbau	18	6,90
Curriculum-Entwicklung	Lehr-/Lernmaterialien	18	6,90
Gemeinde-/Gemeinschaftsbeteiligung	Künste für den Frieden	18	6,90
Künste für den Frieden	Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnungen	17	6,51

Ergänzend wurden Kontingenzkoeffizienten berechnet, die die aufgewiesenen Besonderheiten bestätigen:

C (normiert) Konfliktland*Maßnahmenmuster=0,66; C (normiert) Konflikttyp*Maßnahmenmuster=0,49.

Maßnahmenmuster Dreier-Kombinationen

Maßnahmenmuster A	Maßnahmenmuster B	Maßnahmenmuster C	Anzahl	%
Lehr-/Lernmaterialien	Lehrerbildung	Curriculumentwicklung	14	5,36
Gemeinde-/Gemeinschaftsbet.	Künste für den Frieden	Friedensinitiativen	10	3,83
Gemeinde-/Gemeinschaftsbet.	Lehr-/Lernmaterialien	Ausbildung v. Ausbildnern	9	3,45
Ausbildung v. Ausbildnern	Gemeinde-/Gemeinschaftsbet.	Friedensinitiativen	8	3,07
Ausbildung v. Ausbildnern	Gemeinde-/Gemeinschaftsbet.	Kapazitätsaufbau	8	3,07
Friedenserziehung	Gemeinde-/Gemeinschaftsbet.	Kapazitätsaufbau	8	3,07
Friedenserziehung	Lehrerbildung	Curriculumentwicklung	8	3,07
Menschenrechtsbildung	Bürgerschaftliche Bildung	Werteerziehung	8	3,07

Um herauszufinden, welche Maßnahmenmuster in ein und demselben Projekt am häufigsten kombiniert werden, d.h. wie die „Einzelwerkzeuge" zu einem „Werkzeugsatz" zusammengestellt werden, sind 261 der 279 Datensätze analysiert worden (die verbleibenden 18 Projekte setzen nur ein Maßnahmenmuster ein). Vorsichtig kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Projektplaner diese Kombinationen als besonders erfolgversprechend ansehen. Erkennbar ist, dass bevorzugt Maßnahmenmuster schulischen Zuschnitts einerseits und solche für nonformale Settings andererseits miteinander verknüpft werden.

Anmerkung

1 Der Text fasst einige Ergebnisse aus dem Forschungsbericht eines von der Deutschen Stiftung Friedensforschung 2006–2008 geförderten Vorhabens zusammen. Der ausführliche Bericht ist erschienen unter: Lenhart, V. u.a. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Frankfurt/Bern u.a.: Peter Lang.

Weiterführende Literatur

Compendium of Peacebuilding Tools – Measuring Results – A Measure of Peace. Peace and Conflict Impact Assessment (PCIA) of Development Projects in Conflict Zones. http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/ (Download 04.02.2004).

Datenbank des Forschungsprojekts „Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten" (2006): Institut für Bildungswissenschaft, Universität Heidelberg.

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

Davies, L. u. Talbot, C. (Eds) (2008): Special Issue on Education in Conflict and Postconflict Societies: Comparative Education Review 52 (4). Chicago.

Fountain, S. (1999): Peace Education in UNICEF. UNICEF Staff Working Papers. New York, www.unicef.org/pdeduc/education/peace_ed.htm (Download 28.07.02).

InWEnt/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (2004): International Expert Meeting. Feldafing, 9th–11th February 2004. Promote Peace Education around the World. Tübingen.

Isaac, A. (2001): Education, Conflict and Peacebuilding. A Working Diagnostic Tool. Prepared for the Peacebuilding Unit, CIDA, Ottawa (Draft). http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/ (download 04.02.2004).

Nicolai, S./Triplehorn, C. (2003): The role of education in protecting children in conflict. Humanitarian practice network, HPN Network Paper 42. http://www.odihpn.org/documents/networkpaper042.pdf (20.11.2007).

Röhrs, H. (1994): Idee und Realität der Friedenspädagogik: Frieden eine pädagogische Aufgabe. Weinheim.

Schell-Faucon, S. (2002): Developing Education and Youth-Promotion Measures with Focus on Crisis Prevention and Peace-Building. Eschborn.

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

Sinclair, M. (2002): Planning education in and after emergencies. Paris.

Smith, A./Vaux, T. (2003): Education, Conflict and International Development. London, www.dfid.gov.uk/pubs/files/edconflictdev.pdf (download April 2005).

Sommer, G./Fuchs, A. (Hg.) (2004): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim/Basel/Berlin.

Tawil, S./Harley, A. (2004): Education, conflict and social cohesion. Geneva.

UNESCO (1996): UNESCO – PEER (Programme for Education for Emergencies and Reconstruction) 1993–1996, www.unesco.org/education/emergency/peer/index.shtml.

Women's Commission for Refugee Women and Children (2004): Global Survey on Education in Emergencies. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf (20.11.2007).

Dr. Volker Lenhart

ist em. Professor für Schulpädagogik verbunden mit Historischer und Vergleichender Erziehungswissenschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Honorarprofessor der Humboldt-Universität Berlin. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Menschenrechtspädagogik, Friedensbildung.

Alamara Karimi

Methodenprobleme friedenspädagogischer Forschung in Konfliktgebieten

Zusammenfassung:
Die bei einem konkreten Evaluationsvorhaben auftretenden Erhebungs- und Auswertungsprobleme werden vorgestellt. Dabei wird zwischen infrastrukturellen und im engeren Sinne forschungsmethodischen Aspekten unterschieden. Die Forschungsschritte bei einem Experimentalgruppen-Kontrollgruppen-Design werden expliziert und erste Ergebnisse der Datenauswertung von einem Heidelberger Forschungsprojekt werden präsentiert.[1]

Abstract:
The problems of data generation and interpretation in an actual peace education evaluation study are discussed. A difference is made between limitations because of the research infrastructure in the field and methodological aspects. The research steps of an experimental vs. control group design are explained and first results of the study are presented.

Einleitung

Aufgabe von Friedensbildung ist es, bei den Angehörigen von Konfliktparteien eine Friedenskompetenz aufzubauen, verstanden nicht ausschließlich, aber auch als die Fähigkeit zur Konflikttransformation ohne Einsatz bewaffneter Gewalt. Wie aber kann herausgefunden werden, ob es der Friedenspädagogik gelingt, die notwendige Kompetenz bei der Zielgruppe aufzubauen. Um die Wirkung einer Maßnahme und kausale Zusammenhänge festzustellen, bedarf es geeigneter Evaluationsmethoden. Idealerweise sieht der experimentelle Versuchsplan (Cook und Campell 1976) vor, die Ergebnisse von Teilnehmenden eines Experiments (sog. Experimentalgruppe) mit denen einer Kontrollgruppe zu vergleichen. Sichergestellt ist die interne Validität, wenn die Zuordnung der Teilnehmenden zu den Experimental- und Kontrollgruppen zufällig ist. Mit der zufälligen Aufteilung bzw. Randomisierung soll insbesondere die Selbstselektion ausgeschlossen werden, die die Ergebnisse verfälschen kann. Die zufällige Zuteilung der Teilnehmenden auf Gruppen kann die Störfaktoren natürlich nicht eliminieren, sondern lediglich konstant halten, womit die potentiellen Störvariablen in allen Gruppen in gleicher Weise wirken und die Unterschiede zwischen den Gruppen nur auf das Experiment zurückgeführt werden können.

In der Sozialforschung arbeitet man allerdings häufig mit vorgegebenen Gruppen wie z.B. Schulklassen, nicht mit zufällig zusammengestellten. Um dem Rechnung zu tragen, verwendet die Sozialforschung zur Evaluation einer Maßnahme meist die zweitbeste Versuchsanordnung: ein Vortest-Nachtest-Kontrollgruppen-Design. Das Programm bzw. die Maßnahme wird als ein Experiment betrachtet, dessen Einfluss bzw. Wirkung auf bestimmte Personengruppen untersucht wird. Bei den Teilnehmendenn werden zu zwei Zeitpunkten – vor und nach der Durchführung des Programms – mit demselben Instrument oder zwei Versionen dieses Instruments (z.B. dem gleichen Fragebogen) Daten erhoben. Die Ergebnisse der Experimentalgruppe werden mit denen einer Kontrollgruppe, die an der Maßnahme nicht teilgenommen hat, verglichen. Da die Versuchspersonen nicht zufällig der einen oder anderen Gruppe zugeordnet wurden, wird der vermutete experimentelle Effekt durch den Vergleich der Differenz von Vor- und Nachtest beider Gruppen festgestellt.

Mit einem solchen Ansatz sollte das Forschungsvorhaben „Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte“ an der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Heidelberg arbeiten. Es hat sich zum Ziel gesetzt, den Erfolg von friedensbauenden Bildungsprojekten in sieben Konfliktländern (Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Israel/Palästina, Kolumbien, Nordirland, Sri Lanka, Sudan) zu messen. Wegen Schwierigkeiten bei der Zugänglichkeit des Feldes zu zwei Zeitpunkten mussten die methodischen Voraussetzungen freilich nochmals ermäßigt werden. Was Erfolg bedeutet und wie er gemessen wird, sowie andere methodologische Fragestellungen in der Friedenforschung, werden im Folgenden anhand des Heidelberger Forschungsprojekts dargestellt.

Zu unterscheiden sind zunächst infrastrukturelle und methodologische Aspekte.

Infrastrukturelle Aspekte in der Friedensforschung

Die Suche nach Untersuchungsleitern vor Ort erweist sich als erstes infrastrukturbezogenes Problem. Diese müssen die Absicht und Struktur des Forschungsvorhabens verstehen, d.h. über eine gewisse sozialwissenschaftliche Schulung verfügen. Darüber hinaus sind die Beherrschung der Sprache(n), Kenntnisse der Kultur und der Geschichte des Landes sowie der Bedingungen (z.B. hinsichtlich der Projektzugänglichkeit) vor Ort notwendig. Daher ist es sehr ratsam, mit indigenen sog. lokalen Forscher-/innen zu arbeiten, besonders wenn diese sowohl in der Feldforschung Erfahrung als auch gute Kontakte mit den Landesforschungseinrichtungen haben. Unserer Wahrnehmung nach waren unerfahrene Mitarbeiter, die keine enge Beziehung zu Forschungsinstituten haben, trotz ihres Engagements für die Datenerhebung ungeeignet. Andererseits birgt auch die Zusammenarbeit mit lokalen Forschern, die mit den Regierungen zusammenarbeiten

und sehr leicht Zugang zu den Praxisprojekten haben, die Gefahr der Lieferung einseitiger oder verzerrter Daten.

Ein weiteres Problem der Datenerhebung mit schriftlichen Erhebungsinstrumenten ist in Konfliktländern des Südens die hohe Analphabetenquote. Diese beträgt z.B. bei den über 14-Jährigen in Afghanistan 64 % und im Sudan 39 %. Analphabeten sind entweder von der Befragung ausgeschlossen oder können nur mit Hilfe einer weiteren Person, die eine mündliche Befragung des ProjektTeilnehmendens vornimmt, an der Datenerhebung teilnehmen. Sofern sich diese Hilfspersonen nicht an einem standardisierten Interviewleitfaden orientieren, schadet ein solches Vorgehen jedoch mehr als es nützt.

Eine verantwortungsvolle Aufgabe stellt zudem die Übersetzung der Erhebungsinstrumente dar. Es ist wichtig, dass der Fragebogen von Muttersprachlern von der Original- in die Landessprache und umgekehrt übersetzt wird. In internationalen Untersuchungen muss man sich den Einsatz von offenen Fragen, deren Antwort frei formuliert werden soll, genau überlegen, weil die Rückübersetzung hunderter Antworten der Teilnehmenden in die Testsprache (Englisch oder Deutsch) zeitlich und finanziell sehr unökonomisch ist.

Ein weiterer Punkt, der in der friedenspädagogischen Forschung berücksichtigt werden muss, ist die Angst der Teilnehmenden vor der freien Meinungsäußerung in undemokratischen Ländern.

Der Heidelberger Gruppe stand in den oben genannten Konfliktländern jeweils ein lokaler Ansprechpartner zur Verfügung. Die Forscher wurden nach Deutschland/Heidelberg eingeladen und in einem Workshop darin ausgebildet, die Datenerhebung durchzuführen.

Methodologische Aspekte in der Friedensforschung

Forschungsfragstellung und Indikatoren

Weltweit wird eine Vielzahl von friedenspädagogischen Vorhaben durchgeführt, in der Hoffnung, die Welt friedlicher zu gestalten. Friedenserziehung hat in der Regel zum Ziel, das Zusammenleben der Konfliktparteien zu verbessern, Verständnis, Respekt und Toleranz gegenüber anderen zu fördern sowie eine Tendenz zur friedlichen Konfliktlösung zu bestärken (vgl. Lenhart/Karimi vgl. 2009).

In der Verhaltensforschung wurde ein starker Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten festgestellt (Ajzen/Fishbein 1980; Allport 1935; Bandura et al. 1963). Will man das tatsächliche Verhalten der Menschen verändern, wird daher gezielt Arbeit in die Veränderungen der Einstellungen „investiert". Auch in der Friedenspädagogik und Friedensforschung beschäftigt man sich mit dem Thema Einstellung. Dennoch bleibt die Frage, bei welchen pädagogischen Konzepten und Handlungsmodellen es sich um bewährte Ansätze handelt und welche Bemühungen weniger erfolgreich sind. Evaluationsstudien zur Festlegung von Erfolgskriterien in der friedenspädagogischen Forschung gibt es bisher leider kaum. Die bisherigen Evaluationsstudien beschäftigen sich fast ausschließlich mit den vergleichsweise einfach zu erhebenden Kontextdaten, wie beispielsweise der Anzahl der Teilnehmenden sowie der Dauer und der Finanzierung des Projekts. McCauley et al. 2000 kritisiert die Evaluation von Diversity Workshops von Studenten aus unterschiedlichen Ethnien, weil die Teilnehmenden nur danach gefragt wurden, ob sie mit dem Ablauf der Maßnahme zufrieden waren, ob ihnen die Inhalte gefallen haben etc. Er betont, dass die Effektivität solcher Workshops im Sinne einer positiven Einstellungsänderung weitgehend unbekannt bleibt.[2] Mit anderen Worten: Meist werden nur die Umstände untersucht, unter denen die Friedensprojekte durchgeführt wurden. Ob die wichtigsten Ziele, nämlich die Änderung der Einstellung und des Verhaltens, erreicht wurden, ist bisher kaum Gegenstand friedenspädagogischer Forschung. Eine gelungene Evaluation braucht eine genaue Fragestellung, die sich auf das Evaluationsziel fokussiert. Bei der Evaluation des Erfolgs von Friedensprojekten sollte man überprüfen, ob diese Projekte ihre Ziele erreicht haben. Was versteht man aber unter dem Begriff „Erfolg" im Sinne der Friedensforschung?

Der „Erfolg" wurde im Heidelberger Forschungsmodell auf zwei Ebenen identifiziert:[3] „Durchführungserfolg" und „Wirkungserfolg". Zum „Durchführungserfolg" gehören unter anderem die Bedingungen, unter denen die Projekte durchgeführt wurden. Die Projektverantwortlichen haben anhand eines „Bedingungsfragebogens" den Erfolg oder Misserfolg des Projekts bewertet und das Projekt im Detail beschrieben. Der „Wirkungserfolg" bezieht sich auf die Einstellung der Teilnehmenden von diesen Projekten. Diese wird mit Hilfe eines „Einstellungsfragebogen" untersucht, der die Bereitschaft zu einer friedlichen Konfliktlösung und die Toleranz gegenüber der Konfliktgruppe bewertet. Die zwei Fragebögen werden im Folgenden dargestellt.

Erhebungsinstrumente

In einem bereits 2008 abgeschlossenen Vorprojekt (Lenhart/Mitschke et al. 2010)[4] wurden von der Heidelberger Forschungsgruppe zwei Fragebögen entwickelt, mit denen sowohl Daten zu den Teilnehmendeneinstellungen als auch zu den Bedingungen der Friedensprogramme gewonnen werden können.

Der Bedingungsfragebogen besteht aus 37 Fragen, die sich auf Merkmale wie Projektfinanzierung, Projektsteuerung, Qualifikation der Projektverantwortlichen sowie lokale, nationale oder internationale „Eigentümerschaft" (ownership) beziehen. Dieser Fragebogen gibt dem Projektverantwortlichen die Möglichkeit, den Erfolg des Projektes subjektiv einzuschätzen.

Der Einstellungsfragebogen besteht aus 33 Fragen (Items), die sowohl die allgemeinen Merkmale der Teilnehmenden wie Alter, Geschlecht, Bildungsniveau etc. erfassen als auch ihre Einstellung. Der Einstellungsteil wurde nach vier Faktoren aufgeteilt. Der erste Faktor bezieht sich auf die Gruppenadhäsion der Teilnehmenden, der zweite auf deren Einstellung zur Konfliktgruppe, der dritte auf ihre Neigung zu einer friedlichen Konfliktlösung und der vierte darauf, wie die Teilnehmenden die Behandlung durch die Konfliktgruppe erlebt haben. Vorgegeben wurde ein fünfstufiges Antwortformat (starke Zustimmung, Zustimmung, neutral, Ablehnung, starke Ablehnung).[5] Mit einer klaren Fragestellung und den standardisierten Fragebögen kann ein Forschungsvorhaben operationalisiert werden.

Rahmen der Durchführung

Durch die Operationalisierung werden von theoretischen Begriffen empirische Variablen erzeugt. Dies gehört zu den wichtigsten und zugleich schwierigsten Aufgaben einer empirischen Unter-

suchung. Die Heidelberger Forschungsgruppe hatte sich zum Ziel gesetzt, mit einem Vortest-Nachtest-Kontrollgruppe-Design den Erfolg von friedensbauenden Bildungsprojekten in sieben Konfliktländern (Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Israel/Palästina, Kolumbien, Nordirland, Sri Lanka, Sudan) zu untersuchen. In jedem Konfliktland wurden, soweit möglich, neun Projekte (drei schulische, drei nonformale, drei gemischte) ausgewählt.

Geplant war, die Einstellung der Teilnehmenden (Experimentalgruppe) anhand des Einstellungsfragebogens zu zwei Zeitpunkten, vor und nach der Teilnahme an einem Friedensprojekt, zu untersuchen, die Einstellung in Zahlenformat umzukodieren und die Differenz der ermittelten Zahlen zu den beiden Zeitpunkten zu berechnen. Zu denselben Zeitpunkten und mit demselben Fragebogen muss auch die Einstellung einer vergleichbaren Kontrollgruppe gemessen und die Differenz berechnet werden. Die Ergebnisse beider Gruppen werden miteinander verglichen. Wenn die Differenz der Experimentalgruppe auffällig größer ist als die der Kontrollgruppe, kann dies als Wirkung bzw. Erfolg des Friedensprojekts interpretiert werden.

Die Umsetzung des dargestellten Designs ist zeitaufwändig. Auf Grund der kurzen Dauer des Projekts konnte die Heidelberger Gruppe in den sieben genannten Ländern nur zu einem Zeitpunkt Daten erheben. Um das Fehlen der zweiten Datenerhebung auszugleichen, wurde das Forschungsdesign leicht abgewandelt, es wurden nicht nur die Interventions- und die Kontrollgruppe, sondern auch Einzelprojekte in verschiedenen Ländern miteinander verglichen. Insgesamt wurde die Einstellung von 1585 Testpersonen aus 53 Projekten untersucht, um festzustellen, ob die Teilnahme an Friedensprojekten eine friedlichere Einstellung vermittelt. Die 67 Projektverantwortlichen haben die Fragen des Bedingungsfragebogens beantwortet.

Ziehung der Stichprobe

In der Friedensforschung wird in Bezug auf die Auswahl der Stichprobe oft der methodische Einwand vorgebracht, dass die Teilnehmenden an Friedensprojekten von vornherein eine friedlichere Einstellung haben. Dieser Hinweis betrifft freilich mehr nonformale Projektaktivitäten als schulische, zu denen die Teilnehmenden quasi verpflichtet wurden. Aus forschungspraktischen Gründen musste die Unsicherheit in Kauf genommen werden.

Bei der Formulierung der Fragestellung sowie der Festlegung des Forschungsdesigns wird auch über die Auswertungsmethode entschieden. Für diese Untersuchung, insbesondere zur Messung der Einstellung, wurden varianzanalytische Verfahren ausgewählt. Deshalb sollten die Voraussetzungen der Varianzanalyse erfüllt sein.

- Normalverteilung der abhängigen Variablen, d.h. der Einstellungen, in der Grundgesamtheit. Alle Stichproben sollen aus normalverteilten Grundgesamtheiten stammen. Das heißt, die Stichprobe darf nicht aus einer Grundgesamtheit mit einer extrem friedlichen oder feindlichen Einstellung gezogen werden. Eine Varianzanalyse ist freilich gegenüber Verletzungen der Normalverteilung relativ stabil (vgl. Bühner 2006; Bortz 2004).
- Varianzhomogenität: Die Varianz innerhalb der Stichproben muss gleich groß ausfallen. Das heißt, dass die Varianzen der Grundgesamtheiten, unabhängig davon, ob es eine oder mehrere sind, aus denen die Gruppen gezogen wurden, gleich groß sein müssen (Bühner/Ziegler 2009), was mit der zufälligen Zuteilung der Teilnehmenden zur Interventions- und Kontrollgruppe zu tun hat, worauf wir in der Friedensforschung keinen Einfluss haben.
- Unabhängigkeit der Beobachtungen: Die Messwerte einer Person müssen unabhängig von denen anderen Personen ermittelt werden. So kann es sein, dass sich Personen innerhalb einer Gruppe stärker ähneln, befreundet sind, Interessen teilen und daher dasselbe Projekt besuchen. Im Gegensatz zu den anderen beiden Voraussetzungen ist eine Varianzanalyse sehr anfällig für Verletzungen der Unabhängigkeitsvoraussetzung. Schnell steigt hier die tatsächliche Irrtumswahrscheinlichkeit drastisch an (Bühner 2009). Da die Teilnehmenden der Friedensprojekte dieses wahrscheinlich aus ähnlichen Motiven besuchen bzw. sich beim Ausfüllen der Fragebögen austauschen oder aufgrund ähnlicher Befürchtungen vor Repressalien ihre Meinung nicht wahrheitsgemäß äußern, bleibt die Erfüllung dieser Voraussetzung kritisch. Es besteht ferner die Gefahr, dass die Projektverantwortlichen die Antworten der Teilnehmenden beeinflussen und verfälschen, um ihr Projekt als erfolgreich darzustellen.
- Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen: Ein kurzer Blick auf die verschiedenen Rechenformeln zeigt, dass im Rahmen der Varianzanalyse immer wieder Differenzen berechnet werden und die Daten auf Intervallskalenniveau sein sollen.

Das Erfüllen der strikten statistischen Voraussetzungen im Rahmen eine Datenerhebung ist in der sozialen Realität von Konfliktgesellschaften nicht möglich. Deshalb sollte anhand eines Vortests die Vergleichbarkeit der Gruppen festgestellt werden. Oftmals ist es schwierig, überhaupt Zugang zu den Teilnehmenden der Friedensprojekte zu bekommen und ihre Einstellung zu untersuchen. Bei diesem Forschungsdesign muss darauf geachtet werden, dass die Interventions- und Kontrollgruppen hinsichtlich ihrer Eigenschaften miteinander vergleichbar sind und der einzig nennenswerte Unterschied in der Teilnahme am Friedensprogramm besteht. Bei Aktivitäten der Friedenserziehung, die nicht im schulischen Bereich durchgeführt werden, ist diese Voraussetzung jedoch nur bedingt erfüllbar. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden ist dort besonders uneinheitlich und auch vergleichbare Kontrollgruppen sind nur schwer zu finden. Zudem ist die Teilnahme an außerschulischen Friedensprogrammen freiwillig, was vermuten lässt, dass die Teilnehmenden dort schon Interesse am Thema haben und eine friedfertigere Einstellung besitzen. Dies alles kann zu Verfälschungen des Forschungsergebnisses führen.

Besser zu realisieren sind Untersuchungen im schulischen Bereich, insbesondere zwischen verschiedenen Schulklassen der gleichen Jahrgangsstufe. Beispielsweise findet dann in einer Schulklasse ein Unterricht mit friedenspädagogischen Inhalten statt. Eine weitere Klasse, die ansonsten mit der ersten vergleichbar ist, wird anhand des üblichen Curriculum ohne friedenspädagogische Inhalte unterrichtet.

Da die Friedenserziehung jedoch zu einem größeren Teil in außerschulischen Projekten stattfindet, wurden auch

diese – trotz der methodischen Herausforderungen – in das Forschungsprojekt einbezogen.

Erste Zwischenergebnisse aus Sri Lanka und Sudan

In einem ersten Auswertungsschritt konnte bisher über einen Vergleich der Experimentalgruppe mit einer Kontrollgruppe der Erfolg der friedensbauenden Bildungsprojekte in den Ländern Sri Lanka und Sudan festgestellt werden. Es wurden nicht nur signifikante Unterschiede bei der Einstellung der Interventions- und Kontrollgruppe festgestellt, sondern ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Projekten. Wenn im Untersuchungsdesign abgesichert wird, dass diese Einstellungsunterschiede durch die Teilnahme an bestimmten Projekten zustande gekommen sind, dann kann man sich mit den Inhalten dieser Projekte auseinandersetzen und ein Konzept für „best practice" festsetzen. Auf der Basis von „best practice" können dann neue Interventionsstudien durchgeführt werden. Mit Hilfe eines Mittelwertvergleichs im Rahmen einer Varianzanalyse konnten für Sri Lanka und Sudan folgende Ergebnisse gewonnen werden.

Für Sri Lanka stellen sich der Mittelwertvergleich der Faktoren 1-3 wie folgt dar.

	Interventions- vs. Kontrollgruppe	Mittel-wert	SD	Anzahl
Faktor 1	Interventionsgruppe	2,33	0,72	237
	Kontrollgruppe	2,36	0,71	77
Faktor 2	Interventionsgruppe	1,51	0,45	237
	Kontrollgruppe	1,91	0,57	77
Faktor 3	Interventionsgruppe	3	0,48	237
	Kontrollgruppe	2,85	0,55	77

Wie vorher beschrieben, beinhaltet der Einstellungsfragebogen vier Faktoren. In einer Varianzanalyse wurden die Mittelwerte der drei ersten Faktoren zwischen Experimental- und Kontrollgruppe verglichen. Der vierte Faktor müsste aus methodischen Gründen nur deskriptiv dargestellt werden.[6] In der oben dargestellten Tabelle wurden die Mittelwerte, Standardabweichungen und Anzahl der Teilnehmenden für drei Faktoren dargestellt.

Sri Lanka	Sig.
Gruppenadhäsion (Faktor 1)	,739
Einstellung zur Konfliktgruppe (Faktor 2)	,019
Tendenz zur friedlichen Konfliktlösung (Faktor 3)	,000

Über einen Mittelwertvergleich der o.g, drei Faktoren zwischen Interventions- und Kontrollgruppe lässt sich für Sri Lanka ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Faktors 2 und Faktors 3 feststellen (Signifikanzniveau <.05). Anhand des Signifikanzniveaus kann beobachtet werden, dass es bei der Eigengruppenadhäsion keinen Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe gibt. Dagegen unterscheiden sich Experimental- und Kontrollgruppen bei der Einstellung zur Konfliktgruppe sowie bei der Neigung zu friedlicher Konfliktlösung signifikant:

- für Faktor 1 gilt: je größer der Mittelwert, desto größer die Gruppenadhäsion;
- für Faktor 2 gilt: je größer der Mittelwert, desto größer die feindselige Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n);
- für Faktor 3 gilt: je größer der Mittelwert, desto größer die Neigung zu friedlicher Konfliktlösung.

Wertet man die Ergebnisse der Varianzanalyse für Sudan aus, zeigt sich ein vergleichbares Bild. Für Sudan stellen sich der Mittelwertvergleich der Faktoren 1–3 wie folgt dar.

	Interventions- vs. Kontrollgruppe	Mittelwert	SD	Anzahl
Faktor 1	Interventionsgruppe	2,33	0,72	237
	Kontrollgruppe	2,36	0,71	77
Faktor 2	Interventionsgruppe	1,51	0,45	237
	Kontrollgruppe	1,91	0,57	77
Faktor 3	Interventionsgruppe	3	0,48	237
	Kontrollgruppe	2,85	0,55	77

Sudan	Sig.
Gruppenadhäsion (Faktor 1)	,739
Einstellung zur Konfliktgruppe (Faktor 2)	,019
Tendenz zur friedlichen Konfliktlösung (Faktor 3)	,000

Der Mittelwertvergleich ergibt im Sudan für Faktor 2 und Faktor 3 einen signifikanten Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe. Auch die Teilnehmenden friedensbauender Bildungsprojekte im Sudan weisen im Hinblick auf die Einstellung gegenüber der Konfliktgruppe sowie in Bezug auf eine friedliche Konfliktlösung deutlich positivere Einstellungen auf als die Kontrollgruppe. Wie auch in Sri Lanka findet sich bei einem Mittelwertvergleich des Faktors 1 zwischen Experimental- und Kontrollgruppe kein signifikanter Unterschied.

Die dargestellten Untersuchungsergebnisse aus Sri Lanka und dem Sudan deuten an, dass Friedensbildung bei der Bearbeitung und Überwindung von bewaffneten Konflikten eine Wirkung ausüben kann. Die Teilnehmenden friedenspädagogischer Projekte in beiden hier untersuchten Ländern weisen in Ihrer Einstellung gegenüber der Konfliktpartei eine stärkere Friedfertigkeit auf als Personen, die nicht an Projekten friedensbauender Bildung teilgenommen haben.

Beste Absicherung der Genauigkeit dieser Ergebnisse liegt in der Kontinuität der Untersuchungen mit großen Stichproben, nämlich in einem friedenspädagogischen Monitoring.

Für die Projekte in den Konfliktländern sollen anschließend neben allgemeinen zusätzlich auch länderspezifische Indikatoren für den jeweiligen Projekterfolg analysiert werden. Damit die Forschungsergebnisse auch den untersuchten Projekten zu Gute kommen, werden sie nach Ende des Forschungsprojektes an die Projektleiter rückgemeldet. So hofft die Heidelberger Projektgruppe, sowohl einen Beitrag zur Evaluationsforschung friedenspädagogischer Aktivitäten zu leisten, als auch direkt anwendbares Wissen für die friedenspädagogische Praxis zu generieren.

Anmerkungen

1 Im Rahmen eines Forschungsprojektes (2008–2010) an der Universität Heidelberg unter Leitung von Volker Lenhart wurden sowohl die Bedingungen friedenspädagogischer Projekte als auch die Einstellungen der Teilnehmenden dieser Projekte untersucht. Zur Evaluation beider Aspekte wurden in einem bereits 2008 abgeschlossenen Forschungsprojekt von der Heidelberger Forschungsgruppe um Lenhart zwei Fragebögen entwickelt, mit denen sowohl Daten zu den Teilnehmendeneinstellungen als auch zu den Bedingungen der zahlreichen Friedensprogramme gewonnen wurden. Ein ausführlicher Bericht darüber wird im November 2010 veröffentlicht.

2 McCauley, C. (2002): Head-first versus Feet-first in peace Education, In: Salomon, Gavriel/Nevo, Baruch (Hg.): Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World. New York. S. 247–257.

3 Lenhart, V. et al. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über ein von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) vom Februar 2006 bis April 2008 gefördertes Vorhaben. Frankfurt am Main.

4 Die beiden Fragebögen werden im November 2010 als Anhänge des Projektberichts zur Verfügung gestellt.

5 Lenhart, V. et al. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über ein von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 gefördertes Vorhaben. Frankfurt am Main.

6 Die genaue methodische Beschreibung dieser Untersuchung wird Ende 2010 veröffentlicht.

Literatur

Ajzen, I./Fishbein, M.(1980): Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. Psychological Bulletin, 84, S. 888–918.

Allport, G.W. (1935): Attitudes. In: Murchinson, C. (Hg.). Handbook of social psychology (Vol. 2, S. 798-994). London.

Bandura, A. et al. (1963): Imitation of film-mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, S. 3–11.

Billmann-Mahecha, E.(2004): Forschungsparadigmen. In: Sommer, G./Fuchs, A.(Hg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. S. 77–89. Weinheim.

Bortz, J. (2004): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

Bortz J./Döring N. (2003): Forschungsmethode und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.

Bühner, M./Ziegler M. (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München.

Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenausweitung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart.

Lenhart, V./Karimi, A. et al. (2009): Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte. Forschungsdesign. Heidelberg, unveröffentlicht.

Lenhart, V./Mitschke, R. et al. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Frankfurt am Main.

Maoz, I. (2002): Conceptual Mapping and Evaluation of Peace Education Programs. In: Salomon, G./Nevo, B.(Hg.): Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World. New York. S. 259–269. New York.

McCauley, C. (2002): Head-first versus Feet-first in peace Education, In: Salomon, G. Nevo, B.(Hg.): Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World. New York. S. 247–257. New York.

McGuire, W. J. (1985): Attitudes and attitude change. In: Lindzey, G./Aronson, E. (Hg.). Handbook of social psychology (Vol. 2, S. 233–346). London.

Nevo, B./ Brem, I. (2002): Peace Education Programs and the Evaluation of their Effectiveness. In: Salomon, G./Nevo, B. (Hg.): Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World. New York. S. 271–282. New York.

Salomon, G. (2002): The Nature of Peace Education. In: Salomon, G./ Nevo, B. (Hg.): Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World. New York. S. 3–13. New York.

Dr. Alamara Karimi

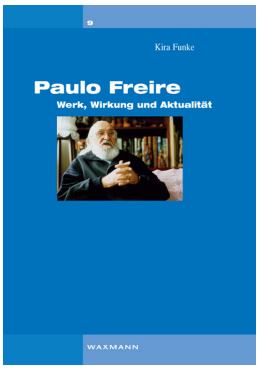
geboren im Iran, hat einen Abschluss B.Sc. in Nursing und ein Diplom in Gerontologie. Sie ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, wo sie in der Lehre und Forschung tätig ist.

WAXMANN

Kira Funke
Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität

Paulo Freires Biografie, ein Abriss brasilianischer Geschichte sowie ideengeschichtliche Bezugspunkte Freires, die es erlauben, Freires Denken zu kontextualisieren und tiefer zu verstehen, leiten diese Arbeit ein. Sein Menschen- und Gesellschaftsbild sowie seine Pädagogik in Theorie und Praxis stellt die Autorin umfassend und klar strukturiert dar. Sie geht auf Freires Gesamtwerk ein und legt damit eine Einführung in das Denken Freires vor, die in dieser Vollständigkeit bisher nicht vorhanden ist. Es wird die Wirkung des Denkens Freires im deutschsprachigen Raum, in Brasilien und im Diskurs der Critical Pedagogy in den USA dargestellt. In einem Ausblick benennt die Autorin aktuelle Themen und Praxisfelder, für die Freire bis heute Relevanz hat oder haben sollte. Vielschichtige Bezugnahmen auf Ansätze des konstruktivistischen Denkens, der Kulturtheorien und der Debatte um gesellschaftliche Anforderungen in der (Post-)Moderne sowie kritische Einschätzungen des Denkens Freires verorten dieses neu und fundiert in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte.

„Die Arbeit ist umfassend begründet, systematisch differenziert, sprachlich sehr gut und präzise angelegt, innovativ und einschlägig. Sie stellt wichtiges Grundlagenwerk zum Klassiker Paulo Freire dar." *Kersten Reich*



Kira Funke
Paulo Freire
Werk, Wirkung und Aktualität

2010, 340 Seiten,
Interaktionistischer
Konstruktivismus, Band 9

Broschur: 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2355-8

E-Book: 26,90 €
ISBN 978-3-8309-7355-3

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Uli Jäger

Multi-Track: Anregungen zur Konzeption einer zeitgemäßen Friedenspädagogik

Zusammenfassung:
Der Artikel beschreibt inhaltliche und didaktische Leitaspekte einer international ausgerichteten, zeitgemäßen Friedenspädagogik. Dabei geht es um das Zusammenspiel von Friedenswissenschaft, Friedenspädagogik und Journalismus, um die Integration unterschiedlicher Ziel- und Akteursgruppen sowie um die Gestaltung von Lernarrangements und offenen Lernräumen für Konfliktransformation. Es wird empfohlen, dass sich die Friedenspädagogik in Deutschland verstärkt theoretisch fundiert, international vernetzt und geeignete Elemente des Multi-Track-Ansatzes für die eigene Entwicklung fruchtbar macht. Als Beispiel dient das internationale Projekt „Peace Counts on Tour".

Abstract:
This article describes major aspects of didactic approaches and contents of a modern, internationally targeted peace education. Thus it is elaborated on the interaction of Peace Studies, Peace Education and Journalism, on the integration of different target groups of actors, and on the creation and shaping of learning environments and open spaces for conflict transformation. Peace Education in Germany is recommended to be theoretically well-founded, internationally linked and to employ suitable elements of the Multi-Track approach for its own fruitful development. The "Peace Counts on Tour" project is given as example.

Einleitung

„Peace Counts: Die Erfolge der Friedensmacher" gehört mit Sicherheit zu den derzeit erfolgreichsten friedenspädagogischen Programmen. Das international einmalige Zusammenspiel von Friedenspädagogik, (Friedens-)Journalismus und Friedensforschung hat sich als ideal für die Konzeption, Erprobung, Umsetzung und Evaluation inhaltlich fundierter und didaktisch attraktiver Lernarrangements erwiesen. So haben sich in Deutschland Schülerinnen und Schüler aus über 300 Schulklassen mit journalistisch hochwertigen Reportagen über Friedensstifterinnen und Friedensstifter rund um den Globus auseinandergesetzt (Peace Counts School.) Ermöglicht wurde diese Auseinandersetzung durch die multimediale Aufbereitung der Reportagen in Form von Ausstellungen, durch ein Verbundsystem von didaktischen Materialien (CD-ROM, Podcast, Poster) und durch ein zielgruppenorientiertes Lernarrangement. Mit einem vergleichbar konzipierten „Peace Education Package" ist Peace Counts auch international präsent. „I feel very strong for Peace Counts" – Die Aussage eines Workshopteilnehmers aus Mumbai steht exemplarisch für rund 1.000 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in den Jahren 2007 bis 2009 in Sri Lanka und Mazedonien, auf den Philippinen und in der Elfenbeinküste sowie in der Russische Föderation, in Indien und Kolumbien am Programm „Peace Counts on Tour" teilgenommen haben (vgl. Jäger 2010). Nachweislich besonders erfolgreich war die Maßnahme in Indien. Dort haben sich lokale Peace Counts Teams gebildet, welche die Lernarrangements kontextualisiert und danach in ihre jeweiligen Landesteile getragen haben. So fanden Ansatz und Materialien von Peace Counts sogar Eingang in das Peace Studies Curriculum der Martin Luther Christian University in Shillong, der Hauptstadt des indischen Bundesstaates Meghalaya. „Peace Counts on Tour" wurde im Mai 2009 der renommierte Peter-Becker-Preis für Friedens- und Konfliktforschung verliehen. Am Beispiel von Peace Counts lassen sich exemplarisch inhaltliche und didaktische Leitaspekte einer international ausgerichteten, zeitgemäßen Friedenspädagogik sichtbar machen. In der Konsequenz geht es um die Etablierung einer Multi-Track orientierten Friedenspädagogik.

Friedenspädagogik trifft (Friedens-)Journalismus

Die kritische Auseinandersetzung mit gewaltverherrlichenden Medien gehört seit Jahren zu den Standardthemen der Friedenspädagogik, eine Beschäftigung mit den Chancen und Grenzen eines friedensfördernden Journalismus hat es in der Vergangenheit jedoch kaum geben. Demgegenüber gibt es in Wissenschaft und Publizistik eine Kontroverse über Ansätze eines Friedensjournalismus. Manchen, die dem Gedanken prinzipiell aufgeschlossen gegenüberstehen, geht die Inanspruchnahme bestimmter Haltungen („Wahrheitsorientierung") als Abgrenzung zum traditionellen Journalismus zu weit und sie favorisieren Begrifflichkeiten wie den eines „konfliktsensitiven Journalismus" (vgl. Bilke 2008). Die für Peace Counts engagierten Journalistinnen und Journalisten bevorzugen Begriffe wie konstruktiver oder lösungsorientierter Journalismus, um ihren Ansatz angemessen zu umschreiben. Diese Debatte mit ihren Feinheiten kann hier nicht vertieft werden. In einem journalistischen Fachbeitrag über Peace Counts wird ein Grundelement beschrieben: „Showing what is good, presenting peacebuilders: that sounds like idealism. But if you look at the guiding reporting principles the picture changes. The journalistic approach is hardly idealistic in that it is open to different results and ready to revise a theory" (Prinzing 2010, S. 265). Hofberichterstattung für Projekte ziviler Konfliktbearbeitung ist nicht das Anliegen von Peace Counts. Bei der Kooperation zwischen Friedenspädagogik und internationalem Qualitätsjournalismus geht es um eine bessere Visibilität für erfolgreiche Projekte und Akteure der Friedensstiftung sowie vor allem darum, friedensethisch und –politisch relevante Inhalte über faszinierende Reportagen und

beeindruckende Fotos für ausgewählte Zielgruppen zu erschließen und durch didaktische Zugänge zu vertiefen.

Alltagsbezug und Biographisches Lernen

Diesem friedenspädagogischen Anliegen kommt auch der in den Reportagen gewählte biographische Ansatz sehr entgegen. Das biographische Lernen bzw. das Lernen an Vorbildern ist ein wichtiger Ansatz der Friedenspädagogik, ganz besonders im Blick auf jugendliche Zielgruppen. Eine kritische Auseinandersetzung gerade auch mit „fremden" Vorbildern kann ergiebig sein: „Ihre konfliktreichen Lebenssituationen und die Handlungsalternativen, die sie hatten, stellen ergiebige Lernfelder für eine Erziehung zum Frieden dar", so der Religionspädagoge Hans Mendl mit direktem Bezug zum Ansatz von „Peace Counts" (Mendl 2006, S. 198). Voraussetzung ist ein wertorientiertes Lernen am Modell. So ist für Mendl ein Lernen am Modell dann erfolgreich, wenn Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen einer fremden Person, mit denen man sich reflexiv und wertorientiert auseinandergesetzt hat, auch im Alltag der (jugendlichen) Zielgruppen zum Tragen kommen bzw. übertragen werden können. Dabei öffne der Ansatz, fremde Biographien als Spiegel eigenen Denkens und Handelns zu reflektieren, auch das Feld für eine notwendigerweise differenzierte Betrachtung negativer Vorbilder.

Diese Überlegungen finden sich im didaktischen Arrangement von Peace Counts prominent wieder und werden dabei mit dem thematischen Zugriff auf Best-Practice-Beispiele ziviler Konfliktbearbeitung verknüpft. Die porträtierten Personen werden als Akteure in der konkreten Friedensarbeit und als Vorbilder im Bildungs- und Lernprozess wichtig. In einem Orientierungsrahmen der Ökumenischen Diakonie zum Thema „Konflikttransformation und Friedensarbeit" heißt es dazu: „Es zeigt sich immer wieder, dass es von einzelnen Menschen abhängt, ob Chancen zur Konflikttransformation erkannt und genutzt werden. Konfliktbearbeitung ist ein Jonglieren mit ‚unregelmäßigen Verben', die nicht in die vorgesehenen Raster passen. Das verlangt den Menschen viel Voraussicht und Risikobereitschaft ab. Die Gefahr des Scheiterns ist hier ständig präsent. Personen, die diesem Streifen Hoffnung am Ende des Tunnels zu folgen versuchen, gehen oft unkonventionelle Wege. Sie stoßen oft auf Mauern und werden von Routinen und Abläufen eher behindert als unterstützt" (Diakonisches Werk 2009, S. 30). Es gehört zu den Höhepunkten von Peace Counts on Tour, wenn Menschen in Konfliktregionen sich durch das Beispiel anderer Friedensstifterinnen und Friedensstifter aus weit entfernten Ländern nicht etwa entmutigen, sondern inspirieren lassen.

Normative Zielsetzungen und offene Lernräume

Bei Theoretikern und Praktikern der Friedenspädagogik dürfte Konsens über vier normative Zielfelder bestehen. Es geht (1) um die Ächtung vergangener und gegenwärtiger Kriege, (2) um das Widerstehen gegenüber allen Formen der (Alltags-)Gewalt bzw. der Faszination der Gewalt, (3) um die konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten bzw. die Wahrnehmung von Konflikten als Chance für positive Veränderung und (4) um die Entwicklung von Visionen des Friedens und des gemeinsamen Zusammenlebens. Alle vier Zielsetzungen finden sich in den Lernarrangements von „Peace Counts" wider, sie werden allerdings nicht in Form von Belehrung verfolgt und schon gar nicht manipulativ durchgesetzt. Sie dienen einer möglichen ethischen und politisch-praktischen Orientierung und fördern Dialoge mit offenem Ausgang. So werden bei Seminaren in Konfliktregionen Zweifel und Skepsis bezüglich „gewaltfreier Ansätze" ernst genommen und zum gleichberechtigten Teil der Auseinandersetzung. Zeitgemäße Friedenspädagogik setzt generell auf ganzheitliche Lernprozesse. Es geht ihr um die Schaffung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen sich unterschiedliche Vorstellungen zu den Möglichkeiten konstruktiver Konfliktransformation und friedlichen Zusammenlebens sowie dementsprechende Handlungsoptionen entwickeln können, aber nicht müssen. In diesem Sinne sind auch Gewaltakteure Partner und Zielgruppe von Friedenspädagogik. Friedenspädagogische Lernarrangements greifen Alltagssituationen auf, weil dies die besten Lernfelder für Friedenserziehung sind. Und: „Friedenserziehung benötigt bestimmte Formen, mit denen sie nach Möglichkeit gewaltfreie Lernprozesse zu fördern versucht. Daher wird sie vor allem solche Lernformen entwickeln, in denen sich partizipatorisches und selbst initiiertes Lernen vollzieht. In diesen Lernprozessen soll ein großer Teil der Initiative und Verantwortung bei den Adressaten der Friedenserziehung liegen. Sie werden ermutigt, ihre friedensrelevante Vorstellungskraft zu entfalten. Dabei spielt die Entwicklung eines historischen Bewusstseins von der Entstehung und prinzipiellen Veränderbarkeit von Konfliktformationen eine entscheidende Rolle; denn dieses trägt dazu bei, real-utopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunfts-orientierung in der Betrachtung der Probleme und in der Erziehung. Friedenserziehung ist ein sozialer Lernprozess, in dessen Verlauf Problem- und Konfliktformationen bearbeitet werden" (Wulf 2007, S. 4).

Vielfalt der Zielgruppen

„Je früher desto besser" – diese Prämisse hat nicht nur für die Gewaltprävention ihre Richtigkeit, sondern trifft auch für die Friedenspädagogik zu. In einer Studie der Nichtregierungsorganisation „Save the Children" geht es um die vom Lebensalter her gedachte frühe Friedenserziehung bei Kindern: „Peace begins in the minds of children. But how do we make sure children receive the quality education that will help them to build peace?" (Save the Children 2008, S. 5) Die hier zitierte Aussage und Frage weist auf eine der großen Herausforderungen der Friedenspädagogik hin. Wie viel Verantwortung soll auf Kinder übertragen werden, wenn es um das Thema Frieden geht? Natürlich können sich auch Kinder mit Krieg und Frieden beschäftigen. Aber welchen Frieden können sie schaffen und vor allem: Welche Rolle spielen die Erwachsenen? Richtig ist, dass Kinder und Jugendliche (eine begriffliche Trennung ist im globalen Kontext ohnehin kaum möglich und die Schwelle zum Erwachsensein gering) nicht nur Opfer von Gewalt und (zum Beispiel als Kindersoldaten) Täter im Krieg sind, sondern auch Friedensakteure: „In zones of conflict all over the world, youth are coming together, seeking to protect their own rights and to promote peace" (Carter /Shipler 2005, S. 150). Rund 50 % der Bevölkerung in den „Entwicklungsländern" ist unter sechzehn Jahre jung. Die Maßnahmen der Friedenspädagogik zielen deshalb häufig auf Kinder und Jugendliche ab. Wenn sich Friedenspädagogik aber umfassend begreift und erfolgversprechend arbeiten will, dann müssen ne-



Peace Counts on Tour Workshop in Davao City, Philippinen; © Paul Hahn, laif für Peace Counts

ben Kindern auch die Familie, das Umfeld und schließlich auch Verantwortliche in Gesellschaft und Politik mit einbezogen werden. Dies zeigen unter anderem auch Evaluationen über friedenspädagogische Maßnahmen in Flüchtlingslagern (vgl. Allen 2009). Erwachsene führen Kriege und sind verantwortlich für Friedensschlüsse. „Peace Counts on Tour" arbeitet deshalb nicht nur mit Kindern und Jugendlichen, sondern spricht auch einflussreiche Multiplikatoren (-gruppen) an. Angehörige von kommunalen Verwaltungen, Ausbildungskräfte der Polizei, Mitarbeiter von Nichtregierungsorganisationen und Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen gehörten bislang dazu. Sie alle sollen sich gleichermaßen über das eigene und das politische Friedensverständnis klar werden. Bei der Friedenspädagogik, so der Weltethos-Gründer Hans Küng, gehe es um eine Pädagogik der Friedfertigkeit, die individuell wie kollektiv, für die Kinder wie die Eltern, für die Religionsgelehrten wie die Politiker konzipiert sein müsse (vgl. Küng 2006, S. 54). Bei der Frage der Zielgruppen muss auf einen weiteren Aspekt hin gewiesen werden, der bei der Konzeption dementsprechender friedenspädagogischer Ansätze berücksichtigt werden muss: „Die Tatsache, dass Frauen empirisch häufig ein wichtiger Teil von Friedensallianzen sind, dass sie länger als Männer soziale Netzwerke und Verbindungen auch mit dem 'Feind' aufrecht erhalten, dass sie nach Konflikten oft die ersten sind, die wieder Kontakte pflegen oder zurückkehren" (Harders 2005, S. 503). Im Verlauf eines friedenspädagogischen Projektes wie Peace Counts werden im Übrigen aus Zielgruppen rasch Partner auf Augenhöhe. Nur dann wird der Weg frei für den erwünschten, gegenseitigen Lernprozess. Und lernen kann Friedenspädagogik in Deutschland noch viel aus den „Konfliktregionen" dieser Erde (vgl. zum Beispiel INEE 2005).

Kontextualisierung und Mikro-Makrothematik

Seit Jahren unterstreicht der an der Universität Haifa lehrende Friedenspädagoge Gavriel Salomon zu Recht die Notwendigkeit, Friedenspädagogik in Kontexten zu denken und zu konzeptualisieren (Salomon u.a. 2002; 2008; 2010). Seine Unterscheidung in drei Kontexte (1) „contexts of belligerent ethnopolitical conflicts", (2) „contexts of nonviolent intergroup tension", (3) contexts of relative tranqillity" (Salomon 2010, S. 3) ist in der Vergangenheit vielfach rezipiert worden. Streitbarer ist seine Schlussfolgerung, Friedenspädagogik im ersten Kontext als Prototyp für alle anderen Spielarten der Friedenspädagogik zu bezeichnen. Schließlich, so Salomon, läge der Ursprung der Friedenspädagogik in der Auseinandersetzung mit Krieg und Feindschaft: „Peace education (...) is primarily an educational process operating within the context of war, threat, violence, and conflict that addresses attitudes, beliefs, attributions, skills, and behaviors" (Salomon 2010, S. 5). Die Erfahrungen von Peace Counts weisen darauf hin, dass Friedenspädagogik nicht in dieser Form gewichtet werden kann. Jede Gesellschaft muss zu jeder Zeit ihre „Roadmap to Peace" kritisch überdenken und definieren. Hierzu benötigen die Menschen Anstöße, Inspiration, Unterstützung. Der Kern von Peace Counts, nämlich die gegenseitige Inspiration durch Best-Practice-Beispiele, wurde in

unterschiedlichsten Konfliktkonstellationen erprobt und hat sich bei entsprechender Adaption an die Verhältnisse bewährt. Menschen brauchen überall auf der Welt die Erfahrung, dass Frieden zählt – im Kleinen wie im Großen. In einer eindrucksvollen Studie an der schwedischen Malmö School of Education wurden unterschiedliche Dimensionen der Verknüpfung von Mikro- und Makroebene bezüglich Gewaltprävention, Konfliktbearbeitung und Friedenserziehung herausgearbeitet (vgl. Carlsson 1999). Zwei wichtige Grunderkenntnisse sind: (1) Wenn Menschen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen auf Gewalt als Form der Konfliktbearbeitung setzen, dann favorisieren sie auch gewaltsame Konfliktlösungen auf internationaler Ebene. (2) Wenn Menschen positive Erfahrungen hinsichtlich gewaltfreier Konfliktbearbeitung machen, dann reduziert sich auch das Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit auf Konflikte im internationalen Kontext. Hier muss zeitgemäße Friedenspädagogik ansetzen. Die daraus resultierenden Verknüpfungschancen sieht auch Salomon: „Conflicts stand on two metaphorical legs: the political, tangible leg of conflicting interests of borders and languages, governments and control, independence and liberty, human rights and resources, and the psychological leg of emotions and attributions, beliefs, and collective memories. The two aspects interact and feed each other: Political moves reeinforce psychological attributions, and psychological beliefs, anchored as they are in collectice narratives, interpret the political moves in particular (usually biased) ways“ (Salomon 2008, S. 117).

Grundlage Begegnung

Peace Counts on Tour schafft Plattformen für Begegnung, auch und gerade für Menschen unterschiedlicher Herkunft, Interessen und Bedürfnisse. Laut Norbert Frieters-Reermann nimmt die Begegnung und die Auseinandersetzung mit dem Anderen eine Schlüsselrolle in der aktuellen Friedenspädagogik ein. „Das gemeinsame und verbindende Element der verschiedenen Ansätze liegt in der Hervorhebung der Begegnung, Beziehung und Interaktion mit dem Anderen. Vor diesem Hintergrund erfährt das Paradigma einer Interaktions- und Beziehungsorientierung eine entscheidende Resonanz im internationalen friedenspädagogischen Diskurs. Im Gegensatz zu einer individual- und subjektorientierten Friedenspädagogik in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und der anschließenden struktur- und systemorientierten Phase einer kritischen Friedenserziehung scheint sich von daher zur Zeit eine beziehungs- und interaktionsorientierte Friedenspädagogik zu entfalten“ (Frieters-Reermann 2010, S. 66). Einige Detailstudien geben Auskunft darüber, wie Dialog- und Begegnungsarrangements unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten konzipiert werden können und wie deren Wirksamkeiten einzuschätzen sind. Rückblickend hat Gavriel Salomon seine langjährigen Forschungsarbeiten zusammengefasst. Er widmet sich mit Kolleginnen und Kollegen vom Center for Research on Peace Education seit Jahren intensiv der Frage, inwieweit in tief verwurzelten Konfliktkonstellationen durch friedenspädagogisch ausgerichtete Begegnungs- und Dialogseminare Einstellungsveränderungen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bezug auf die Konfliktwahrnehmung und auf die Akzeptanz der „anderen Seite“ erreicht werden können. Die Herausforderung: „Peace Education in this context must deal with collective narratives and deeply rooted historical memories and societal beliefs“ (Kupermintz/Salomon 2005, S. 293). Der Fokus der Begegnungspraxis und der Untersuchungen liegt auf dem israelisch-palästinensischen Konflikt und die Forschungsergebnisse sind nur teilweise ermutigend: So zeigen die Studien zwar, dass „carefully designed peace education programs (...) are likely to foster participants' ability to acknowledge the adversary's collective narrative, engage in constructive negotiations over issues of national identity, and express a less monolithic outlook of the conflict“ (ebd.). Andererseits bleibt die Frage offen, wie tief ins Bewusstsein die festgestellten Einstellungsveränderungen gehen, wie stabil sie unter anhaltenden oder sich sogar verschärfenden äußeren Gewaltverhältnissen sind und ob sie sich auch im Verhalten ausdrücken.

Einbindung in die internationale Theorie-Diskssion

Das theoretische Defizit der Friedenspädagogik ist häufig und zu Recht beklagt worden. Es hat seine Gründe nicht nur aber vor allem in den unzureichenden Ressourcen. Glücklicherweise gibt es auf der internationalen Ebene eine intensive Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der Friedenspädagogik, die sich auch in wissenschaftlichen Studien und systematisch aufgebauten Handbüchern niederschlägt (vgl. McGylynn u.a. 2009; Salomon/Cairns 2010). Auch in Deutschland kommt Bewegung in die Fachdiskussion. Mit der Studie „Frieden lernen“ liegt ein neuer, inspirierender Theorie-Entwurf vor (Frieters-Reermann 2010) und das Forschungsprojekt „Friedensbauende Bildungsmaßnahmen“ verspricht nach Erhebung und Systematisierung diesbezüglicher empirischer Daten die Entwicklung einer friedenspädagogischen „Tool-Box“ (Lenhart/Mitschke et al. 2010). Beide Projekte stellen Friedenspädagogik zu Recht in den internationalen Kontext. Abgesehen von grundlegenden Annäherungen gibt es noch keine Verständigung darüber, was im jeweiligen Kontext und im Detail unter Friedenspädagogik bzw. Peace Education verstanden werden soll. Zu unterschiedlich sind (noch) die zugrunde liegenden Definitionen von „Frieden“ und das jeweilige Verständnis von „Lernen“ (vgl. Grasse/Gruber et al. 2008, S. 8). In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, ob gänzlich neue Begrifflichkeiten wie „Friedenbauende Bildungsmaßnahmen“ weiter helfen. Darunter werden bildungsbezogene Aktivitäten verstanden, die, „explizit oder erschließbar, darauf gerichtet sind, Frieden zu stiften, zu bauen und zu erhalten oder die mit besonders kriegsbetroffenen Zielgruppen wie landesintern Vertriebenen oder Kindersoldaten durchgeführt werden“ (vgl. Lenhart/Mitschke et al. 2010, S. 13f.). Neuerdings wird auch von „Friedensbildung“ gesprochen. Dieser Begriff ist äußerst missverständlich, denn er wird häufig als Übersetzung von „Peacebuilding“ angewandt und umfasst dann unterschiedliche, auch nichtpädagogische Ansätze von Konfliktprävention, -bewältigung und -nachsorge (so zum Beispiel die Initiative Friedensbildung/Peacebuilding der Universität Hamburg). In einem Beitrag der „Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden“ heißt es: „In der Friedenspädagogik wird heute der Begriff ‚Friedensbildung‘ an Stelle von ‚Friedenserziehung‘ bevorzugt, weil mit ‚Friedensbildung‘ die Offenheit und die Vielfältigkeit des Aneignungsprozesses von Friedenskompetenzen besser ausgedrückt werden können“ (Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden 2010). Offen bleibt, wie die Autoren zu der Aussage über die Bevorzugung dieses Begriffes in „der“ Friedenspädagogik kommen und was mit dem Vorzug der ange-

deuteten Offenheit gemeint ist. Deutlich wird auf jeden Fall ein Klärungs- und Diskussionsbedarf – keine schlechten Voraussetzungen für die angemahnte Weiterentwicklung von Friedenspädagogik.

Eine ganzheitliche Sicht der Dinge und die versuchte Verknüpfung von Mikro-/Makroebene gehört zu den Kernelementen der Friedenspädagogik und sollte weiter vertieft werden. Ein Schritt könnte darin liegen, den Multi-Track Ansatz fruchtbar zu machen (vgl. z.B. Diamond 1999). Multi-Track ist ein Schlüsselbegriff in der internationalen Diskussion bezüglich der Gestaltung von Friedensprozessen. Für den erforderlichen gesellschaftlichen und politischen Wandel weg von bestehenden Gewaltkulturen und hin zu einer Kultur des Friedens ist es notwendig, unterschiedliche Akteurs- und Handlungsebenen zusammenzuführen. Die möglichst dauerhafte Etablierung einer Infrastruktur des Friedens schließt die Veränderung von individuellen Einstellungen und gesellschaftlichen Faktoren genauso ein wie den Wandel politischer Strukturen. Die Konflikttransformation ist einer der viel diskutierten Wege. Der Aufbau bzw. die Förderung von Friedensallianzen ist Teil dieses Ansatzes (vgl. Reich 2005). Gemeint ist die Kooperation friedenswilliger staatlicher und gesellschaftlicher Akteure, auch unter Einbeziehung internationaler Zusammenarbeit. Viele Elemente des Multi-Track-Ansatzes scheinen bei Peace Counts auf, bedürfen aber der systematischen Vertiefung und Erweiterung. Die diesbezügliche Umsetzung ist wie bei vielen Projekten der Friedenspädagogik auch eine Frage der verfügbaren Ressourcen.

Literatur

Allen, L. et al. (2009): Peace education Programme Evaluation. School of International and Public Affairs (SIPA). Columbia University. http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/SIPA_PEP_Report_2009.pdf

Bilke, N. (2008): Qualität in der Krisen- und Kriegsberichterstattung. Ein Modell für einen konfliktsensitiven Journalismus. Wiesbaden.

Carlsson, K.U. (1999): Violence Prevention and Conflict Resolution. A Study of Peace Education in Grades 4–6. Malmö.

Carter, L.R./Shipler, M. (2005): Youth: Protagonist for Peace. In: Tongeren, P. et al. (Hg.): People Building Peace II. Successful Stories of Civil Society. London 2005. S. 147–157.

Diakonisches Werk der EKD (Hg.) (2009): Konflikttransformation und Friedensarbeit. Orientierungsrahmen der Ökumenischen Diakonie. Stuttgart

Diamond, L. (1999): Multi-Track Diplomacy in the 21st Century. In: European Centre for Conflict Prevention (Hg.): People Building Peace. 35 Inspiring Stories from Around the World. Amsterdam, S. 77–87.

Frieters-Reermann, N. (2010): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive.

Grasse, R./Gruber, B. et al. (2008) (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.

Harders, C. (2005): Geschlecht und Gewaltminderung. Konfliktbearbeitung durch die Veränderung von Machtverhältnissen. In: Jahn, E. /Fischer, S. et al.(Hg.): Die Zukunft des Friedens. Band 2. Wiesbaden. S. 495–519.

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2005): Peace Education Programme. http://www.ineesite.org/index.php/post/peace_education_programme/

Jäger, U. (Red.) (2010): Peace Counts on Tour. Zwischenbilanz. Mit einem Beitrag von Dieter Senghaas. Tübingen.

Küng, H. (2006): Grußwort. In: Promote Peace Education! Viele Stimmen für den Frieden. Tübingen, S. 53–55.

Kupermintz, H./Salomon, G. (2005): Lessons to Be Learned From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict. In: Theory Into Practice, Vol. 44, No. 4, S. 293–302.

Lenhart, V./Mitschke, R. et al. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Vol. 65. Peter Lang Verlagsgruppe: Frankfurt am Main.

Mc Glynn, C./Zembylas, M. et al. (Hg.) (2009): Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Macmillan, New York.

Mendl, H. (2006): Vorbilder. In: Haussmann, W. et al. (Hg.): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloh. S. 198–204.

Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden (2010): Friedensbildung und Friedenspolitik. Sonderdruck et cetera ppf.

Prinzing, M. (2010): The Peace Counts project: A promotor of real change or mere idealism? In: Keeble, R. L./Tulloch, J. et al. (Hg.): Peace Journalism, War and Conflict Resolution. New York.

Reich, H. (2005): Konflikttransformation durch lokale Friedenskräfte und -allianzen. In: Jahn, E./Fischer, S. et al. (Hg.): Die Zukunft des Friedens. Band 2: Die Friedens- und Konfliktforschung aus der Perspektive der jüngeren Generation. Wiesbaden, S. 473–493.

Salomon, G. (2008): Peace Education: Its Nature, Nurture and the Challenges It Faces. In: J.d.Rivera (Hg.): Handbook on Building Cultures of Peace. New York. S. 107–121.

Salomon, G./Cairns, E. (2010): Peace Education. Setting the Scene. In: Salomon, G./ E. Cairns (Hg.): Handbook on Peace Education. New York.

Salomon, G./B. Nevo (Hg.) (2002): Peace education. The Concepts, Principles and Practices Around the World. Mahwah/New Jersey/London.

Save the Children (2008): Where peace begins. Education's role in conflict prevention and peacebuilding. London.

Wulf, C. (2007): Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 2, S. 26.

Uli Jäger

geboren 1958, Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Tübingen, seit 1986 Geschäftsführer des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V.; Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen, Institut für Politikwissenschaft, Abteilung Internationale Beziehungen/Friedens- und Konfliktforschung sowie an der Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft zum Themenbereich „Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen". Arbeitsschwerpunkt: Friedenspädagogik, Zivile Konfliktbearbeitung, Globales Lernen sowie Sport und Friedensförderung.

Kommentar

Hochschule und Nachhaltigkeit

Eine kritische Bestandsaufnahme

Vor ziemlich genau fünf Jahren wurde in dieser Zeitschrift ausführlich darüber berichtet, wie deutsche Hochschulen mit den Herausforderungen umgehen, das Leitbild nachhaltiger Entwicklung mit Leben zu füllen. Als eher verhaltenes Fazit wurde damals konstatiert, dass sich nur sehr vereinzelt Beispiele für Innovationen in Forschung und Lehre finden ließen (vgl. Adomßent et al. 2005). Nach einem halben Jahrzehnt scheint es daher angebracht, den Komplex „Hochschule und Nachhaltigkeit" erneut einer kritischen Bilanz zu unterziehen.

Dies erscheint auch insofern sinnvoll, als in jüngerer Vergangenheit sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene zwei prominente Erklärungen nachdrücklich auf notwendige nachhaltigkeitsorientierte Veränderungen von Hochschulen aufmerksam machten. Zum einen verabschiedeten die Teilnehmenden der UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) im Frühjahr 2009 einen Aufruf zum Handeln, in dem unter anderem ein weltweiter Appell an das Hochschulwesen gerichtet wurde, „wissenschaftliche Exzellenz, Forschung und Entwicklung neuen Wissens für Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Einbeziehung von höheren Bildungseinrichtungen und Forschungsnetzwerken zu fördern und zu verbreitern".[1] Für das hiesige Hochschulwesen ist allerdings das Memorandum „Hochschule und Nachhaltigkeit" von weitaus größerer hochschulpolitischer Bedeutung, das die deutsche Hochschulrektorenkonferenz Anfang dieses Jahres gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission verabschiedete. Dort sind Empfehlungen zur Orientierung universitärer Kernaufgaben wie Forschung und Wissenstransfer, Lehre und Studium sowie institutionelle Ausrichtung von Hochschulen niedergelegt, die „ihre tragende und leitende Rolle unter Beweis stellen und ihre Stellung als Zukunftswerkstätten für die gesellschaftliche Entwicklung weiter stärken" können.[2]

Nun sind dies nicht die ersten Papiere, in denen der nachhaltigkeitsorientierte Wandel von Hochschulen eingefordert wird. Zudem liegen Absichtserklärungen und tatsächliche Transformationsprozesse in der Regel weit auseinander. Daher ist es unter empirischen Gesichtspunkten interessanter, danach zu fragen, inwiefern sich postulierte Selbstverpflichtungen im tatsächlichen Handeln von Hochschulen niederschlagen. So ergab eine im August 2010 veröffentlichte Studie des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, in der die Leitbilder von Hochschulen vergleichend untersucht wurden, dass sich nur ein Viertel der Universitäten und 28 Prozent der Fachhochschulen zu nachhaltigem und umweltgerechtem Handeln verpflichten. Schwerer als diese geringen Werte wiegt dabei das vernichtende Urteil der Autoren, die den Leitbildern allgemein nur eine sehr geringe Aussagekraft zusprechen. Ihrer Ansicht nach verhindern Austauschbarkeit und Beliebigkeit der Leitbilder jegliche Orientierung für potenzielle Studienbewerber oder mögliche Kooperationspartner und machen sie untauglich für jegliche Abgrenzung gegenüber Wettbewerbern. Aufgrund der Tatsache, dass eine ganze Reihe hochschulrelevanter Themen und Aufgaben nur selten oder gar nicht auftauchen, gehen die Autoren am Ende sogar so weit zu konstatieren, dass die Dinge, die keine Erwähnung finden, interessanter seien als das, was in den Leitbildern stehe (Meyer-Guckel/Mägdefessel 2010).

Dieser Vorschlag kann für die hier vorzunehmende Bilanzierung zwar keine Option sein, doch verweisen die ernüchternden Ergebnisse auf die Notwendigkeit, den achtlosen Umgang der Hochschulen mit ihren Leitbildern zum Anlass zu nehmen, sie vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Verantwortung umso mehr an ihren tatsächlichen Taten zu messen.

Wie Wort und Tat in überzeugender Form zur Übereinstimmung gebracht werden können, zeigt beispielsweise die Entscheidung der Fachhochschule Eberswalde, sich im April 2010 als „Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)" umzufirmieren – was allerdings vor dem Hintergrund ihres Studienprofils und der Ausrichtung ihres Managements nur konsequent erscheint. Gerade im letztgenannten Bereich hat sich in den vergangenen Jahren einiges getan. Denn seit die ersten deutschen Hochschulen vor zehn Jahren erstmalig nach EMAS zertifiziert wurden, hat die Zahl der Einrichtungen, die mit Hilfe von Umweltmanagementsystemen Rechenschaft über ihre Aktivitäten ablegen, mittlerweile einen durchaus nennenswerten Umfang erreicht.[3] Mittlerweile sind einige Hochschulen bereits einen Schritt weiter gegangen, ihre Berichterstattung um soziale und ökonomische Dimensionen zu erweitern und in Nachhaltigkeitsberichten zu dokumentieren (Albrecht 2009).

Vielgestaltig sind auch die zahlreichen Ansätze, die im Bereich nachhaltigkeitsorientierten Lehrens und Lernens entwickelt und implementiert wurden. Dies zeigte sich recht eindrücklich an der Resonanz auf zwei aktuelle Tagungen in Bremen (15.04.2010) und vor allem am 03.12.2010 in Berlin. Dort diskutierten 100 Teilnehmende aus knapp 40 Hochschulen im Rahmen der Konferenz „Hochschulen für nachhaltige Entwicklung – Gute Praxis in der Lehre" in parallelen Workshops zahlreiche Beispiele zur Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit in der Lehrerbildung, fachübergreifenden Angeboten sowie E-Learning-Veranstaltungen.

Die Berliner Tagung beinhaltete darüber hinaus weitere ermutigende Erkenntnisse. So stellte der Präsident der Univer-

sität Hamburg anhand eines Antrags seiner Einrichtung zur dritten Förderlinie des Exzellenzinitiativen-Wettbewerbs eindrücklich dar, wie eine Großuniversität in den Bereichen Wissenschaftsverständnis, Forschung, Lehre und Governance zukünftig als Universität der Nachhaltigkeit reüssieren will. In gewisser Weise schließt sich mit diesem Antrag ein Kreis, denn das 2004 veröffentlichte Memorandum „Hochschule neu denken" der Gruppe 2004 war seinerzeit ja gerade als kritischer Gegenentwurf zu den inhaltsblinden Ausschreibungsregularien der ersten Exzellenzinitiative formuliert worden.

Als weitere interessante Entwicklung ist der ebenfalls in Berlin vorgestellte Katalog studentischer Forderungen anzusehen – zum einen, da er eine weitreichende Deckungsgleichheit mit den Elementen des Hamburger Zukunftskonzepts aufweist und damit die in einer ganzheitlichen Nachhaltigkeitsorientierung innewohnenden Perspektiven zu neuen Formen der Zusammenarbeit aller Hochschulangehörigen aufzeigt. Bemerkenswert ist darüber hinaus jedoch auch die Entstehungsgeschichte dieses Katalogs, denn sie stellt das beeindruckende Ergebnis einer Kooperation von rund zehn an unterschiedlichen Hochschulen tätigen studentischen Initiativen dar. Dieser bisher noch informelle Zusammenschluss verweist auf die zunehmenden Vernetzungsaktivitäten unter den zahlreichen Akteuren, die sich bundesweit für die Umgestaltung von Hochschulen im Sinne nachhaltiger Entwicklung einsetzen. Dass die Aktivitäten über die Landesgrenzen hinausgehen, zeigt auch das Engagement deutscher Hochschulen, sich im wiederbelebten europäischen Zusammenschluss COPERNICUS Alliance zu engagieren.[4] Um dem selbst gesteckten Ziel gerecht werden zu können, nachhaltige Entwicklung im Rahmen des europäischen Hochschulsektors zu befördern und Bildung und Forschung gemeinsam mit gesellschaftlichen Akteuren entsprechend weiterzuentwickeln, hat sich die Initiative eine Struktur gegeben, die den vielfältigen Aufgabenfeldern der Institution gerecht wird und zugleich allen Akteursgruppen offen steht. Stetig steigender Resonanz erfreut sich auch der Web-Blog „Nachhaltige Wissenschaft", eine internetbasierte Plattform zum aktuellen Informationsaustausch zur Nachhaltigkeit im Hochschulwesen, die seit 2009 von Uwe Schneidewind im Nachgang zu seinem gleichnamigen Buch betreut wird.[5]

Im Hinblick auf die nachhaltigkeitsorientierte Ausrichtung universitärer Kernaufgaben soll abschließend noch kurz auf einige Neuerungen im Bereich der Forschung hingewiesen werden: Mit Blick auf entsprechende Aktivitäten im Bereich der empirischen Bildungsforschung zur (Hochschul-)Bildung für nachhaltige Entwicklung lassen sich erste zaghafte Schritte beobachten. So wurden beispielsweise Indikatoren zur BNE in den Bildungsbereichen Hochschule und Schule entwickelt, die erstmals die Anschlussfähigkeit an die evidenzbasierte Berichterstattung herstellen sollen (Michelsen et al. 2010). Zum anderen wurde 2010 eine Studie zum Forschungsbedarf im Bereich der BNE durchgeführt, deren Ergebnisse in ein geplantes BMBF-Förderprogramm eingeflossen sind. Auf institutioneller Ebene sind mit Blick auf die Nachhaltigkeitsforschung zwei Initiativen bemerkenswert: So verfolgt die zum 01.10.2010 an der Leuphana Universität Lüneburg neu gegründete Fakultät Nachhaltigkeit mit insgesamt etwa 25 Professuren mit ihrer Wissenschaftsinitiative Nachhaltigkeitsforschung das Ziel, in Forschung und Lehre Nachhaltigkeitshuman- und Nachhaltigkeitsnaturwissenschaften mit einem transdisziplinären Ansatz zu verknüpfen. Einen weiteren Meilenstein in der Nachhaltigkeitsforschung stellt die Gründung des Potsdamer Instituts for Advanced Sustainability Studies (IASS) dar, wobei dessen Tätigkeitsbereich jedoch außerhalb des Hochschulbereichs liegt.

Welches Fazit lässt sich nun aus all den aktuellen Entwicklungen ziehen? Die Tatsache, dass das Konzept der Nachhaltigkeit in den vergangenen Jahren aus unterschiedlichen Richtungen in die Hochschulen getragen wurde, hat in der Summe dazu geführt, dass diese Impulse mittlerweile an vielen Hochschulen deutlich sichtbare Spuren hinterlassen haben. Nimmt man die verstärkten Vernetzungsaktivitäten und Verlautbarungen wichtiger hochschulpolitischer Akteure wie der HRK hinzu, so lässt sich mit vorsichtigem Optimismus von einer gewissen Konsolidierung des nachhaltigkeitsorientierten Engagements von Hochschulen sprechen. Dabei muss klar betont werden, dass es nicht für alle der ca. 400 Hochschulen in Deutschland einen gangbaren Weg darstellt, sich gänzlich der Nachhaltigkeit zu verschreiben. Umso mehr sollten von Seiten der Gesellschaft und insbesondere auch der Studierenden verstärkt darauf geachtet werden, inwieweit die Hochschulen bzw. ihre eigene Alma Mater ihre gesellschaftliche Verantwortung zur Suche nach nachhaltigen Wegen der Zukunftsentwicklung wahrnimmt und ihren eigenen Beitrag dazu leistet.

Maik Adomßent

Anmerkungen

1 http://www.unesco.de/bonner_erklaerung.html.

2 http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Hochschulen_und_Nachhaltigkeit_HRK_DUK.PDF.

3 http://www.his.de/abt3/ab34/infoseite_umweltschutz/Hochschulhomepages.

4 http://www.copernicus-alliance.net.

5 http://nachhaltigewissenschaft.blog.de.

Literatur

Adomßent, M./Godemann, J./Michelsen, G. (2005): Hochschule(n) und das Leitbild der Nachhaltigkeit: Herausforderungen und Stand der Umsetzung in Deutschland. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28 (3), S. 20–26.

Albrecht, P. (2009): Dialogorientierte Nachhaltigkeitsberichterstattung von Hochschulen. Eine Untersuchung am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg. Berlin.

Meyer-Guckel, V./Mägdefessel, D. (2010): Vielfalt an Akteuren, Einfalt an Profilen. Hochschulleitbilder im Vergleich. Veröffentlicht unter: http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010_08_24_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder_im_vergleich_zusammenfassung.pdf, 26.11.2010.

Michelsen, G./Adomßent, M./Bormann, I./Burandt, S./Fischbach, R./Kalisch, J. (2010): Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht. Lüneburg und Berlin.

Schneidewind, U. (2009): Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg.

VENRO

Verband Entwicklungspolitik
deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

VENRO informiert:

„Globales Lernen trifft neue Lernkultur" – Neues VENRO-Diskussionspapier erschienen

Mit einem neuen Diskussionspapier hat der Verband auf die Veränderungen im deutschen Bildungswesen reagiert: Das Diskussionspapier „Globales Lernen trifft neue Lernkultur" beleuchtet die Chancen und Herausforderungen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die sich durch den Paradigmenwechsel hin zu dieser neuen Lernkultur ergeben.

Das Papier stellt die vielen Gemeinsamkeiten zwischen dem ‚Neuen Lernen' und dem Globalen Lernen heraus. Im Folgenden werden einige zentrale Aspekte exemplarisch dargestellt. Gemeinsamkeiten ergeben sich unter anderem in den folgenden Bereichen:

- Globales Lernen bemüht sich um einen differenzierteren Blick auf komplexe Entwicklungsfragen und unterstützt so die Forderung nach fächerübergreifenden Fragestellungen des Neuen Lernens.
- Globales Lernen bringt die Südperspektive der Menschen in Afrika, Asien und Lateinamerika ein und befördert so die im Neuen Lernen geforderte Kompetenz zum Perspektivenwechsel.
- Globales Lernen ist in besonderem Maße auf handlungsorientiertes Lernen ausgerichtet und entspricht so der Zielvorstellung, dass Neues Lernen nicht nur auf Erkenntnisgewinn, sondern auch auf Gestaltungskompetenz abzielen soll.

Seine Anschlussfähigkeit an die neue Lernkultur beweist das Globale Lernen insbesondere im Hinblick auf die folgenden drei Eigenschaften:

- Die Sachorientierung dient als Basis der Zusammenarbeit von Schule und Zivilgesellschaft.
- Die Werteorientierung erlaubt den Perspektivwechsel und fördert die Empathiefähigkeit.
- Die Handlungsorientierung fördert die Möglichkeit, aus dem Gelernten persönliche und politische Konsequenzen zu ziehen.

Handlungsbedarf sehen die Autoren des Papiers – alles Mitglieder der VENRO-Arbeitsgruppe Bildung lokal-global – vor allem im Hinblick auf zwei Aspekte:

- Die Rechenschaftspflicht über pädagogische Ziele stellt entwicklungspolitische Organisationen vor die Herausforderung, die eigenen Mitarbeiter/-innen zu qualifizieren und weiterzubilden;
- Für die Schulen besteht hingegen die Pflicht, ihre Curricula umzugestalten und ein Schulprofil zu entwickeln, welches Möglichkeiten für die verstärkte Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren schafft.

Das Diskussionspapier kann bei VENRO bestellt oder unter folgender Internetadresse heruntergeladen werden: http://www.venro.org/globaleslernen.html?&L=0.

VENRO Jahresplanung 2011

Die VENRO-Arbeitsgruppe Bildung lokal-global hat sich für das Jahr 2011 das Thema Evaluation/Wirkungsbeobachtung als Schwerpunktthema gesetzt. Neben dem Schwerpunktthema wird die Arbeitsgruppe aber auch weiter laufende politische Prozesse begleiten und kommentieren. Folgende Einzelmaßnahmen sind geplant:

- Erstellung einer Übersicht bestehender Referenzrahmen zum Thema Wirkungsbeobachtung;
- Fortbildung für VENRO-Mitglieder;
- Erstellung und Publikation von VENRO-eigenen Qualitätsstandards zum Bereich des Globalen Lernens;
- Erstellung und Publikation eines Handbuchs „Evaluation und Wirkungsbeobachtung".

Ansprechpartnerin: Jana Rosenboom
Kontakt: j.rosenboom@venro.org

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Im Namen der Kommission Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft wird auf die kommende Mitgliederversammlung der Kommission hingewiesen. Sie wird während der SIIVE-Tagung von 24. bis 26.03.2011 in Frankfurt am Main stattfinden. Dabei werden drei Themen im Mittelpunkt stehen:

(1) Wie bei jeder Kommissionssitzung wird es um die Planung von zukünftigen Tagungen gehen. Ideen und Vorschläge hierfür sind herzlich willkommen.

(2) Bei der kommenden Mitgliederversammlung im März 2011 wird turnusgemäß die Wahl eines neuen Vorstands stattfinden. Personen, die sich vorstellen können, diese Aufgabe für die nächste Wahlperiode von zwei Jahren zu übernehmen, können sich bei den Mitgliedern des Vorstandes (Barbara Asbrand, Gregor Lang-Wojtasik, Bernd Overwien) melden. Die Aufgaben der Vorstandsmitglieder liegen generell darin, in den Zwischenjahren der DGfE-Kongresse in Zusammenarbeit mit dem Vorstand der SIIVE eine Tagung sowie in unregelmäßigen Abständen eine Tagung der Kommission auszurichten, die interne Kommunikation (Internet, E-Mail-Verteiler) zu organisieren, gelegentlich Anfragen zu bearbeiten und den Kontakt zur DGfE zu pflegen.

(3) Fortgesetzt werden soll die Diskussion zum Selbstverständnis und zu Perspektiven der Kommissionsarbeit: Betrachtet man die offiziellen Denominationen in der Erziehungswissenschaft, verliert die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an Gewicht. Gleichzeitig sind immer mehr Forschungsvorhaben international angelegt. Die Zuordnung von Lehrstühlen und Professuren spiegelt also nicht die tatsächliche Forschungslandschaft wider. Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage, ob und welche Konsequenzen sich hieraus für die Kommission ergeben. Ein möglicher Ansatz könnte sein, aktiv Felder zu besetzen, die trotz der ausgeweiteten internationalen und vergleichenden Forschungstätigkeiten nicht abgedeckt sind. Auch gilt es, Kolleginnen und Kollegen, die mit ihrer Tätigkeit innerhalb des Profils der Kommission lokalisiert sind, aktiv anzuwerben.

Eine weitere Veränderung für die Arbeit der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft ergibt sich dadurch, dass Kooperationen, die in der Vergangenheit mit Vertreterinnen und Vertretern staatlicher Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit etabliert wurden, angesichts der gegenwärtigen politischen Pläne zur Neustrukturierung des Feldes in ihrer Fortführung bedroht sind. Da anhaltendes Interesse an Kooperationen besteht, bleibt die Frage zu klären, wie diese auf die neuen Strukturen im politischen Feld ausgerichtet und ihnen angepasst werden können.

Barbara Asbrand, Susanne Timm
b.asbrand@em.uni-frankfurt.de, s.timm@em.uni-frankfurt.de

Theorie trifft Praxis:

Die Zusammenarbeit von Schule und Nichtregierungsorganisationen

Der Brückenschlag zwischen einer intakten Umwelt und den soziokulturellen und wirtschaftlichen Interessen der Menschen erfordert auf vielen Ebenen veränderte Verhaltensweisen. Die Vereinten Nationen haben unter dem Begriff „Bildung für nachhaltige Entwicklung" ein Schlagwort für die dafür notwendigen Maßnahmen gefunden. Dieses Bildungskonzept soll Kindern und Erwachsenen gleichermaßen nachhaltiges Denken und Handeln vermitteln und die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung unserer Zukunft fördern. Das Globale Lernen ist dabei ein wesentlicher Bestandteil der Diskussion um aktuelle und zukünftige Herausforderungen für Bildung.

Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen stellen sich zunehmend der Herausforderung dieses Konzeptes. „Schon lange kooperieren Schulen und außerschulische Lernorte miteinander. Dies gilt besonders für die Ganztagsbildung. So gehen Schülerinnen und Schüler mit gut ausgearbeiteten Fragen etwa nach Witzenhausen in das Gewächshaus für tropische und subtropische Nutzpflanzen der Universität Kassel und lernen dort ganz praktisch etwas über Nachhaltigkeit. Genauso gibt es Schülerfirmen, die mit Betrieben und Vereinen kooperieren oder Betriebe ökologischer Landwirtschaft arbeiten mit Berufsschulen zusammen." In diesem Kontext fand am 25. und 26. November 2010 in Witzenhausen (Hessen) die Tagung „Theorie trifft Praxis: Lernen, evaluieren, vernetzen – die Zusammenarbeit von Schule und Nichtregierungsorganisationen" statt, auf der verstärkt der inhaltliche Austausch zwischen Forschung und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung angestrebt wurde. Im Zentrum standen in den Vorträgen und Arbeitsgruppen die Fragen:

– Welche Bedingungen müssen erfüllt sein für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schulen und NGOs?

- Wie kann der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ in Schulen umgesetzt werden?
- Wie können schulischen Bildungsmaßnahmen aus dem Bereich des Globalen Lernens evaluiert werden?
- Welche Zertifizierungssysteme und alternativen Modelle sind geeignete Instrumente für zur Etablierung hochwertiger Kooperationen zwischen außerschulischen Bildungseinrichtungen und NGOs?

Die Tagung bot eine Plattform für all diejenigen Akteure, die sich theoretisch und praktisch mit dem Bildungskonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und dem Globalen Lernen auseinandersetzen. Mehr als 80 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, bildungspolitischen Einrichtungen und Netzwerken, sowie Schulen nahmen an den Vorträgen, Arbeitsgruppen und Diskussionen teil.

Abgerundet wurde die Tagung durch die Vorstellung des Schulprojektes „Tansania und ich“ der Ludwig-Erhard-Schule Kiel, der Schülerfirmen „kursivdesign“ Bremen und „Fairchoc“ Hamburg sowie der Möglichkeit, Bildungsbausteine des Projektes „WeltGarten Witzenhausen“ kennen zu lernen.

Die Tagung schloss mit einer Debatte über Bedingungen für erfolgreiche Kooperationen zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen (NGO). Es wurde die Frage aufgeworfen, ob Schulen und NGOs mit der Aufgabe, Globales Lernen in die Schulen zu tragen, überfordert sind. Ist die Einrichtung einer Koordinationsstelle als Schnittstelle zwischen außerschulischen Bildungspartnern und Schule erforderlich, um erfolgreich Globales Lernen und BNE in Schulen zu etablieren? Und wie können gute Beispiele aus der Praxis kommuniziert, multipliziert und weiterentwickelt werden? Es wurde geklärt, dass im Bereich der politischen Bildung Globales Lernen erst seit wenigen Jahren Einzug gehalten und der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ sehr dazu beigetragen hat. Die Einrichtung von Koordinierungsstellen wurde als eine gute Möglichkeit angesehen, den Austausch zwischen Wissenschaft, NGOs und Schulen zu fördern und Globales Lernen vermehrt in die Bildungsarbeit von Schulen einzubringen. Dies kann nach Ansicht der Teilnehmenden allerdings nur gelingen, wenn die Akteure aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam auf eine weltweit vernetzte Zukunft hinarbeiten. Zusätzlich bedarf es einer Bestandsaufnahme von Kooperationen und Praxisprojekten, um deren Vielfalt darzulegen und die Möglichkeit zu schaffen, gelungene Beispiele zu multiplizieren. Die Teilnehmenden der Tagung haben sich mehr Zeit für den Austausch zwischen den heterogenen Zielgruppen gewünscht.

Veranstalter der Tagung waren der Lehrstuhl Didaktik der politischen Bildung der Universität Kassel in Kooperation mit der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt), dem Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) und der Universität Osnabrück.

Eva-Maria Kohlmann
Kohlmaem@uni-kassel.de

Entwicklung neu denken

Erstveröffentlichung in SYM – Magazin der Evangelischen Akademie Bad Boll, H. 4, 2010, S. 9

Die Geschichte der Entwicklungspolitik ist eine Geschichte des Scheiterns von Illusionen.“ Dieses Diktum stammt von Winfried Böll, der in den 1970er Jahren als Abteilungsleiter im Bundesentwicklungsministerium tätig war. Es zeigt, dass der Versuch, mittels Entwicklungshilfe die Lage der Armen in Afrika, Asien und Lateinamerika zu verbessern, schon immer kritisch begleitet wurde – auch von Entwicklungspolitikern und -praktikern selbst. Die Kritik, Entwicklungspolitik wirke nicht, ist also nicht neu. Sie ist in den vergangenen Jahren aber schärfer geworden. Dabei wissen wir laut Reinhard Stockmann vom Centrum für Evaluation an der Universität Saarbrücken letztlich nur wenig darüber, wie Entwicklungszusammenarbeit eigentlich wirkt. Das liegt daran, dass Entwicklungsprojekte bisher viel zu selten auf ihre Wirkung untersucht werden, sagte Stockmann auf der Tagung „Entwicklung neu denken“ in der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 22. bis 24. Oktober. Die meisten Evaluationen beschränkten sich darauf, die unmittelbaren Ergebnisse eines Projekts (output) zu ermitteln, nicht aber seine beabsichtigten sowie unbeabsichtigten Wirkungen (impact) über dieses Ergebnis hinaus.

Peter Niggli, der Geschäftsführer der Alliance Sud, des Verbands der sechs großen Hilfswerke aus der Schweiz, konterte den Vorwurf, Entwicklungshilfe sei wirkungslos, von einer anderen Seite. Die Kritiker machten den Fehler, die Entwicklungshilfe maßlos zu überschätzen, sagte Niggli. Entwicklungspolitische Maßnahmen würden regelmäßig von anderen Politikbereichen konterkariert – etwa der Finanz-, Wirtschafts- oder Sicherheitspolitik. Zudem sei die Entwicklungspolitik selbst häufig nicht an den Bedürfnissen der Entwicklungsländer orientiert, sondern an den außen-, sicherheits- oder wirtschaftspolitischen Interessen der Geberländer. Niggli betonte aber zugleich, in einigen Bereichen habe die Hilfe viel erreicht, etwa beim Ausbau sozialer Dienste wie Bildung, Gesundheit und Wasserversorgung, bei der Unterstützung benachteiligter Gesellschaftsgruppen und bei der Stärkung von Normen wie Menschen- und Frauenrechten.

Aber vielleicht liegt das Problem ja nicht nur darin, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Entwicklungspolitik begrenzt sind. Vielleicht ist darüber hinaus ihr Ansatz – politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen von außen in eine bestimmte Richtung fördern zu wollen – prinzipiell falsch. Ziel der Tagung war es, derlei Leitbilder und Leitideen von Entwicklungspolitik einmal grundsätzlich zu hinterfragen, allen voran den Begriff „Entwicklung“ selbst.

Aus Sicht der Evolutions- oder der Systemtheorie beispielsweise verläuft die Entwicklung von komplexen Systemen wie einer Gesellschaft nach eigenen Regeln und ist nur begrenzt steuerbar. Laut der Evolutionstheorie kann es im Grunde nur darum gehen, mittels politischer Eingriffe die Bandbreite möglicher Entwicklungsvarianten zu vergrößern, erläuterte Alfred K.

Treml, emeritierter Pädagogikprofessor an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg. In der Systemtheorie spielen die Absichten von Handelnden zwar eine größere Rolle, aber auch hier nicht im Sinne einer planbaren Steuerung. Aus christlicher Sicht, in der der handelnde Mensch die Krönung der Schöpfung darstelle, sei dieser Gedanke natürlich „eine Zumutung", sagte Helmut Wilke (Zeppelin-University, Friedrichshafen).

Aus ganz anderer Perspektive, aber ähnlich fundamental verwerfen marxistische oder konstruktivistische Theorieansätze die Praxis der Entwicklungspolitik als irregeleitet oder gar gefährlich. Laut dem Post-Development-Ansatz beispielsweise befindet sie sich auf dem Holzweg, weil sie einem eurozentrischen Entwicklungsbegriff folgt, erklärte Aram Ziai (Universität Hamburg). Nötig seien alternative Zielvorstellungen für eine auf gesellschaftlichen Wandel ausgerichtete Politik, z.B. Abbau von Ungleichheit und Privilegien oder Stärkung von Solidarität.

Noch einen Schritt weiter ging Nikita Dhawan (Universität Frankfurt) in ihren Überlegungen aus marxistischer und feministischer Sicht: Demnach kann eine Entwicklungspolitik des Westens gar nichts anderes sein als Kolonialismus in neuem Gewand, ganz gleich ob es sich um das Wirken staatlicher, kirchlicher oder säkular-nichtstaatlicher Organisationen handelt.

Welche Lehren kann die Entwicklungszusammenarbeit aus solchen Einwürfen ziehen? Amélé Ekué (Ökonomisches Institut Bossey) machte deutlich, dass die Fundamentalkritik von Ziai und Dhawan viele Punkte aufgreift, mit denen sich der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) seit Jahrzehnten befasst. Spätestens seit der ÖRK-Konsultation zu Entwicklungsfragen 1974 in Montreux z.B. stehe in der kirchlichen Entwicklungsarbeit die Kritik an einem Entwicklungsbegriff auf der Tagesordnung, der Entwicklung auf Wachstum und auf den Aufstieg aus einem Zustand der ‚Unterentwicklung' reduziert. Zumindest von ihrem Anspruch her geht es kirchlichen Hilfswerken schon lange darum, ihre Partner nicht auf einen bestimmten Entwicklungspfad zu drängen, sondern sie bei der Suche nach eigenen Wegen zu unterstützen. Was das für die Debatte um die Wirksamkeit von Entwicklungshilfe bedeutet, erläuterte Beat Dietschy, Zentralsekretär des Hilfswerks „Brot für alle" in Bern. Es dürfe nicht nur danach gefragt werden, ob die Hilfe gut organisiert sei oder wir richtig handeln, sondern auch danach, ob die politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in einem Land entwicklungsfördernd seien und die Entwicklungspolitik die richtigen Ziele verfolge.

Eckhard Deutscher, der Vorsitzende des Entwicklungsausschusses der OECD, und Hans-Joachim Preuß, Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) waren sich darin einig, dass Entwicklungszusammenarbeit in einer Art internationalen Strukturpolitik aufgehen müsse, in der Außen-, Wirtschafts-, Umwelt- und Sicherheitspolitik aufeinander abgestimmt an einer konstruktiven Gestaltung der Globalisierung arbeiten. Deutscher spitzte das am Schluss der Tagung in der Aussage zu, die traditionelle Entwicklungspolitik sei ein ‚Auslaufmodell'.

Tillmann Elliesen
elliesen@welt-sichten.org

Bayreuther Bildungskongress

„Globales Lernen 2010 – Globale Herausforderungen"

Vom 30. September bis 1. Oktober 2010 fand der Bildungskongress „Globales Lernen 2010 – Globale Herausforderungen" an der Universität Bayreuth statt. Der Kongress richtete sich insbesondere an Lehrkräfte weiterführender Schulen in Bayern und Thüringen sowie an Akteure der außerschulischen Bildungsarbeit im Bereich Globales Lernen. Die Eröffnungsrede hielt der Wiener Journalist Christian Felber, der sich globalen Fehlentwicklungen im v.a. ökonomischen Bereich kritisch näherte und „50 Vorschläge für eine gerechtere Welt" entwarf. Im Anschluss daran führten Prof. Dr. Gabriele Schrüfer und Dr. Thomas Hoffmann in die theoretischen Grundlagen des Globalen Lernens ein. Darauf basierend folgten eine Vielzahl von interessanten wissenschaftsorientierten Vorträgen und praxisnahen Workshops. Die Referierenden spiegelten dabei ein breites Spektrum von Fachdisziplinen und institutionellen Hintergründen wider. Im Rahmen dieser Angebote wurden globale Fragestellungen erörtert, wissenschaftliche Erkenntnisse aufgezeigt, innovative Lehr-/Lernmethoden ausprobiert und Perspektiven des Globalen Lernens diskutiert.

Themen waren u.a. „Klimabedingte Flucht und Migration" (Wirsching), „Globales Lernen – Didaktische Leitprinzipien für die Unterrichtsplanung" (Applis/Uphues), „Armutsbekämpfung durch Mikrokredite" (Huber) und „Indigene Strategien zur Krisenbewältigung in Afrika" (Ibrahim/Ibrahim). Ergänzend zu diesem Angebot präsentierten im Foyer zahlreiche NGOs und Initiativen ihre Arbeit und zeigten den Lehrkräften Ansatzpunkte für schulische Kooperationen auf.

Flankiert wurde der Kongress durch ein interessantes Rahmenprogramm. So fand etwa am ersten Abend bei westafrikanischem Essen die Vernissage der Ausstellung „Entwicklungsland Bayern" statt, die musikalisch vom Musikbotschafter der Elfenbeinküste Urbain N`Dakon untermalt wurde.

Zum Abschluss der Tagung verabschiedeten die rund 320 Teilnehmenden die „Bayreuther Erklärung zum Globalen Lernen – im Kontext der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung". In ihr werden mit Nachdruck konkrete Schritte zur Umsetzung des globalen Lernkonzeptes in der Praxis gefordert. Die Erklärung wurde stellvertretend an Helmuth Rieth aus der thüringischen Staatskanzlei übergeben und soll in den nächsten Wochen auch an andere Entscheidungsträger in der Bildungspolitik versandt werden. Die Dokumentation des Kongresses inklusive vieler Powerpoint-Präsentationen findet sich auf dem Internetauftritt www.bildungskongress-globaleslernen.de.

Rainer Uphues
rainer.uphues@ewf.uni-erlangen.de

Rezensionen

Norbert Frieters-Reermann: Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg, Köln: WiKu-Verlag 2009, 307 S., ISBN 978-3-86553-335-7, 42,35 €.

Dass Erziehung und Bildung zur Beförderung des Friedens beizutragen haben, zählt zu den Eckpunkten des pädagogischen Selbstverständnisses der Neuzeit. Zugleich lässt der Blick auf die Gewalt- und Kriegsgeschichte der Menschheit erkennen, dass Friede ohne eine Erziehung, die die Menschen an eine Kultur des Friedens heranführt, nicht gelingen kann. Ungeachtet dieses starken doppelten Begründungszusammenhangs führt die Friedenspädagogik in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre, aber auch in der Unterrichtspraxis, nur ein Mauerblümchendasein. Das mag zu einem guten Teil auf konzeptionelle Unzulänglichkeiten der Friedenspädagogik zurückzuführen sein, die den Ausgangspunkt dieser Studie bilden und zu deren Überwindung der Autor mit neuen, Horizonte öffnenden Theorieangeboten einen Beitrag leisten will. Norbert Frieters-Reermann, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der RWTH Aachen, benennt diese Schwächen friedenspädagogischer Forschung und Theoriebildung einleitend mit den Schlagworten „konzeptionelle Konfusion", „theoretische Rückständigkeit", „unzureichende Evaluierungspraxis" und „kulturelle Engführung". Und die innovativen theoretischen Perspektiven, die die Friedenspädagogik zu neuen Ufern führen sollen, gewinnt er aus der systemisch-konstruktivistisch begründeten Pädagogik. Um es gleich vorauszuschicken: Der Anspruch, das friedenspädagogische Denken durch einen solchen Perspektivwechsel bereichern zu können, wird in dieser profunden und wegweisenden Studie vorzüglich eingelöst.

Dieser Publikation liegt die 2008 von der Universität Erlangen-Nürnberg angenommene Dissertation des Autors zugrunde. Im ersten Teil skizziert er die zentralen Herausforderungen, denen sich die Friedenspädagogik heute in philosophischer, politischer wie pädagogischer Hinsicht gegenübersieht. Aus der postmodernen Verunsicherung und der Erfahrung unhintergehbarer Pluralität werden – philosophisch gesehen – , universale und ahistorische Friedenskonzepte fragwürdig. Was Friede bezeichnet, müsse vielmehr in lokalen, pluralen und kontextuellen Friedensdiskursen jeweils neu entworfen werden. In politischer Hinsicht hat sich nach Einschätzung des Autors nach dem Ende der bipolaren Systemkonfliktkonstellation mit der Entgrenzung der Konfliktphasen, der Privatisierung der Gewalt oder der Verschiebung vom „working around conflict" zum „working on conflict" ein krisen- und konfliktbezogener Paradigmenwechsel vollzogen. In pädagogischer Hinsicht schließlich muss sich die Friedenspädagogik mit einer elementaren „Kränkung der Pädagogik" auseinandersetzen, die aus der Einsicht in die potenziell konfliktverschärfenden und gewaltfördernden Potenziale von Bildung erwächst.

Diese Problemlagen stellt Frieters-Reermann in einen breiteren Kontext, der ihre Bearbeitung ermöglicht, indem er eine systemisch-konstruktivistische Beobachterposition einnimmt. Grundpositionen und Einsichten aus systemtheoretischen, konstruktivistischen und interaktionstheoretischen Theoriemodellen werden herangezogen, um Konflikte und konfliktbezogene Lernprozesse auf drei verschiedenen Ebenen zu beschreiben: auf der individuell-subjektiven Ebene, auf der systemisch-sozialen und auf der beziehungs- und interaktionsbezogenen Ebene. Für die Friedenspädagogik höchst relevant ist dabei der konstruktivistische Ausgangspunkt, dass es keine objektive und absolute Beobachterperspektive gibt, vielmehr Wirklichkeit auf der Basis subjektiver Beobachterpositionen nach Maßgabe ihrer Viabilität – und nicht ihrer „Wahrheit" – konstruiert wird. Das impliziert, dass auch Konfliktverhalten oder Gewaltanwendung für die jeweiligen Akteure in ihrem Kontext jeweils Sinn machen. Die systemische Perspektive bringt darüberhinaus die emergenten Eigenschaften kollektiven Handelns in den Blick, die interaktionistischer Perspektive fokussiert das Wechselspiel von bewussten und unbewussten, symbolischen und imaginären Vorgängen, die in jeder sozialen Kommunikation ablaufen. Im Durchgang durch diese verschiedenen Ebenen entwickelt der Autor in systematischer Weise ein komplexes „Reflexionsraster" einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik, dessen Operationalität im dritten Teil der Publikation anhand von zwölf Falldarstellungen friedenspädagogischer Praxismodelle illustriert wird.

Gerade in diesem Teil zeigt sich die weitgespannte Fachkenntnis des Autors und seine souveräne Beherrschung des methodischen Instrumentariums, gelingt es ihm doch bestens, die Fruchtbarkeit des entfalteten Analyse- und Konstruktionsrasters nunmehr an konkreten Praxisbeispielen aus dem nationalen wie internationalen Raum, an deren Umsetzung der Autor zum großen Teil selbst beteiligt war, zu testen. Ein besonderes didaktisches Geschick demonstriert Frieters-Reermann zudem mit den zahlreichen selbst entwickelten Tabellen, Rastern und Graphiken, die die abstrakten theoretischen Erkenntnisse in einprägsamer Weise visualisieren und ordnen. Dergleichen Anschaulichkeit wiegt auch das dem Bemühen um argumentative Präzision geschuldete hin und wieder anstrengende Abstraktionsniveau der Sprache auf. Letzteres zeigt sich vor allem darin, dass der Autor oftmals selbst nicht unmittelbar Position bezieht, sondern immer wieder relativierend darauf Bezug nimmt, dass sich „...aus einer systemisch-konstruktivistischen Beobachterperspektive..." diese oder jene Beobachtungen ergeben (und das heißt: sich aus einer anderen, diese oder jene andere ergeben würden).

Den mit der expliziten Preisgabe einer objektiven Beobachterpositionen zum einen, eines normativen Standpunktes zum anderen, naheliegenden Vorwurf, nunmehr alles der Beliebigkeit anheimzustellen, reflektiert der Autor im Schlusskapitel durchaus selbstkritisch – wie im Übrigen auch andere Dilemmata einer konstruktivistischen Sicht der Friedenspädagogik. Auch damit legt er eine akademische Bescheidenheit und Reflektiertheit an den Tag, fern jeder Besserwisserei, die dieses Buch besonders sympathisch macht. Gleichwohl drängt

sich die Frage auf, ob nicht spätestens dann, wenn konstruktivistische Analysen zur Anleitung friedenspädagogischen Handelns nützlich gemacht werden sollen – und den Anspruch dieser Praxisrelevanz von Theorie erhebt der Autor ausdrücklich – es nicht doch normativer Leitplanken bedarf. In Fragen von Frieden, Krieg und Gewalt, in Fragen, in denen es sozusagen um Leben oder Tod geht, kann nicht in postmodernem, konstruktivistischem Gestus die „Viabilität" und Gleichrangigkeit vorfindlicher Wirklichkeitskonstruktionen hingenommen werden. Markieren nicht die Menschenrechte, inklusive des Rechts auf Leben, ungeachtet ihres historisch-kontingenten Entstehungszusammenhangs, dergleichen wertorientierte Leitplanken für friedenspädagogisches wie für politisches Handeln, die nicht verhandelbar sind?

An dieser Stelle lässt Frieters-Reermanns Plädoyer für eine „offene, diskursive, differenzierte, multiperspektivische und plural ausgerichtete Friedenspädagogik" manche Fragen offen. Insgesamt aber ist ihm mit dieser Studie ein Grundlagenwerk gelungen, das der Friedenspädagogik neue Horizonte eröffnet. Wer heute über eine Weiterentwicklung der Friedenspädagogik nachdenkt, sei es in theoretischer, sei es in praktischer Absicht, kommt an diesem Buch nicht vorbei.

Klaus Seitz

Waltraut Kerber-Ganse: Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak – Versuch einer Perspektivenverschränkung, 2009. 265 S., ISBN 978-3-86649-259-2, kart., 29,90 €.

Pünktlich zum 20. Jahrestag der UN-Kinderrechtskonvention legt der Verlag Barbara Budrich mit „Die Menschenrechte des Kindes" von Waltraud Kerber-Ganse ein Buch vor, das künftig als Standardwerk für alle gelten sollte, die in der Menschenrechts-(bildungs-)arbeit sowie der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind. Das Buch erfüllt einen doppelten Zweck: Zum einen ist es ein Handbuch über die Geschichte, Entwicklung und Reichweite der UN-Kinderrechtskonvention, und zum anderen führt es ein in die Arbeit von Janusz Korczak (1879-1942), den Waltraud Kerber-Ganse als „ersten und einzigen menschenrechts-basierten Pädagogen, Theoretiker und Praktiker" (S. 18) kennzeichnet. Mit dem Untertitel des Buches „Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak – Versuch einer Perspektivenverschränkung" wird zugleich das Anliegen der Autorin deutlich: Es geht ihr darum, eine Brücke zu schlagen zwischen Korczak als Denker und Praktiker der Kinderrechte und der UN-Kinderrechtskonvention als international anerkannten Menschenrechtsvertrag mit spezifischen Instrumenten und Methoden zur Überwachung und Durchsetzung der verbrieften Rechte des Kindes. Dies ist ein wichtiges und notwendiges Unterfangen, denn die bedeutungsvollen Arbeiten Korczaks werden zwar oft – wenn auch nur oberflächlich – als wichtige Vorläufer der Kinderrechte erkannt, aber der tatsächlichen Bedeutung und der wichtigen Rolle, die seine Arbeit auch heute noch spielen könnte, kommt meist nur eine marginale Rolle zu. Auch aus der Perspektive der Kinderrechte, zeigt sich wie wichtig das Anliegen von Kerber-Ganse ist, denn die UN-Kinderrechtskonvention tritt nur „allmählich aus ihrem Schattendasein heraus; (…) ist weitgehend seit ihrem Inkrafttreten unbekannt geblieben, (und es) wird selten öffentlich auf sie Bezug genommen" (S. 13).

Die Autorin stellt ihrer Analyse einen klugen Fragenkatalog voran, der die Leserinnen und Leser nicht nur in den Diskurs einführt, sondern auch die zahlreichen offenen Fragen und Probleme aufdeckt, die eine ernsthafte Beschäftigung mit den Kinderrechten mit sich bringen kann. Einen ersten grundsätzlichen Hinweis hierauf liefert Thomas Hammarberg, Menschenrechtskommissar des Europarats, in seinem Vorwort, indem er betont: „Es hat eine sehr besondere Bedeutung, Kinder als Träger von Rechten zu akzeptieren. Es ist nicht ausreichend, nett und freundlich zu Kindern zu sein oder sich im Sinne der Wohlfahrt um sie zu sorgen. Kinder haben Rechte und diese Rechte können manchmal mit den Interessen von Erwachsenen in Konflikt geraten" (S. 11; Übersetzung durch d. Rezensentin). Diese „sehr besondere Bedeutung" der Kinderrechte wird im Alltagsverständnis derjenigen, die zu den Rechten der Kinder arbeiten, höchst unterschiedlich verstanden und interpretiert. Von lebhafter Zustimmung bis hin zu unverhohlener Skepsis finden sich unterschiedlichste Haltungen, aber auch Ambivalenzen: „Sind solche Rechte nicht letzten Endes gegen Erwachsene gerichtet, die doch ihrerseits Träger von Verantwortung sind und sein wollen? Haben Kinder immer Recht? Kann man ihnen denn Recht geben, ihnen, die zweifelsohne noch so viel lernen müssen, bis sie den Status von selbstverantwortlichen Erwachsenen erreicht haben (S. 14)?"

Auch wenn solche Fragen in der Theorie interessant sein mögen und manche Akteure der Kinderrechtsbewegung sie noch zuspitzen, grenzt sich die Autorin hier klar ab und definiert stattdessen den konkreten Rahmen ihrer Untersuchung: „Die Rechte des Kindes sind keinesfalls beliebig und umso weniger beliebig bestreitbar: sie sind aus der Entschiedenheit der Formulierung der Menschenrechte (…) hervorgegangen (…) und vor diesem geschichtlichen Hintergrund ein Meilenstein für Kinder weltweit. Die UN haben die Menschenrechte in ihrer universellen Gültigkeit für Kinder konkretisiert und in ihrer Geltung ausformuliert. Fortan wird allein von diesem universellen Horizont die Rede sein" (S. 16). Dieser Anspruch wird im ersten und zweiten Teil des Bandes mehr als erfüllt: Als Leserinnen und Leser erfahren wir etwas über Eglantyne Jebb und Janusz Korczak als Pionierinnen und Pioniere der Kinderrechte sowie über die Vorläuferdokumente der UN-Kinderrechtskonvention. Die Autorin stellt die Prinzipien und Inhalte der Konvention – und ihrer beiden Zusatzprotokolle zur Bekämpfung von Kinderhandel, Pornographie und Prostitution sowie zum Schutz von Kindern, die in bewaffnete Konflikte verwickelt sind – genauso vor wie die Stellung der UN-KRK im Menschenrechtsschutzsystem der Vereinten Nationen und die Arbeitsweise des Kinderrechtsausschusses, der die Einhaltung der Konventionsrechte überwacht. In deutscher Sprache ist dieses Wissen in so umfassender Weise erstmalig in einem Band zusammengetragen worden und kann so dazu beitragen, die Kinderrechtsarbeit stärker auf menschenrechtsbasierte Füße zu stellen.

Der dritte und vierte Teil des Bandes widmet sich der Frage „Von Korczak Lernen?" Waltraud Kerber-Ganse entfaltet hier den – international verloren gegangenen – Schatz der Pädagogik und Praxis des polnischen Arztes, Erziehers und Autors, den sie daraufhin prüft, in „wieweit seine menschenrechtsba-

sierte Pädagogik auch heutiges kinderrechtliches Denken zu inspirieren vermag“ (S. 119). Die Brücke zwischen Korczak und den Kinderrechten in ihrer heutigen Gestalt sieht sie in der „Pädagogik der Achtung“, die Korczak entwickelt hat. Sie fußt auf der Achtung der Würde des Kindes und muss ihre praktische Anwendung in der gelebten Erwachsenen-Kind-Beziehung finden, in der nicht das Kind der Lerner ist, sondern der Erwachsene und in der die Schule „eine Schmiede für die heiligsten Grundsätze“ ist, in der die Kinder lernen, „lautstark für die Menschenrechte einzutreten, mutig und rücksichtslos anzuprangern, was verderbt ist“ (Korczak, S. 121).

Kerber-Ganses Portrait macht Lust auf mehr, wenn sie einzelne Elemente der Pädagogik Korczaks näher erläutert, wie etwa die Rolle des konstitutionellen Erziehers, des pädagogischen Ortes oder die drei Dimensionen von Rechten, die Korczak beschreibt als „das Recht des Kindes auf seinen Tod“, „das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ und „das Recht des Kindes, zu sein was es ist“. Unbedingte Voraussetzung für das Verständnis Korczaks ist die Tatsache, dass er seine Pädagogik nicht theoriegeleitet entwickelt hat, sondern durch seine Praxis. Korczak wurde 1879 in Warschau geboren. Während des ersten Weltkriegs arbeitete er als russischer Militärarzt im Lazarett. Erste pädagogische Erfahrungen sammelte er in verschiedenen Ferienkolonien für arme Kinder, bevor er 1912 die Leitung des jüdischen Waisenhauses in Warschau übernimmt und seine private Arztpraxis aufgibt. 1919 übernimmt er zusätzlich gemeinsam mit Maria Falska die Leitung eines Waisenhauses für polnische Arbeiterkinder. 1929 veröffentlicht er eine seiner bekanntesten Schriften „Das Recht des Kindes auf Achtung“. Unermüdlich schreibt er Berichte und Geschichten für Kinder und Erwachsene, bringt Kinderbücher heraus, hält Vorträge, bildet Erzieherinnen und Erzieher aus und veranlasst eine Zeitung, eine wöchentliche Kinderbeilage zu produzieren. Noch in den 1930er Jahren wird er durch seine „Radioplaudereien des Alten Doktors“ berühmt, bei denen der Name des jüdischen Arztes Korczak allerdings nicht mehr genannt werden darf (vgl. S. 40). Kerber-Ganse beschreibt Korczak als leidenschaftlichen praktischen Pädagogen: „Er hat mit dieser Kraft für Kinder geschrieben und für Erwachsene ausbuchstabiert, bis in welche Facetten des Lebens und Zusammenlebens die Achtung vor der Würde des Kindes reicht“ (S. 42). In dieser Konsequenz sieht sie auch seine Entscheidung mit den ihm anvertrauten Kindern im Warschauer Ghetto zu leben und diese auch nicht zu verlassen, als sie 1942 in Treblinka in den Gastod geschickt werden (ebd.).

Im letzten Kapitel V des Bandes gibt die Autorin einen Ausblick und bleibt dabei konsequent ihrem Anliegen des Brückenschlags treu, wenn sie in der Kinderrechtskonvention einen entscheidenden Impulsgeber für die gegenwärtige und zukünftige Gestalt der Menschenrechtsentwicklung sieht, und aus Janusz Korczaks Arbeiten Herausforderungen für die Kinderrechtskonvention ableitet. Mit der UN-KRK betritt das Kind als Rechtssubjekt, d.h. als Träger eigenständiger Menschenrechte (und nicht nur als schutzbedürftiges Objekt), die Bühne der Welt. Diesen Paradigmenwechsel gilt es praktisch nutzbar und vor allem für Kinder und Erwachsene auch erfahrbar zu machen. Janusz Korczak hat diesem Paradigmenwechsel durch seine Praxis eine Tiefendimension gegeben, so die Autorin Kerber-Ganse, die eine menschenrechtlich basierte Haltung dem Kind gegenüber verwirklicht, die bis heute Vorbildcharakter hat und die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu inspirieren vermag. Das vorliegende Buch wird dazu beitragen, sowohl die menschenrechtliche Dimension der Kinderrechtsarbeit voranzubringen als auch die ebenso bedeutsame Haltung Erwachsener Kindern gegenüber auf menschenrechtsbasierte Füße zu stellen.

Claudia Lohrenscheit

Freie und Hansestadt Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.): Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Didaktisches Konzept. Hamburg 2010. Siehe: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern_Nr1_Konzept_final.pdf (16.11.2010).
Freie und Hansestadt Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.): Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Hunger durch Wohlstand? Die Folgen von Biosprit, Fleischkonsum und Klimawandel für die Welternährung. Hamburg 2010. Siehe: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern_Nr2_Hunger_final.pdf (16.11.2010).

Seit 2007 liegt mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ eine Empfehlung der KMK vor, die darauf zielt, schulisches Lernen ausgehend von der Leitidee nachhaltiger Entwicklung und von den Grundsätzen Globalen Lernens her zu verändern. Das Kompetenzkonzept des Papiers bezieht sich auf aktuelle Ansätze eines kompetenzorientierten Unterrichts und schließt daran mit einem passgerechten Kompetenzkonzept globaler Entwicklung an. Globalisierungs- und Nachhaltigkeitsfragen sollen vor diesem Hintergrund zunächst in der Sekundarstufe I für die Fächer und Fachzusammenhänge Geographie, Biologie/Naturwissenschaften, Ökonomische Bildung/Wirtschaft, Politik/Sozialkunde und Religion/Ethik grundsätzlicher integriert werden. Dies gilt auch für den Grundschulbereich und die berufliche Bildung. Jeweils gilt, dass an die domänenspezifischen Kompetenzkonzepte der Fächer angeschlossen wird. Derzeit arbeiten Fachleute aus den Bundesländern an einer Verbesserung und Erweiterung des Rahmens für die Sek. II und weitere Fächer. Es geht dabei um Kompetenzen, die Schüler/-innen in einer sich globalisierenden Welt erwerben sollen und es geht um Themen und fachspezifische Inhalte, an denen entlang der Kompetenzerwerb stattfinden soll. Dazu kommen die jeweiligen Leistungsanforderungen, die sich auf die Bildungsziele des Orientierungsrahmens beziehen:

„Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine zukunftsoffene Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (KMK/BMZ 2007, S. 69).

Seit Beginn dieses Jahres gibt es in verschiedenen Bundesländern eine Reihe von Umsetzungsprojekten zur Implementierung des Orientierungsrahmens. Diese zielen auf je unterschiedliche Schwerpunkte, wie etwa die Lehramtsausbil-

dung, die Lehrplangestaltung, der Kooperation zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen zu globalen Themen oder auf wissenschaftliche Forschung zu einem kompetenzorientierten und global orientierten Unterricht.

Ein Umsetzungsprojekt in Hamburg hat die Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtsmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung zum Ziel. Was zunächst wie eine Routinearbeit an Unterrichtsmaterialien aussieht, erweist sich auf den zweiten Blick als durchaus komplexe und sehr anspruchsvolle Aufgabe. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung hat die Meßlatte hoch gelegt. Ausformuliert sind die Anforderungen an die Unterrichtsmodelle in einem didaktischen Konzept. Dies nimmt mit den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln die Struktur und die damit verbundenen angestrebten Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens auf. Die vorgenommene Strukturierung ist eine nahe liegende Stufung, sie soll aber keinesfalls eine Hierarchisierung sein, sondern es geht flexibel um das Ziel, Kompetenzen für Problemlösungen in variablen Situationen aufzubauen. Das didaktische Konzept zeigt dann, wie Inhalte und Kompetenzen sinnvoll miteinander verbunden werden können und wie dies mit kompetenzorientiertem Unterricht insgesamt zusammenpasst. Damit nicht genug sollen alle nach diesem Konzept erarbeiteten Materialien den Ansprüchen einer Individualisierung des Unterrichts genügen. Es sollen jeweils Anforderungen formuliert werden, die ein Lernen in Interaktion und Kommunikation ermöglichen. Zwar wird es auch Aufgabenblätter geben, die sollen aber so gestaltet sein, dass sie den selbstorganisierten Arbeitsprozess in Projekten unterstützen. Ein Kompetenzraster zu „Beteiligung und Motivation", Kooperations- und Konfliktfähigkeit", zur „Planungskompetenz" und zur „Initiative und Übernahme von Verantwortung" (jeweils verständlich ausbuchstabiert) mit vier Anforderungsstufen, soll es den Mitgliedern der Lerngruppe ermöglichen, eigene Lernfortschritte zu erkennen und zu organisieren. Das didaktische Konzept soll den Gestaltern der gerade in der Bearbeitung befindlichen jeweils gleich strukturierten Unterrichtsmodelle zum Welthandel (Klasse 9–10), zu weltweiter Gewalt und zu neuen Kriegen (Oberstufe), zu Konsum und Globalisierung (5–6) und zu menschenwürdiger Arbeit (8–9) Grundlagen liefern, aber auch den Lehrpersonen eine grundsätzliche Orientierung geben. Dazu enthält es dann am Ende auch Instrumente zur Beobachtung und Bewertung der Unterrichtsprozesse und einen sehr konkreten und handhabbaren Katalog von Indikatoren guten Unterrichts.

Eines der Hamburger Unterrichtsmodelle, die sich am Hamburger Bildungsplan orientieren, aber in allen Bundesländern einsetzbar sind, ist bereits fertig gestellt. Es handelt sich um ein Material für die Klassenstufe 8/9, das unter der Frage „Hunger durch Wohlstand?" den Folgen der Biospritherstellung, des Fleischkonsums und des Klimawandels für die Welternährung nachgeht. Eingeleitet wird das Unterrichtsprojekt, das auch in Teilen zu realisieren ist, durch ein Vorwort von Thilo Bode, dem Geschäftsführer von Foodwatch, der einige grundsätzliche Fragestellungen und politischen Handlungsbedarf skizziert. Dann wird kurz in das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit klaren Fragen zur möglichen Analyse, Beurteilung und Gestaltung von Entwicklungsprozessen eingeführt. Ebenfalls auf einer gut strukturierten Seite werden die Kompetenzen aus dem Orientierungsrahmen, verbunden mit themenspezifischeren Kompetenzen, genannt, die hier erworben werden sollen. Eine Planungsskizze macht den Möglichkeitsraum des Projektes auf, ist direkt einsetzbare Handlungshilfe, lässt gleichzeitig aber auch ein Arbeiten mit Teilthemen zu. In einem einführenden Teil und zwei Hauptteilen zu Biosprit, Fleischkonsum, Klimawandel und zu den Möglichkeiten einer Sicherung der Ernährung werden jeweils Teilkompetenzen, Themen/Inhalte, mögliche Schüleraktivitäten, verbunden mit didaktischen Hinweisen sehr verständlich und einsetzbar angeboten. Das Methodenspektrum reicht von Einzelarbeit über Recherchen in Arbeitsgruppen, der Arbeit in Kleingruppen, bis zu moderierten Gesprächen, Befragungen und Rollenspielen. Für alle diese Aktivitäten gibt es umfangreiches Material, auch Filmmaterial auf einer beigelegten CD-ROM (in der Internetversion aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten). Lehrerbegleitmaterialien geben eine kurze, aber fundierte Sachanalyse zum Thema Welternährung, Bioenergien, Fleischkonsum und Klimawandel. Internetlinks und vorbereitete Materialien mitsamt Nutzungshinweisen zu einem individualisierten und kompetenzorientierten Einsatz vervollständigen das Unterrichtsmodell. Auch ein flexibel einzusetzender Test gehört dazu. Wie schon im didaktischen Konzept, werden auch hier dem Lehrpersonal Hilfen zur kompetenz- und themenbezogenen Beobachtung und Bewertung an die Hand gegeben.
Das Unterrichtsmodell ist in verschiedenen Fächern und fächerübergreifend einzusetzen. Es ermöglicht einen breiten Kompetenzerwerb, stellt globalgesellschaftliche Problemlagen in ihrer Kontroversität und in Handlungsalternativen dar und lässt den Schülerinnen und Schüler den notwendigen Raum, zu eigenen Analysen und Urteilen zu kommen. Nicht zuletzt können umfangreiche methodische Kompetenzen erworben werden, die unabdingbar sind, wenn man sich mit weltweiten gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzt.

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung liegt erstmals ein Kompetenzkonzept vor, das sich auf die inhaltlichen Felder Globalen Lernens richtet und gleichzeitig konkret die schulische Arbeit einzelner Fächer anspricht. Gleichzeitig ist es kompatibel zum Kompetenzverständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein großes Verdienst liegt in der Verbindung der erarbeiteten Kernkompetenzen mit denen der Fächer. Die jeweils im Kern der Fachkonzepte liegenden Inhalte und Kompetenzen werden mit den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung in eine Schnittmenge gebracht. Das hier vorgelegt didaktische Konzept und das bereits fertige Unterrichtsmodell liefern dazu sehr gute Umsetzungsmöglichkeiten.

Bezugsquelle der Materialien, die mit Unterstützung von BMZ/InWEnt und der Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts erarbeitet wurden siehe: www. li-hamburg.de.

Bernd Overwien

Literatur

KMK/BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf (16.11.2010)

Medien

(red.) Praxismappe „Globalisierung verstehen“: In der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) herausgegebenen Mappe werden einige didaktische Einheiten für die Sekundarstufe II zu Themen wie weltweite Globalisierung in Ökonomie und Ökologie, Welthandel und Finanzkrise knapp dargestellt. Zudem werden methodischen Ideen, mit denen globales Bewusstsein untersucht werden kann, aufgeführt. Auf der dazugehörigen DVD sind ein Film und passende Arbeitsblätter zu finden. Nähere Infos: www.welthaus.de/publikationen-shop/kategorie/produkte/globalisierung-verstehen-menschen-maerktepolitik.

(red.) Datenbank der UN-Dekade: Die neu überarbeitete Datenbank zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der UN-Dekade bietet umfangreiche Möglichkeiten zur Recherche. Mit ihrer Hilfe können Nutzer/-innen beispielsweise über 1.000 Projekte der UN-Dekade, sowie Kommunen und Akteuren der Dekade die Mitglieder ihrer Gremien und vieles mehr finden. Info: www.dekade.org/datenbank.

(red.) Unterrichtsmaterial „Finanzkrise und Entwicklungsländer“: Das vom Verein Weltwirtschaft, Ökologie und Entwicklung (WEED) publizierte Material basiert auf dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“. Es enthält sowohl Lehrerseiten mit Kompetenzraster, Hintergrundinformationen und Vorschlägen für das unterrichtliche Vorgehen als auch Schülerseiten, die beispielsweise einen Kompetenzen-Selbsttest, eine Medienliste und Zahlenspiele umfassen. Infos: www.weed-online.org/themen/4169912.html.

(red.) Hamburger Unterrichtsmodelle – Globales Lernen: Die vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) herausgegebene Reihe an Unterrichtsmaterialien orientiert sich am Hamburger Rahmenplan für das Gebiet Globales Lernen und soll von der Primar- bis zur Oberstufe Impulse für die Auseinandersetzung mit den wachsenden Herausforderungen der Globalisierung geben. In einem „Didaktischen Konzept“ werden Anregungen zur Umsetzungen angebracht. Info: www.li-hamburg.de/fix/files/doc/GlobLern_Nr2_Hunger_final.pdf.

Veranstaltungen

(red.) EPIZ-Lehrerfortbildungen: Mitte Januar 2011 finden drei Lehrerfortbildungen in den Räumlichkeiten des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums (EPIZ) e.V. in Berlin statt. Die Fortbildung am 17. Januar zum Thema „Globalisierung und Nachhaltigkeit – Beispiel Erdöl“ richtet sich speziell an Lehrkräfte der Sekundarstufe. Es werden Methoden sowie Materialien zur Behandlung des Themas Globalisierung am Beispiel des Rohstoffs Erdöl im Unterricht vorgestellt. Am 19. Januar soll Lehrkräften an beruflichen Schulen unter dem Motto „Im Spannungsfeld zwischen Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit entscheiden“ Ansätze zur Vermittlung von Entscheidungskompetenzen, im Dilemma zwischen ökologischen und sozialen Interessen, aufgezeigt werden. Unter dem Stichwort „Mein Globales Büro“ werden am 20. Januar interessierten Lehrkräften Unterrichtsmethoden rund um das Thema Einflüsse von Globalisierung auf die Berufswelt vermittelt. Infos: www.fortbildung-regional.de.

(red.) SIIVE Tagung: Vom 24. bis 26. März 2011 findet die Tagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) zum Thema „Raum, Macht und Differenz in gesellschaftlichen Transformationsprozessen: Perspektiven der interkulturellen und vergleichenden Erziehungswissenschaft“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Campus Westend) statt. Info: www.dgfe.de/adressen/event.2010-10-29.9259232872.

Sonstiges

(red.) Koalitionsantrag zur Bildung in Entwicklungsländern: Am 27. Oktober 2010 wurde vom Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ein Antrag der Koalitionsfraktion zur Bildung in Entwicklungs- und Schwellenländern angenommen. Ziel ist es, die Bildung insgesamt, über eine einfache Grundbildung hinaus, zu stärken und dabei auch Erwachsenenbildung und Hochschulausbildung zu fördern. Info: www.bundestag.de/presse/hib/2010_10/2010_341/07.html.

(red.) Förderprogramm „Europeans for peace“: Im Rahmen des Förderprogramms „Europeans for peace“ können Schüler/-innen in Kooperation mit Partnerschulen oder Organisationen Beispiele für Menschenrechtsverletzungen und ihre Einhaltung in Gegenwart und Vergangenheit untersuchen. Bis zum 15. Januar 2011 können sich Schulen und Jugendeinrichtungen mit einer Projektskizze bewerben. Info: www.europeans-for-peace.de.