

Uli Jäger

Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen: Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit

„An erster Stelle steht die Versorgung mit Nahrungsmitteln, die Unterbringung und der Schutz vor Übergriffen. Doch wenn die grundlegendsten Bedürfnisse gestillt sind, ist der Zulauf zu unseren Programmen enorm.“¹ Pamela Baxter ist federführend an der Konzeptionsentwicklung für das „Peace Education Programme in East Africa and the Horn“ der Flüchtlingsorganisation der Vereinten Nationen (UNHCR) und dem Interagency Network for Education in Emergencies (INEE) beteiligt. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung ist sie weit davon entfernt, die Probleme einer Friedenserziehung in Flüchtlingslagern zu unterschätzen (vgl. Sommers 2001). Aber sie ist überzeugt, dass in den Camps, in denen es nicht mehr nur ums Überleben geht, so früh wie möglich Maßnahmen der Friedenserziehung durchgeführt werden sollten. Untersuchungen geben ihr Recht, denn sie zeigen eine starke Korrelation zwischen der Einführung des Programmes der Friedenserziehung und der Abnahme von Gewalt in Flüchtlingslagern. Dabei handelt es sich um ein erprobtes Programm mit zwei Komponenten: Es gibt Module für den Schulunterricht im Lager sowie eine ergänzende Reihe von workshops mit Eltern und Verwandten. Das Angebot umfasst insgesamt zwölf Treffen zu je drei Stunden. Die Verzahnung der beiden Komponenten ist eines der Essentials, welches Pamela Baxter und ihr Team hervorhebt: „The success of a process-oriented programme such as peace education requires the skills, attitudes and values that the children learn in school to be reinforced by adults within their own community. Links between the school and community programmes need to be reinforced through joint meetings and training sessions“ (Baxter / Ikobwa 2005, S. 29).

Transforming worldviews: Für den europäischen Kontext erheben die Verantwortlichen von „Education for Peace“ (EFP) den Anspruch, nach Ende des Krieges in Bosnien und Herzegowina ein umfassendes friedenspädagogisches Programm entwickelt, umgesetzt und dokumentiert zu

¹ Interview mit Pamela Baxter am 9. Februar 2004, vgl. www.peace-education.net

haben. Für den Leiter des verantwortlichen Instituts, den Pädagogen und Therapeuten H.B. Danesh, geht es um die Transformation an Gewalt orientierter Sicht- und Verhaltensweisen in ein umfassendes Friedensverständnis (Danesh 2006). In einer Zwischenbilanz des Projektes heißt es programmatisch: „Particularity in the contexts of injustice, violence and war, peace education programs that have the power to transform worldviews from a conflict-orientation to a peace-orientation are needed. Such a transformation requires an integrative view of peace as a psychosocial, political, moral and spiritual condition, and depends not merely upon reducing conflict but on actively creating unity.“ (Clark-Habibi 2005, 2) Seit dem Start im September 2000 wurden hunderten Lehrern und Schulverantwortlichen in mehrtägigen Kursen mit dem Ansatz vertraut gemacht und es fanden zahlreiche regionale Fortbildungen und Friedensworkshops statt. Ein Teilnehmer, als Soldat am Krieg beteiligt, berichtet: „When I watched all the presentations the students made I was really impressed. It ‘wounded’ me too, in my heard. They were so positive, hopeful. These students were in the same war as me, and yet they can see the people of BiH together. Today, for the first time, I know what Education for Peace is“ (zit. nach: Clark-Habibi 2005, S. 34).

Learning to live together: Seit dem Waffenstillstandsabkommen zwischen der Regierung Sri Lankas und der LTTE (Liberation Tigers of Tamil Eelam) im Februar 2002 werden auf der Insel im indischen Ozean mit Nachdruck friedenspädagogische Programme gefördert, auch von der deutschen Bundesregierung. Das von der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) unterstützte Grundbildungsprogramm Sri Lanka hat zunächst verschiedene Aktivitäten im Bereich der Friedenserziehung und Konfliktbearbeitung durchgeführt. Dazu gehörten die Entwicklung und Implementierung verschiedener Lehr- und Lernmaterialien für die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung, die besonderen Wert auf interkulturelle Erziehung, friedenspädagogische Inhalte und Konfliktbewältigung legten. Es gibt schöne Erfolge: Ein gemeinsam von Singhalesen und Tamilen erarbeitetes, zweisprachiges Unterrichtsmaterial zum Beispiel, einen Schreibwettbewerb von Kindern zum Thema Frieden, oder eine mit tamilischen und singhalesischen Jugendlichen besetzte Theatergruppe auf Tournee. Gerhard Huck, in der ersten Phase für das Vorhaben „Learning to live together“ verantwortlich, formulierte die allgemeinen Erwartungen: „Friedenserziehung ist ein Prozess, in dem Wissen, Fähigkeiten und Werte vermittelt werden, durch die bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Verhaltensänderungen erreicht werden können. Dadurch können Gewalt vermieden und

Konflikte friedlich beigelegt werden. Veränderungen finden sowohl auf individueller als auch auf gruppenspezifischer, national/gesellschaftlicher und internationaler Ebene statt“ (Huck 2003). Innerhalb kurzer Zeit wurden weitere friedenspädagogisch inspirierte Projekte initiiert, erprobt und ungeachtet der im Verlaufe des Jahres 2006 neu ausgebrochenen Gewalttätigkeiten auch umgesetzt.²

Ob in den Flüchtlingslagern am Horn von Afrika, in europäischen Nachkriegsgesellschaften wie in Bosnien und Herzegowina oder in heißen Konfliktherden wie auf Sri Lanka setzen engagierte Menschen auf die Lernbereitschaft und -fähigkeit der Bevölkerung in der Hoffnung, über Bildung und Erziehung einen nachhaltigen Beitrag zur Friedensförderung leisten zu können. Immer öfter erhalten sie dabei Unterstützung von außen, von Einzelpersonen, Nichtregierungsorganisationen und Netzwerken der internationalen Zivilgesellschaft und auch im Kontext staatlicher Entwicklungszusammenarbeit bekommt das Thema „Friedenspädagogik“ eine wachsende Bedeutung. Tatsächlich gibt es ein reichhaltiges, weltweit angesammeltes friedenspädagogisches Erfahrungswissen darüber wie Feindbilder abgebaut, Hass überwunden und Konflikte konstruktiv bearbeitet werden können. Ein Gesamtkonzept für Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen gibt es jedoch nicht, weder in einer theoretischen Begründung noch in der praktischen Umsetzung. Die folgende Auseinandersetzung mit dem Grundverständnis von Friedenspädagogik, ein Versuch der Systematisierung der Praxisbeispiele und die Beschreibung von Spannungs- und Problemfeldern soll der notwendigen Diskussion weitere Impulse geben.

² So zum Beispiel das Projekt FLICT (Facilitating Local Initiatives for Conflict Transformation), siehe www.flict.org

Die neuen Kontexte für Friedenspädagogik

Auch in der Friedenspädagogik ist nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes eine Phase der Neuorientierung angebrochen. Sie spiegelt sich in drei sehr unterschiedlichen, sich jedoch teilweise überschneidenden Kontexten wieder.

(1) Der Stellenwert von Friedenserziehung wird in jüngerer Zeit verstärkt im Kontext *ziviler Konfliktbearbeitung im internationalen Bereich* diskutiert und als Aufgabe in der Friedenskonsolidierung gesehen (vgl. Klotz 2003). Nachdem zudem die Erkenntnis gewachsen ist, dass manche Formen herkömmlicher Entwicklungszusammenarbeit der Ergänzung durch Maßnahmen ziviler Konfliktbearbeitung bedürfen, kommt auch in den entsprechenden Entwicklungsinstitutionen die Friedenspädagogik verstärkt in den Blick. Staatliche Institutionen und Nichtregierungsorganisationen sind im Rahmen ihrer zivilen Interventionstätigkeit mit der Frage konfrontiert, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene unter schwierigsten Bedingungen bei der Überwindung von Feindbildern, Hass und Erfahrungen mit Gewalt unterstützt werden können. Was helfen, so der Hintergrund, die finanzstärksten Aufbauprogramme wenn viele Menschen nicht willens oder unfähig sind, diese mit zu tragen, auch weil die Konflikt- und Bürgerkriegsparteien weiterhin auf Gewalt als Konfliktlösungsmuster setzen und dafür mobilisieren? Jetzt hat die Suche nach erprobten friedenspädagogischen Ansätzen, nach den Essentials und nach Erfahrungen begonnen und natürlich auch nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Übertragbarkeit von Modellen. Diese Suche schlägt sich neuerdings auch auf dem Stellenmarkt nieder: Gefragt sind Friedensfachkräfte mit friedenspädagogischer Erfahrung für den Einsatz in Konflikt- und Krisenregionen.³

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen suchen Institutionen wie die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWent), vor allem aber die GTZ mit ihrem Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“ die Kooperation mit der Friedenspädagogik.⁴ Dabei sollen nicht nur konfliktverschärfende Wirkungen der Entwicklungszusammenarbeit verhindert werden („Do No Harm“, Anderson 1999), sondern auch neue, spezifische Ansätze

³ Stellenausschreibungen werden von der Plattform Zivile Konfliktbearbeitung angeboten: www.konfliktbearbeitung.net

⁴ Den Auftakt der Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der EZ und dem Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. bildete im Jahr 2004 die Durchführung einer Fachtagung „Promote Peace Education around the World“ im Auftrag von InWent. Seit Mitte des Jahres 2005 besteht eine Kooperation zwischen dem Institut für Friedenspädagogik und dem Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung der GTZ. Im Rahmen von Fachgesprächen und durch die Erstellung zweier Gutachten werden für die EZ relevante Themenstellungen unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten untersucht. Zwischen der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen Aktion „Brot für die Welt“ und dem Institut für Friedenspädagogik besteht seit über zehn Jahren eine enge Kooperation.

entstehen. Diese Annäherungen erhalten durch mehrere offizielle Referenzdokumente Unterstützung. „Die Bundesregierung wird im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor friedenspädagogischen Aktivitäten mehr Beachtung schenken“ heißt es im „Aktionsplan Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“, den die damalige Bundesregierung im Jahr 2004 veröffentlicht hat. Zwei Jahre später wird im „Ersten Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Aktionsplanes“ das Thema nochmals angesprochen: „Bildung gehört zu den entscheidenden Voraussetzungen für die Entstehung von demokratischen Gesellschaften und für ein friedliches Zusammenleben. (...) Die Bundesregierung fördert deshalb in Konflikt- und Post-Konflikt-Ländern wie Afghanistan, Guatemala, Sri Lanka, Ruanda oder Südafrika Vorhaben zur Friedenserziehung, die auf eine Verbesserung der Grundschulbildung abzielen, aber auch Gewaltprävention in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, Trauma- und Versöhnungsarbeit sowie politische Bildung und soziales Lernen einschließen“ (Bundesregierung 2006, S. 58). Wie bei den zitierten Passagen des Berichts der Bundesregierung so wird auch in einem Dokument des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) deutlich, dass der Begriff Friedenserziehung noch sehr ungenau eingesetzt und verankert wird. Im Katalog der Aufgabenfelder für den Zivilen Friedensdienst (ZFD), eines Gemeinschaftswerkes staatlicher und nichtstaatlicher Träger im Bereich der Personalentsendung zur Förderung des gewaltfreien Umgangs mit Konflikten und Krisenpotenzialen wird Friedenserziehung ohne genaue Umschreibung parallel zu anderen Ansätzen erwähnt. Dabei geht es um:

- Aufbau von Kooperations- und Dialogstrukturen über Konfliktlinien hinweg und Stärkung von Informations- und Kommunikationsstrukturen (z.B. Friedensjournalismus, Konfliktmonitoring),
- Beratung und Training zu Instrumenten und Konzepten ziviler Konfliktbearbeitung für lokale Partner und Multiplikatoren,
- Stärkung der lokalen Rechtssicherheit (z.B. Beobachtung der Menschenrechtssituation, Stärkung lokaler Institutionen),
- Konfliktsensible Reintegration und Rehabilitation der von Gewalt besonders betroffenen Gruppen (z.B. Ex-Kombattanten, Kindersoldaten, Flüchtlinge, traumatisierte Opfer),
- Begleitung und Unterstützung von Versöhnungsprozessen (z.B. Aufarbeitung des Konflikts, Beratung der Opfer),
- Friedenserziehung. (BMZ 2005, S. 16f.)

(2) In einer weiteren, zunächst auf westliche Industrieländer ausgerichteten Perspektive geht es vornehmlich um die Frage nach angemessenen pädagogischen Antworten auf eine anhaltende innergesellschaftliche Gewaltbereitschaft, auf Fremdenfeindlichkeit, Rassismus oder Rechtsextremismus. Unter dem Sammelbegriff *Gewaltprävention* werden die Voraussetzungen, Handlungsfelder, Chancen und Grenzen ganz unterschiedlicher Ansätze wie Kriminalprävention, Demokratieerziehung oder Konfliktmanagement diskutiert. Dabei geht es um Interventionen bei akuter familiärer Gewalt genauso wie um Streitschlichtermodelle an Schulen oder um Handlungsmöglichkeiten in konkreten Gewaltsituationen („Zivilcourage“). Es mangelt keineswegs an guten Ideen, nicht an der Bereitschaft, diese umzusetzen und auch nicht an Erfolgsgeschichten. Die Problembereiche bestehen eher darin, dass sich die Praxis in isolierten, punktuellen Maßnahmenkatalogen verliert und sich nicht auf gesicherte Aussagen über die Wirkung einzelner Maßnahmen und Modelle aufgrund fehlender Evaluationen stützen kann. Hinzu kommt dass die Orientierung an einer mehrheitlich akzeptierten, ganzheitlichen und unterschiedliche Ansätze verknüpfenden (oder ausschließenden) Perspektive fehlt (vgl. Gugel 2006). Vor dem Hintergrund dieser Defizite geht es heute zunächst darum, den neuen Erfahrungsschatz der Gewaltprävention zu systematisieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unter diesem Label agierenden Akteure auszuloten und die Ergebnisse für die Weiterorientierung der Friedenspädagogik fruchtbar zu machen.

(3) Diese Notwendigkeit trifft auch auf den dritten Kontext zu. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Menschen sich konstruktiv mit den vielfältigen Herausforderungen der Globalisierung auseinandersetzen können, die in ihren Lebensalltag einströmen. Die Konzeptionen für das *Globale Lernen* problematisieren, was und wie Menschen zukünftig lernen sollen, um in der zusammenwachsenden Weltgesellschaft Orientierung zu gewinnen, um Handlungskompetenz zu erwerben und Verantwortung für sich sowie für Menschen im eigenen Umfeld und weit darüber hinaus wahrzunehmen. Globales Lernen basiert auf den Erfahrungen und Erkenntnissen interkulturellen Lernens, der entwicklungspolitischen Bildung, der Demokratie-, Menschenrechts- und Friedenserziehung. In den Erziehungswissenschaften wird das Globale Lernen unter der Problematik einer „Erziehung zum Weltbürgertum“ diskutiert (Seitz 2002) oder als konzeptioneller Entwurf einer „Pädagogik des Anderen“ weiterentwickelt (vgl. Wintersteiner 1999). Doch wie bei der Gewaltprävention dominieren auch beim Globalen

Lernen praktische Modelle, die sich auf den Bildungskontext in den industrialisierten Gesellschaften des Westens beziehen.

Innengesellschaftliche Gewaltprävention – Globales Lernen – Zivile Konfliktbearbeitung: Für alle drei beschriebenen Kontexte gilt, dass sich aufgrund globaler Netzworkebildung und Kommunikationsmöglichkeiten eine neue Intensität im internationalen Erfahrungsaustausch bemerkbar macht. Dieser kommt nicht nur der gemeinsamen Problemdiskussion und -schärfung zu gute, sondern vor allem auch der Wahrnehmung traditioneller Ansätze aus dem Süden. Denn Friedenspädagogik muss heute mehr denn jemals zuvor im internationalen Kontext gedacht und entwickelt werden. Die Erziehung zum Weltbürgertum gehört mit zu den grundlegenden Zielsetzungen einer Friedenserziehung und im internationalen Kontext verabschiedete die 18. Generalkonferenz der UNESCO bereits 1974 einstimmig Empfehlungen über die „Erziehung zum Frieden in der Welt“. Friedenserziehung ist heute international vernetzt und für die Jahre 2000 bis 2010 in zwei internationale Friedensdekaden (Ökumenischer Rat der Kirchen: Dekade zur Überwindung von Gewalt; UNO: Dekade für eine Kultur des Friedens und zugunsten der Gewaltfreiheit für die Kinder dieser Erde) eingebunden. Internationale Organisationen wie die UNESCO, Berufsverbände wie die IPRA (International Peace Research Association) oder Netzwerke von Nichtregierungsorganisationen wie „Global Partnership for the Prevention of armed Conflict“ oder „Hague Appeal for Peace“ bieten darüber hinaus Foren für den Meinungsaustausch oder koordinieren Kampagnen.

Die Grundpfeiler der Friedenspädagogik

Vor dem Hintergrund der noch längst nicht abgeschlossenen Neuorientierung in den drei beschriebenen Kontexten stellt sich einmal mehr die Frage nach dem Kern der Friedenspädagogik. Dieser wird in Abgrenzung zu vergleichbaren praxisorientierten, erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die in den genannten Kontexten eine Rolle spielen, im wechselseitigen Zusammenspiel von fünf unverrückbaren Pfeilern getragen (vgl. Gugel / Jäger 1995, 2004):

1. Systematische Auseinandersetzung mit Gewalt: Ohne systematische und situationsbezogene Gewaltanalysen ist eine Entwicklung friedenspädagogischer Programme nicht denkbar. Christoph Wulf, der vor Jahrzehnten entscheidend mit zur Etablierung einer kritischen Friedenspädagogik beigetragen hat, weist darauf nachdrücklich hin: „Violence is the main challenge for peace education. Education for peace aims at reducing violence in international, societal, community and interpersonal relations“, (Wulf 2004, S. 1). Die Differenzierung des Gewaltbegriffes, die daraus resultierende Wahrnehmung und Sensibilisierung für alle Formen der Gewalt (direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt) und die systematische Suche nach Alternativen zur Gewaltanwendung sind Bestandteile dieser Auseinandersetzung (Galtung 1993, WHO 2002). Dabei geht es auch um die kritische Beschäftigung mit den unterschiedlichen Legitimationen für Rüstung und Militär, um deren gesellschaftliche und politische Funktionen sowie um die Folgen militärischer Gewaltanwendung. Globale Friedenserziehung „focussiert auf den Gesichtspunkt von Krieg und Gewalt im globalen Maßstab und versucht, die Jugendlichen dazu zu befähigen, dazu einen bewussten und verantwortungsvollen Standpunkt einzunehmen“, so der in Klagenfurt lehrende Friedenspädagoge Werner Wintersteiner (Wintersteiner 1999, S. 309).

2. Programmatische Orientierung am positiven Friedensbegriff: Parallel zur negativen Bestimmung am Gewaltphänomen definiert sich Friedenspädagogik seit Jahrzehnten über die Auseinandersetzung mit dem Friedensbegriff und mit den damit verknüpften ethischen und normativen Setzungen: „This means that education must be education with and for an ethos of peace, in other words it must be education for a culture of peace, which is our post-modern concept of peace education“ (Vriens 2003, S. 77). Maßnahmen und Programme der Friedenspädagogik haben sich immer daran zu messen, wie ihr Beitrag aussieht zwischen den

Zieloption „abnehmende Gewalt“ und „wachsende Gerechtigkeit“. Dazu zählt auch die Befähigung zur demokratischen Teilhabe bzw. die Vermittlung von Demokratiefähigkeit oder die Einübung von Formen politischer Partizipation, die auch eine Auseinandersetzung mit Formen zivilen Ungehorsams einschließt.

3. Konstruktiver Umgang mit Konflikten: Friedenserziehung, so definiert es der „Duden“ in seiner online-Fassung, ist die „auf eine friedliche Lösung von Konflikten ausgerichtete Erziehung“. Tatsächlich lassen sich Fähigkeiten und Kompetenzen für eine konstruktive Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen und internationalen Konflikten fördern und erlernen. Friedenserziehung kann die Wahrnehmung für die Gefahren eskalierender Konflikte schärfen und die eigenen Anteile der Betroffenen sichtbar machen. In friedenspädagogischen Lernarrangements geht es um die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsvermögen, Kooperations- und Kompromissbereitschaft, Konfliktfähigkeit oder um Konfliktanalysefähigkeit (vgl. Chetkowsky 2003).

4. Gemeinsame Lernprozesse: Die Themen und Ansätze für Friedenserziehung sind vielfältig und abhängig von den jeweiligen Lernorten und -bedingungen. Ob im formalen oder non-formalen Bildungsbereich angesiedelt geht es der Friedenserziehung immer um die Förderung friedensorientierter, gleichberechtigter, gewaltfreier und offener Lernprozesse – sei es im Gespräch mit Eltern über den Umgang ihrer Kinder mit Gewaltspielzeug oder in der Diskussion zwischen Schülern und Lehrern über die Möglichkeiten der Verhinderung von Gewalt im Schulbereich, sei es beim Streit um die Legitimation von militärischen Interventionen oder sei es auch bei gezielt herbeigeführten Begegnungen von Angehörigen verfeindeter Konfliktparteien in einem der ungezählten Konfliktherde dieser Erde.

5. Vision Gewaltfreiheit: Die visionäre Kraft der Gewaltfreiheit und die von ihr inspirierten herausragenden Persönlichkeiten haben in der Vergangenheit entscheidende Beiträge zur positiven Entwicklung der Menschheitsgeschichte und zur Friedensorientierung vieler Menschen weltweit beigetragen. Ohne die (kritische) Auseinandersetzung mit Inhalten, Methoden und Zielen der Gewaltfreiheit wäre Friedenspädagogik einer großen Kraft beraubt: „Unter

Friedenserziehung verstehe ich eine engagiert auf politische Friedensideen und die Norm der Gewaltlosigkeit verpflichtete Variante von Pädagogik“ (Büttner 2002, S. 9).

Überall auf der Erde ist der Frieden bedroht. Jedes Land, jede Gesellschaft muss für sich eine eigene „Roadmap to Peace“ finden, immer wieder neu überdenken, revidieren und gegebenenfalls neu konzipieren. Die Voraussetzungen können weltweit unterschiedlicher nicht sein, und doch gleicht sich die friedenspädagogische Aufgabenstellung: Es geht um die systematische Förderung einer individuellen, gesellschaftlichen und internationalen Auseinandersetzung mit der Frage, wie Frieden erreicht werden kann und wie der Prozess zu gestalten ist. Dafür gilt es die Voraussetzungen zu schaffen sei es durch Empowerment der Schwachen, durch die Dialogfähigkeit der Konfliktparteien oder sei es durch die Förderung der Grundbildung für die Vernachlässigten. Doch Friedenserziehung ist mehr. Denn über die Summe einzelner Maßnahmen hinaus ist Friedenspädagogik auch ein umfassendes, internationales Projekt mit dem anspruchsvollen Ziel, einen substantiellen Beitrag zur Etablierung einer Kultur des Friedens zu leisten – in den jeweiligen Gesellschaften und weltweit.⁵

In diesem Kontext hat der am „Center for Research on Peace Education“ an der Universität in Haifa/Israel lehrende Friedenspädagoge Gavriel Salomon vorgeschlagen, die vielfältigen Ansätze der Friedenserziehung einer Kontextualisierung zu unterziehen, um Ziele und Methoden zu schärfen.⁶ Er benennt drei grundlegende Kategorien: (1) In den tendenziell friedlichen und spannungsfreien Ländern fokussiert sich Friedenspädagogik auf die Vermittlung von Sachkompetenz und auf die Entwicklung von Empathie für die von Krieg betroffenen Menschen in anderen Weltregionen; (2) In Regionen mit latenten ethnischen Spannungen verlagert sich der Schwerpunkt auf die Befähigung zum friedlichen gesellschaftlichen Zusammenleben und zur konstruktiven Austragung von Konflikten; (3) In Regionen mit kollektiven, tief verwurzelten und gewaltsam ausgetragenen Konflikten steht Friedenserziehung nach Einschätzung von Salomon auf ihrem eigentlichen Prüfstand. Hier ist Friedenspädagogik nahezu paradigmatisch: Es geht um die Befähigung zum konstruktiven Umgang mit einem real vorhandenen, spürbaren und verhassten Feind, der Familienangehörigen, Freunden oder Nachbarn unendliches Leid zugefügt

⁵ Im deutschen Sprachgebrauch werden die Begriffe „Friedenserziehung“ und „Friedenspädagogik“ häufig synonym verwendet. In einigen wissenschaftlichen Abhandlungen wird angeboten, unter dem im Alltagsverständnis populäreren Begriff Friedenserziehung die pädagogische Praxis und unter Friedenspädagogik die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich sowie die konzeptionelle Entwicklung zu verstehen.

⁶ Salomon, Gavriel: The Nature of Peace Education: Not all Programs are created equal. In: Salomon, Gavriel / Nevo, B. (Ed.): Peace Education. The Concept, principles and practices around the world. London 2002.

hat und dem aus dem eigenen persönlichen Umfeld gleichermaßen Leid zugefügt wurde. Was kann Friedenspädagogik hier erreichen? Allein die Akzeptanz des „Anderen“ als gleichwertig, allein die Anerkennung seiner Legitimität als Gesprächspartner ist ein wertvoller Lernerfolg – und kann mit friedenspädagogischen Ansätzen durchaus erreicht werden, wie Salomon in den von ihm geführten empirischen Untersuchungen festgestellt hat.

Die Auseinandersetzung mit dem Anderen

Die Suche nach Modellen für die Auseinandersetzung mit dem Anderen gehört zum Kernbereich der Friedenspädagogik, worauf Christoph Wulf nachdrücklich hinweist: „Since acts of violence are always directed towards other people, the other plays a central role in Peace Education. On the basis of a complex concept of violence the author argues that violence could be restricted by a better understanding of the other, dealing with difference and alterity, identity and the other, contingency on plural views of reality. The change in our understanding of reality has led to a new way of viewing the foreign and the other. This experience represents our initial approach to the other and without it constructive relations to foreign cultures are impossible. Only by such an encounter with the other and the development of heterological thought can there be peace education. Within the area of intercultural learning, the epistemological conditions governing knowledge are especially important. Through the plurality of views on reality and science, the experience of difference becomes a crucial moment in both the production and treatment of individual and societal knowledge.“ (Wulf 2004).

Ein friedenspädagogischer Ansatz für die Begegnung mit dem Anderen besteht in der Förderung multipler Loyalitäten, um ein gemeinsames Zusammenleben in Vielfalt zu ermöglichen. Der UNESCO-Bericht zur Bildung im 21. Jahrtausend weist in diesem Kontext auf die Chance übergreifender Projekte hin: „Wenn Menschen an lohnenswerten Projekten zusammenarbeiten, die sie ihrer normalen Routine entreißen, werden oft die Unterschiede oder sogar die Konflikte zwischen ihnen schwächer und verschwinden manchmal sogar ganz. Menschen ziehen eine neue Identität aus solchen Projekten, so dass bisweilen die Eigenheiten der einzelnen zurücktreten und die Gemeinsamkeiten wichtiger als die Unterschiede werden. In vielen Fällen, wie z.B. im Sport, wurden durch gemeinsame Anstrengungen die Spannungen zwischen gesellschaftlichen Klassen oder verschiedenen Nationalitäten gelöst, und es entstand ein Gefühl der Zusammengehörigkeit.“ Erst wenn diese gegenseitige Akzeptanz als Grundvoraussetzung für faires menschliches

Zusammenleben vorhanden ist, lassen sich die großen friedenspädagogischen Zielsetzungen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit angehen: „Einer Erziehung zum Frieden muss es um den Aufbau oder den Wiederaufbau der öffentlichen und politischen Kultur und der Partizipation in einer zivilen Gesellschaft gehen“ (Davies 2005, S. 28). Die Überwindung von Vorurteilen und Feindbildern, Entwicklung von Toleranz und interkultureller Kompetenzen gehören zu den zentralen Themenkomplexen der Friedenspädagogik, erfährt aber in den unterschiedlichsten historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten jeweils eine spezifische Ausprägung. Im Mittelpunkt stehen Vorurteile und Feindbilder in ethno-politischen Konfliktsituationen. Die damit verbundene Frage ist, wie Unterschiedlichkeiten ausgedrückt und benannt werden können, ohne dass damit Abwertungen und Diskriminierungen verbunden sind.

Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen umfasst vor diesem Hintergrund drei Kernaufgaben: (1) Die Förderung der Aufarbeitung individueller und kollektiver Gewalterfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart, (2) die Förderung der Entwicklung gemeinsamen Vorstellungen einer friedensfähigen Gesellschaft sowie (3) die individuelle Befähigung zum Umgang mit Konflikten und zum Umgang mit dem Anderen.

Jugendliche als Zielgruppe

Niemand wird ernsthaft bezweifeln, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu den herausragenden Zielgruppen von Erziehung und Bildung gehören und auch Friedenspädagogik setzt häufig im frühen Lebensalter an (vgl. Schell-Faucon 2003). Doch gerade für die Konflikt- und Kriegsregionen im Süden der Erde gilt es zwei ernst zu nehmende Argumente zu berücksichtigen: Zum einen wird immer wieder auf die Schwierigkeit hingewiesen, aufgrund fließender Altersübergänge in den Ländern des Südens überhaupt Kindheits- oder Jugendphasen im westlichen Sinne identifizieren zu können. So wird das westlich geprägte Verständnis von Jugend als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenleben zu Recht in Frage gestellt, wenn beispielweise bereits Zehnjährige als Kindersoldaten zum Töten gedrillt und in Kämpfen eingesetzt werden. Vorsicht ist also geboten, wenn es um die Übertragbarkeit westlicher Bildungs- und Erziehungsansätze für junge Menschen geht. Zum anderen lassen Berichte und Erfahrungen aus Projekten die Erkenntnis zu, dass es gerade in den Problemregionen wichtig ist, über Kinder und Jugendliche auch die Erwachsenen zu erreichen, um sie mit neuen Denk- und

Verhaltensansätzen beispielsweise für den Umgang mit Konflikten vertraut zu machen. Bleibt diese Einbeziehung der Eltern- oder Erwachsenenwelt aus, können schwere Konflikte zwischen den wie auch immer definierten Generationen ausgelöst und die Jüngeren vor unlösbare Probleme gestellt werden.

Doch Tatsache bleibt, dass rund fünfzig Prozent der Bevölkerung in den „Entwicklungsländern“ unter sechzehn Jahre jung ist. Unbestritten ist auch, dass jüngere Menschen auf besondere Weise von Krieg und Gewalt betroffen sind. „Kann man vom Frieden träumen, wenn man nur Krieg kennt?“ – So lautet der provokante Untertitel des Filmes „Lost Children“, ein bemerkenswerter und preisgekrönter Film über Kindersoldaten in Uganda und deren Probleme bei der Reintegration.⁷ Doch Kinder und Jugendliche sollten nicht nur als Opfer von Gewalt und Krieg bzw. als eigenständige Krieksakteure Beachtung finden, sondern vor allem auch als maßgebliche Akteure gegen Gewalt und Krieg (Büttner 2004). In einer beeindruckenden Examensarbeit wurde jüngst darauf aufmerksam gemacht, wie jugendliche Binnenflüchtlinge im kolumbianischen Altos de Cazucá mit Mut und Kreativität versuchen, sich den dortigen Gewaltverhältnissen entgegen zu stemmen (Oldenburg 2006)⁸. Wie, so ist die Frage, können junge Menschen gestärkt werden um sich ihrer Gewaltumgebung widersetzen zu können und um ihre Träume von einer Lebensperspektive ohne Angst ums Überleben umsetzen zu können? Jugendliche können Gewalt transportieren, sie können aber auch zur Überwindung von Gewaltkulturen beitragen. Aus vielen Projekten wird berichtet, dass Kinder und Jugendliche gerne zu den angebotenen Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen kommen: „Die Tatsache, dass Jugendliche überhaupt zu unserem Friedensentwicklungsprojekt kommen, zeigt aber auch, dass sie Erwartungen und Hoffnungen haben, etwas zu verändern und friedlich in den townships zu leben“, so die Trainingskoordinatorin aus einem GTZ-Projekt in Südafrika (Büttner / Koschate 2003, S. 37). Aufschlussreiche Erkenntnisse gibt es auch aus dem Pilotprojekt „Die Jugend baut die Zukunft auf“. Es wurde 2002 von der Nichtregierungsorganisation „IPAK – Zukunft für Bosniens Jugend e.V.“ mit Unterstützung der Organisation „Schüler Helfen Leben“ und dem Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung auf den Weg gebracht. Der besondere Schwerpunkt des Projektes liegt in der Kombination von Maßnahmen der Ausbildungs- und Einkommensförderung mit friedensfördernden Maßnahmen wie Empowerment oder der

⁷ Informationen zum Film unter www.lost-children.de. Die Bundesregierung förderte anlässlich des Filmstartes die Entwicklung von Informationsmaterialien für Schulen zum Thema „Kindersoldaten“.

⁸ Die Magisterarbeit von Silke Oldenburg wurde 2007 mit einem zweiten Preis bei der Verleihung des Christiane-Rajewski-Preises der AFK gewürdigt.

Durchführung internationaler und interethnischer Begegnungen. In einer Zwischenbilanz des Projektes beschreibt Martina Fischer vom Berghof Forschungszentrum Problematik und Handlungsansätze (Fischer, Martina 2006):

- „Jugendliche bilden ein Potenzial für gesellschaftliche Innovation und sind in Nachkriegssituationen auch Hoffnungsträger für Prozesse der Versöhnung. Gleichzeitig können Jugendliche jedoch, wenn sie von der Gesellschaft vernachlässigt werden, auch sehr zerstörerische Potenziale entfalten. Ein Mangel an Ausbildungs- und Beschäftigungschancen kann dazu führen, dass sie kriminell werden. Bleiben Initiativen zur gesellschaftlichen Integration aus, so zeigt die Erfahrung in zahlreichen Nachkriegsgesellschaften, dass insbesondere männliche Jugendliche ein williges Rekrutierungspotenzial für jene politischen Führer bieten, die an einer Fortsetzung der gewaltsamen Konfliktaustragung interessiert sind“ (S. 8).
- „Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl zu bestärken, sie zu ermutigen, ihre Meinungen und Bedürfnisse zu artikulieren, ist wichtig. Aber ebenso dringend erforderlich ist es, ihnen berufliche Perspektiven zu eröffnen und Starthilfe bei der Schaffung von wirtschaftlichen Existenzen zu geben (S. 11).“
- „Solange Ängste weiterhin von politischen Extremisten bewusst geschürt werden, sieht sich das Ipak-Team mit dem Problem konfrontiert, dass Bemühungen zu einem konstruktiven Umgang mit der Vergangenheit immer wieder konterkariert und unterlaufen werden. Maßnahmen der psychosozialen Begleitung und zur Stärkung der individuellen Friedens- und Konfliktfähigkeit können den Schaden, der durch politische Ideologie und öffentliche Polemik angerichtet wird, kaum aufwiegen. Sie können aber (...) dazu beitragen, ein anderes Klima zu schaffen. Sie können dazu beitragen, Jugendliche für Hasssprache und ausgrenzende Rhetorik zu sensibilisieren und sie zu stabilisieren“ (S. 42).

Traumabehandlung: Kein Kernbereich der Friedenspädagogik

Wer den Film „Lost Children“ gesehen und sich mit dem Thema Kindersoldaten beschäftigt ahnt, wie wichtig nach Ende eines Krieges oder nach der individuellen „Befreiung“ einzelner aus den Händen der Kriegsherren der angemessene Umgang mit den zugefügten und ausgeübten Gewalterfahrungen ist. Dies trifft bei weitem nicht nur für Kindersoldaten zu. Die Behandlung von Gewalt- und Kriegstraumata ist allerdings kein Kernbereich der Friedenspädagogik. Hierzu sind Kompetenzen und Erfahrungen in einem sehr spezialisierten therapeutischen Bereich

notwendig über die sicherlich einige, aber längst nicht alle Personen verfügen, die friedenspädagogische Maßnahmen konzipieren oder durchführen. Gleichwohl müssen Erfahrungen aus der Traumabehandlung in Konflikt- und Kriegsregionen auch von der Friedenspädagogik wahrgenommen werden. Denn es handelt sich häufig um parallel durchgeführte Maßnahmen, die sich in der Praxis überschneiden, aufeinander aufbauen oder sich im schlimmsten Fall auch gegenseitig blockieren. Auf zwei Erfahrungsbereiche sei an dieser Stelle hingewiesen. Zum ersten wird zu Recht auf die generelle Problematik der Übertragbarkeit westliche Trauma-Modelle auf Kriegsregionen hingewiesen: „Die psychischen Folgen von Kriegen gehen bei Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen weit über das hinaus, was sich mit pädagogischen Maßnahmen beeinflussen lässt. Die unter dem Begriff ‘Trauma-Arbeit’ angebotenen Hilfen sind deshalb noch weitaus kritischer zu betrachten als die Anwendung westlicher Pädagogik auf Jugendliche in der Dritten Welt“ (Büttner / Koschate 2003, S. 43). Dass Traumabehandlung in der Praxis auch durchaus kritisch betrachtet wird, zeigt der Bericht einer im Auftrag der AGEH in Ost-Timor arbeitenden Fachkraft aus Deutschland: „In Timor wird nicht über das individuelle Leid, Alpträume, Flashbacks, sich aufdrängende Bilder, Dissoziationen oder generalisierte Angst geklagt. Womit wir es zu tun haben, ist nicht der einzelne traumatisierte Mensch, der bei der Verarbeitung einer individuellen Störung unterstützt werden muss. Es sind eher die ökonomischen Belastungsfaktoren der Gegenwart, die artikuliert werden. (...) Entscheidend ist in diesem Kontext nicht die ‘individuelle Störung’, sondern vor allem die kollektiven Folgewirkungen auf die nächste Generation zu erkennen und durch entwicklungspolitische Maßnahmen adäquat – d.h. ökonomisch und psychosozial integriert – zu unterstützen. Traumaarbeit ist eine Querschnittsaufgabe, nicht isolierte Spezialistentätigkeit“ (Loch, Alexander 2003, S. 10).

David Becker, der als Psychologe mit vielen Projekten der psychosozialen Arbeit in Kriegsgebieten vertraut ist, ergänzt die Problematik noch um eine weitere Perspektive: „Im Bezug auf die psychosoziale Arbeit in der internationalen Zusammenarbeit gibt es heute zwei Gefahren: Die eine ist der Traumadiskurs als manipulativer imperialer Seelendiskurs, die andere die scheinheilige Unterstützung der Kritik am Traumadiskurs durch diejenigen, die es immer schon vorgezogen haben, ausschließlich so genannte technische Hilfe zu betreiben. Hier besteht die Gefahr, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Viele Leute in der internationalen Zusammenarbeit haben Angst vor der Beschäftigung mit Gefühlen, mit psychologischen

Prozessen, weil ihnen diese Themen zu unabgegrenzt, zu privat, zu unsicher und zu komplex sind“ (Becker 2006, S. 276).

Umgang mit Vergangenheit: Vielfalt der Ansätze

Neben den therapeutischen Bemühungen individuelle Gewalterfahrungen angemessen aufzugreifen gibt es eine Reihe anderer Ansätze für einen konstruktiven Umgang mit gewaltsamer Vergangenheit. Unter dem Stichwort „Dealing with the Past“ finden sich viele Ansätze, auch mit großer Nähe zur Friedenspädagogik: „Friedenserziehung unterscheidet sich durch eine außerordentliche Nähe zu sensiblen politischen Prozessen der Vergangenheitsbewältigung grundlegend von allen anderen Ansätzen und Aufgaben im Bildungsbereich“ (Volkman 2003, S. 7). Theaterpädagogische Ansätze oder die Methode des „Storytelling“ können zwischenzeitlich als erprobte Lernarrangements gelten, die in enger Zusammenarbeit zwischen Friedenskräften vor Ort und externen Akteuren konzipiert und umgesetzt werden (vgl. Schimpf-Herken 2004, S. 14).

Auch wenn schwer zu definieren ist, welche Rolle Schulbücher im Lernprozess spielen, so ist unter friedenspädagogischen Aspekten wichtig, dass Schulbücher in allen Ländern und zu allen Zeiten politisch umstritten waren und dass die Transparenz und Aufarbeitung dieses Konfliktes bedeutsam ist (vgl. Schissler 1991). Die Erwartungen an eine Lehrplan- und damit Schulbuchrevision sind hoch: „Nach dem Ende der Gewalt galt es, Schulbücher zu Instrumenten von Friedensstabilisierung zu machen“, so Wolfgang Höpken, Direktor des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, zu den Herausforderungen nach dem Ende des Kalten Krieges.⁹ Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang der Ansatz des „Peace Research Institute in the Middle East“ (PRIME), israelische und palästinensische Schülerinnen und Schüler mit Erzählungen aus beiden „Lagern“ zu konfrontieren. Daraus entstand 2003 das Arbeitsheft „Learning Each Other’s Historical Narrative“. Den Hintergrund liefert der Sozialpsychologe Dan Bar-On: „In Situationen, in denen kein physischer Kontakt zwischen den Konfliktparteien besteht, ist es wichtig, kollektive Geschichtserzählungen (narratives) von beiden Seiten vorzustellen und zu erörtern. Diese Geschichten können beispielsweise in Schulbüchern vermittelt werden. (...) Darüber hinaus sollten Schüler ermutigt werden, ihre persönlichen und

⁹ Interview mit Prof. Dr. Wolfgang Höpken zum Thema „Internationale Schulbuchforschung als Beitrag zur interkulturellen Verständigung“ In: Polis, Heft 1 / 2005, S. 20f.

familiären Geschichten, die mit historischen Ereignissen vernetzt sind, zu teilen. Die Diskussion von allgemeinen, wie auch persönlichen Geschichten unterstützt die Internalisierung des Themas und ruft eine höhere Lernqualität hervor“ (Litvak-Hirsch / Dan Bar-On 2005, S. 7f.).

An dieser Stelle sei auf ein noch kaum bearbeitetes Themenfeld hingewiesen, nämlich die friedenspädagogische Umsetzung der Arbeit und der Ergebnisse von Wahrheits- und Versöhnungskommissionen. Nach zwanzig Jahren politischer Gewalt in Peru hat die Comisión de la Verdad y Reconciliación einen Bericht erstellt mit einer Datenbank mit 60.000 Namen von Tätern und Opfern. „In einem Modellprojekt werden jetzt die wesentlichen Inhalte des Berichts an 50 Schulen im ganzen Land für insgesamt 22.000 Schülerinnen und Schüler Pflichtfach“ (Huhle, 2005, S. 58).

Schule und Begegnungen: Kernfelder der Friedenserziehung

In den Industrieländern des Nordens liegt das Kernfeld der Friedenserziehung eindeutig im formalen Bildungsbereich angesiedelt. Auch in Konflikt- und Kriegsregionen spielt die Schule als friedenspädagogischer Lernort eine bedeutende Rolle, allerdings mit engeren Verknüpfungen zu außerschulischen Lernfeldern. Dies wurde bereits bei den eingangs zitierten Beispielen deutlich. Auch wenn die friedenspädagogischen Projekte ihren Hauptbezugspunkt in den Schulen haben, so wird das Umfeld doch konsequent in die Maßnahmen einbezogen. Anhand eines Beispiels aus Nigeria wird exemplarisch deutlich, welche Inhalte im Kontext schulischer Friedenspädagogik vermittelt werden sollen und wie die Lernarrangements gestaltet sind. So heißt es in einem Erfahrungsbericht einer Fachkraft, die im Rahmen des Zivilen Friedensdienstes in Nigeria tätig ist: „Friedenserziehung in staatlichen Oberschulen ist eines unserer Kernprogramme. Es besteht aus mehreren Teilen. Im ersten Teil trainieren wir 25 Schülerinnen und Schüler und 5 Lehrerinnen und Lehrer an 4 Tagen in ihrer Schule zu folgenden Bereichen: (1) Was ist Frieden, was ist Gewalt? (2) Konfliktmerkmale und Konfliktbewältigungsstrategien, (3) Gewalt gegen Frauen, (4) Vorurteile und Klischees, (5) Wutmanagement, (6) Mediation an Schulen, (7) HIV/Aids als Querschnittsthema der Friedensarbeit, (8) Friedensvereine in Schulen. Im zweiten Teil erhält dieselbe Gruppe drei zweitägige Kurse zu Menschenrechten,

Frauenrechten und Staatsbürgerkunde.¹⁰ Den im achten Punkt genannten „Friedensvereine“ kommt eine Scharnierfunktion zur außerschulischen Öffentlichkeit zu.

Neben friedenspädagogischen Kernthemen wie der Umgang mit Konflikten sind die Förderung multiethnische Bildungsarbeit, die Etablierung von Angeboten muttersprachlichen Unterrichts, eine weltanschaulich möglichst neutrale Schulausbildung und die Sensibilisierung von Lehrern für moderne didaktische Methoden Stichworte, die häufig in den Zielkatalogen der Projektbeschreibungen zu finden sind. Der Bezug auf den Lernort Schule und die damit verknüpften Erwartungen, Friedenspädagogik im formalen Bildungssystem zu verankern, bringt aber auch eine Reihe von Problemen mit sich. Martina Fischer beschreibt anhand des IPAK-Projektes die Hintergründe: „Eine Schwierigkeit, mit der NGO immer wieder konfrontiert werden, besteht darin, dass schul- und bildungspolitische Bestimmungen von übergeordneter Ebene erlassen werden, die auf ethnische Separation gerichtet sind (uneinheitliche Lehrpläne, sprachliche Segregation, religiöse Gräbe oder Riten etc.). Diese erschweren den an multiethnischer Zusammenarbeit interessierten Pädagogen das Leben und führen vielerorts zur räumlichen Trennung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft.“ (Fischer 2006, S. 59).

Trennung zu überwinden ist ein erklärtes Ziel, wenn Begegnungen zwischen Menschen als friedenspädagogisches Lernarrangement konzipiert und im schulischen, vor allem aber im außerschulischen Bereich ihre Umsetzung erfahren. Noch gibt es keine systematische Zusammenfassung der in der Vergangenheit erprobten Ansätze für multiethnische und internationale Begegnungen, für das Zusammentreffen von Angehörigen unterschiedlicher Konfliktparteien oder für die ungezählten Formen von Jugendbegegnungen. Für alle gilt, dass es längst nicht mehr nur darum geht, Begegnungen herbeizuführen sondern darum, diese angemessen zu inszenieren um die Chancen auf Überwindung von Vorurteilen oder gar Hass zu erhöhen oder um die bereits beschriebene „Akzeptanz des Anderen“ zu fördern.

Glücklicherweise ist in diesem Feld nicht nur die Praxis, sondern auch die Evaluierung und wissenschaftliche Auswertung weit fortgeschritten und kann mit interessanten Ergebnissen aufwarten. Zu den am meisten beeindruckenden Arbeiten zählen die Studien über unterschiedliche Lernarrangements im jüdisch-arabischen Dialog (vgl. Wolff-Jontofsohn 1999, Rabah Halabi / Ulla Philipps-Heck 2001; Dan Bar-On 2001).

¹⁰ Erfahrungsbericht von Claus Schrowange, in: Contacts, Heft 4 / 2005, S. 8f.

Als besonders ertragreich für die Zielgruppe Jugendliche gilt die konzeptionelle Verknüpfungen von Begegnungen mit Elementen aus dem Sport (vgl. KICK FORWARD / Institut für Friedenspädagogik 2006).

Januskopf der Bildung

Doch auch die *Auseinandersetzung mit Grenzen und Gefahren von Erziehung und Bildung* hat für Friedenspädagogik grundlegende Relevanz. Was lässt sich überhaupt durch intendierte Erziehung erreichen, welche Bedeutung haben „geheime Lehrpläne“? Neuerdings wird das Verhältnis von Frieden und Bildung sehr kritisch reflektiert: „Eine unvoreingenommene Betrachtung der negativen Einflüsse, die Bildung auf die Genese gewaltsamer Konflikte zu nehmen vermag, setzt zunächst voraus, die scheinbar per se friedensstiftende Kraft der Bildung zu entmystifizieren“ (Seitz 2004, S. 49). Bildung kann bewusst missbraucht und instrumentalisiert werden und zum Aufbau oder der Verstärkung von Feinbildern, von Hass, übersteigertem Nationalismus oder einer Militarisierung des Denkens beitragen. Dies belegen nicht zuletzt Beispiele über diesbezügliche Zusammenhänge bei der Konflikteskalation im ehemaligen Jugoslawien oder in Ruanda. Die Erziehungswissenschaftlerin Lynn Davies arbeitet unter Zuhilfenahme der Komplexitätstheorie den Beitrag heraus, den Bildung und Erziehung zur Entstehung und Verschärfung von Konflikten leisten können. Neben der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten oder auch der Spaltung der Geschlechterrollen umfasst ein dritter Strang des Zusammenhangs von Bildung und Konflikt „den Umgang mit Pluralismus, Ethnizität, Nationalismus, Religion und dessen Bedeutung für die Identitätsbildung. Die Friedensforschung mag die große Zahl an bewaffneten Konflikten belegen, in denen die Differenz zwischen Freund und Feind durch ethnische oder religiöse Kategorien definiert wird. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist dabei jedoch vor allem von Belang, auf welche Weise Identitäten essentialistisch werden, wie spezifische Identitäten für die Eskalation von Konflikten mobilisiert werden können, indem ‘Andersartigkeit’ betont, Hass geschürt oder ‘den Anderen’ die Menschlichkeit abgesprochen wird (wie zum Beispiel in Südafrika, Sri Lanka oder Nordirland geschehen).“ (Davies 2005, S. 25)

Spannungs- und Problemfelder für Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit

In einer gemeinsam von der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) und der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) herausgegebenen Studie wird der Frage nachgegangen, „welche der spezifisch entwicklungs- und sozialpsychologischen Konzepte, wie sie in der akademischen Psychologie vermittelt werden, sich überhaupt für die Thematik Jugend und Gewalt eignen und ob sie für die Arbeit mit Jugendlichen vor Ort in der Projektarbeit der Entwicklungszusammenarbeit für relevant gehalten werden“ (Büttner / Koschate 2003, S. 5). Nach der exemplarischen Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus drei von der GTZ geförderten Projekten in Bosnien-Herzegowina und Kosovo, in Sri Lanka und in Südafrika kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass (1) die Anwendbarkeit westliche Modelle wenn überhaupt nur begrenzt möglich ist, dass (2) gleichzeitig die persönliche Erfahrung und persönliche Grundqualifikationen der externen Fachkraft eine bedeutsame Rolle spielen und dass aber (3) die Projekte nur angemessen umgesetzt werden können, wenn sie von externen und lokalen Fachkräften auf gleicher Augenhöhe gemeinsam ausgehandelt werden.

Neben diesen einschlägigen Befunden lassen sich stichwortartig noch weitere Spannungs- und Problemfelder skizzieren, auf die es gilt Antworten zu finden:

- *Grundbildung*: Das Verhältnis von Grundbildung und Friedenspädagogik ist noch längst nicht abschließend diskutiert: „Ohne Qualitätsgrundbildung keine Friedenspädagogik – ohne Konfliktbewältigung keine Lernchance (...): Wer anspruchsvolle Ziele wie Demokratieförderung, Konfliktprävention, Nachhaltigkeit formuliert, muss sich damit auseinandersetzen, dass sich die betreffenden Gesellschaften in widersprüchlichen Prozessen von Alphabetisierung, Oralität und Literalität befinden und entsprechend mit unterschiedlichen Versatzstücken von Tradition und Moderne umgehen. Ohne Förderung von Lernchancen, von nicht-schulischer Lernkultur und von Grundbildung für alle Lebensalter, ohne Zeit zum Sprechen und Denken und gegebenenfalls auch Lesen und Schreiben hat Friedenspädagogik schlechte Karten.“ (Merkel 2003, S. 13f.)
- *Ownership*: Die Problematik der Interventionen von außen, das Verhältnis lokaler zu externen Akteuren ist erkannt, wird aber immer eine Herausforderung bleiben und muss situativ reflektiert werden. Generell gilt: „Hilfsorganisationen, Entwicklungsorganisationen und Friedensdienste sind sich sehr wohl im Klaren darüber, dass sie nicht anderer Leute Probleme

lösen können. Aber sie können den Raum für die friedliche Bearbeitung von Konflikten durch die Betroffenen schaffen oder erweitern“.¹¹

- *Grenzen*: Die Grenzen der Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen sind eng gezogen. Das größte Hindernis trotz internationaler Zivilgesellschaft bleibt: „Elementar ist der Friedenswillen der betreffenden Bevölkerung. Denn zum einen müssen die Einheimischen und insbesondere die Konfliktparteien eine Regelung finden, die ihnen ein friedliches Zusammenleben untereinander ermöglicht. Zum anderen kann Frieden weder mit militärischen noch mit zivilen Mitteln von außen erzwungen werden.“ (Klotz 2003, S. 144).
- *Traditionelle Ansätze*: Wird es in Zukunft gelingen, traditionelle Ansätze für Konfliktbearbeitung, Streitschlichtung oder auch Traumabehandlung angemessen wahrzunehmen und deren Verhältnis zu westlich orientierten Methoden zu bestimmen?
- *Kulturelle und regionale Differenzierungen*: Die Umsetzung aller genannten Themen und Ansätze bedarf der kulturellen und regionalen Differenzierungen: Friedenspädagogik ist auch als situativer Lernprozess zu verstehen. Vieles ist abhängig von den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort. In Ländern und Regionen mit starken Spannungen, Konflikten, Krisen oder Kriegen muss Friedenspädagogik anders konzipiert sein als in Ländern und Regionen, in denen zum Beispiel Menschenrechte weitgehend gewährleistet und demokratische Prinzipien weitgehend verwirklicht sind. Ein kleines Beispiel beschreibt die Problematik von einer anderen Seite: „Bei der Diskussion der Fallbeispiele wurden tendenziell unterschiedliche Herangehensweisen von Deutschen und Madagaskarern deutlich: Während Deutsche häufig eine unmittelbare Konfliktlösung bevorzugen, in der ‘die Dinge offen angesprochen werden’, gilt es in Madagaskar als ungeschriebenes Gesetz, ‘das Gesicht zu wahren’. Der Moderator drückte dies mit einem Sprichwort aus: ‘Toute vérité n’est pas bonne à dire’. Entsprechend wird eine direkte, konfrontative Konfliktlösung in Madagaskar unter Umständen als ‘brutal’ empfunden. (...) Angst vor negativen Konsequenzen für den eigenen Ruf oder für die Beziehung zum jeweiligen Gegenüber führt oftmals zu einem Vermeidungsverhalten (‘évitement de conflits’), in dem der Konflikt nicht oder auf sehr indirekte Weise angegangen wird. Dies führt unter Umständen zu einer Verschärfung der Situation.“ (Klatte, 2003, S. 33)
- *Koordination*: Problematisch im internationalen Bildungs-Engagement in Konfliktregionen ist wohl auch, dass viele der internationalen Aktivitäten oftmals eher

¹¹ EKD-Text 72: Richte unsere Füße auf den Weg des Friedens. Gewaltsame Konflikte und zivile Intervention an Beispielen aus Afrika. Herausforderungen auch für kirchliches Handeln / 2002, S. 13.

Parallelarbeit leisten, anstatt dass sie arbeitsteilig und koordiniert ausgerichtet sind. (vgl. Höpken 2006,)

– *Professionalität*: Friedenspädagogik wird nicht nur vom „guten Willen“ getragen, sondern von fachlicher Kompetenz und Professionalität. Diese kann durch qualifizierter Ausbildungsangebote und kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gewährleistet werden. Friedenspädagogik arbeitet oft ohne ausreichende Strukturen und finanzielle Absicherung. Friedenspädagogik muss als eigenständiger (Förder-)Bereich in allen Staaten verankert und gefördert werden (vgl. Gugel / Jäger 2004).

Friedensjournalismus trifft Friedenspädagogik

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen“ steht erst am Anfang. Restriktive und förderliche Rahmenbedingungen müssen überdacht, die Ziele klar definiert und Ansätze und Methoden den jeweils unterschiedlichen Kontexten angepasst werden. Vor allem aber gilt es im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit darauf zu achten, dass Bedingungen für einen gemeinsamen Lernprozess der beteiligten lokalen und externen Akteure geschaffen werden. Ein durch Friedenspädagogik initiiertes Friedensprozess bringt notwendiger Weise Veränderungen mit sich – für alle Seiten.

Diesen Grundgedanken versucht ein neues Projekt umzusetzen, in welchem die Verknüpfung von Friedensjournalismus (vgl. Bilke 2002) und Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen erprobt wird. Gemeinsam mit dem Journalistennetzwerk „Peace Counts *project*“¹² organisiert das Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. die „Tour de Paix“. Im Rahmen von Peace Counts *project* reisten in den vergangenen Jahren Journalisten in zahlreiche Krisenregionen und berichteten in faszinierenden Reportagen über erfolgreiche Friedensstiftung und die dafür verantwortlichen Menschen (vgl. Gerster 2005). Neben zahlreichen Veröffentlichungen ist auch eine Ausstellung entstanden. Im Rahmen der „Tour de Paix“ wird diese Ausstellung jetzt in den Ländern gezeigt, in denen die Reportagen entstanden sind. Die Geschichten sowie die daraus entwickelten „Essentials der Friedensstiftung“ werden – symbolisch gesprochen – den Menschen zurückgegeben. Ziel des Projektes ist es, Erfahrungen und Ergebnisse mit den Partnern vor Ort

¹² Siehe www.peace-counts.org

gemeinsam zu diskutieren, zu vergleichen und weiter zu entwickeln. Lernen sollen dabei alle und besser verstehen, wie man „Frieden machen“ kann.

Literatur

- Anderson, Mary B. (1999): *Do No Harm: How Aid Support Peace – or War*. Boulder.
- Bar-On, Dan (2001): *Die „Anderen“ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung*. Hamburg.
- Baxter, Pamela / Vick Ikobwa (2005): *Peace education: why and how?* In: *Forced Migration Review* 22 / 2005, 28-29.
- Bilke, Nadine (2002): *Friedensjournalismus. Wie Medien deeskalierend berichten können*. Münster.
- Becker, David (2006): *Die Erfindung des Traumas – Verflochtene Geschichten*. Freiburg.
- Blumör, Rüdiger (2005): *Krisenprävention in der Bildungsförderung verankern*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspolitik*, Heft 1-2 / 2005, S. 37-40.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2005): *Krisenprävention, Konfliktbearbeitung und Friedensförderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit*. Bonn 2005.
- Büttner, Christian / Miriam Koschate (2003): *Westliche Psychologie gegen Jugendgewalt weltweit. Plädoyer für eine kultursensitive Anwendung*. HSFK-Report 5 / 2003.
- Büttner, Christian (2002): *Jugendgewalt und Friedenserziehung*, in: *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hg.): Lernen für Frieden und Zukunft. Gewaltprävention und Friedenserziehung mit Kindern und Jugendlichen*. Eschborn 2002, 9-12.
- Büttner, Christian u.a. (Hrsg.) (2004): *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien*. Frankfurt / New York.
- Chetkow-Yanoov 2003: *Conflict-Resolution Skills Can Be Taught*. In: Wintersteiner, Werner / Spajic-Vrkas V. / Teutsch, R. (Ed.): *Peace Education in Europe. Visions and experiences*. Münster / New York / München / Berlin, 84-103.
- Clarke-Habibi, Sara (2005): *Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina*. In: *Journal of Transformative Education*, Vol. 3 No. 1 / 2005.
- Danesh, H.B.: *Towards an integrative theory of peace education*. In: *Journal of Peace Education*, Vol. 3, No. 1 / 2006, 55-78
- Davies, Lynn (2004): *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London.

- Davies, Lynn (2005): Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden, in: Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1-2 / 2005, 24-28.
- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.): Lernen für Frieden und Zukunft. Gewaltprävention und Friedenserziehung mit Kindern und Jugendlichen. Eschborn, o.J.
- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (2003): Kinder, Krisen und Kanonen. Ansätze der EZ zur Gewalt- und Krisenprävention bei Kindern und Jugendlichen. Eschborn.
- Fischer, Martina (2006): Jugendarbeit und Friedensförderung in Ostbosnien. Ein Pilotprojekt von Ipak (Tuzla), Schüler Helfen Leben und dem Berghof Forschungszentrum. Berghof Report 13 / 2006.
- Galtung, Johan (1993): Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt. In: Landeszentrale für politische Bildung: Der Bürger im Staat: Aggression und Gewalt. Heft 2 / 1993, 106-112.
- Gerster, Petra (Hrsg.) (2005): Die Friedensmacher. München, Wien.
- Gugel, Günther (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen.
- Gugel, Günther / Uli Jäger (1995): Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen.
- Gugel, Günther / Uli Jäger (2004): Essentials of Peace Education, in: Inwent / Institute for Peace Education (Ed.): „Promote Peace Education around the world“. International Expert Meeting. Tübingen 2004, 2-8.
- Halabi Rabah / Ulla Philipps-Heck (Hrsg.) (2001): Identitäten im Dialog. Konfliktintervention in der Friedensschule von Neve Schalom / Wahat al-Salkam in Israel. Schwalbach / Ts. 2001.
- Huhle, Rainer (2005): Wo auch Opfer keine Wahrheit wünschen. In: Der Überblick, Heft 4 / 2005, S. 54-58.
- Huck, Gerhard (2003): Miteinander leben lernen – Friedenspädagogik in Sri Lanka. In: GTZ (Hrsg.): Kinder, Krisen und Kanonen. Ansätze der EZ zur Gewalt- und Krisenprävention bei Kindern und Jugendlichen. Eschborn, S. 7-8.
- Jäger, Uli (2006): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Peter Imbusch / Ralf Zoll (Hrsg.): Friedens- und

- Konfliktforschung. Eine Einführung. 4. Überarbeitete Ausgabe, Wiesbaden 2006, 537-557.
- KICK FORWARD / Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Hrsg.) (2006): Sport und internationale Lernpartnerschaften. Tübingen.
- Klatte, Maria (2003): Konfliktlösung im interkulturellen Kontext. *Contacts*, Ausgabe 3-4 / 2003, 32-33.
- Klotz, Sabine (2003): Zivile Konfliktbearbeitung. Theorie und Praxis. Heidelberg 2003.
- Litvak-Hirsch, Tal / Dan Bar-On / Julia Chaitain (2005): Identitätskonstruktion und der „Andere“ in Israel. In: *Polis*, Heft 1 / 2005, S. 7ff.
- Loch, Alexander (2003): Osttimor: Traumaarbeit als Querschnittsaufgabe. In: *Contacts*, Ausgabe 2 / 2003, 8-10.
- Mayer, Claude-Hélène / Christian Martin Boness (2004): Interkulturelle Mediation und Konfliktbearbeitung. Bausteine deutsch-afrikanischer Wirklichkeiten. Münster / New York / München / Berlin.
- Medico International (Hrsg.) (2005): Im Inneren der Globalisierung. Psychosoziale Arbeit in Gewaltkontexten. *Medico-Report* 26 / 2005.
- Merkel, Christine (2003): Friedenspädagogik muss sich sowohl an Realitäten als auch an Versöhnungshorizonten orientieren. In: *GTZ* (Hrsg.): Lernen für Frieden und Zukunft. Gewaltprävention und Friedenserziehung mit Kindern und Jugendlichen. Eschborn 2003, S. 12-14.
- Oldenburg, Silke: Lebensverhältnisse und Zukunftsperspektiven jugendlicher Binnenflüchtlinge in Altos de Cazucá. Eine ethnologische Fallstudie. Magisterarbeit 2006.
- Salomon, G. / Nevo, B. (Ed.) (2002): *Peace education. The Concepts, Principles and Practices Around the World.* Mahwah, New Jersey, London.
- Schell-Faucon, Stephanie (2001): Bildungs- und Jugendförderung mit friedenspädagogischer und konfliktpräventiver Zielrichtung. Eschborn.
- Schimpf-Herken, Ilse: Dealing with the Past, in: *Inwent / Institute for Peace Education* (Ed.): „Promote Peace Education around the world“. International Expert Meeting. Tübingen 2004, 14f.
- Schissler, Hanna (1991): Der Beitrag der internationalen Schulbuchforschung zur Friedenserziehung. In: Wasmuth, Ulrike C. (Hrsg.): *Friedensforschung. Eine Handlungsorientierung zwischen Politik und Wissenschaft.* Darmstadt 1991, S. 179.

- Schüring, Hildegard (2005): „Die Wahrheit heilt“. Ruandas steiniger Weg zu Frieden und Versöhnung. In: Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1-2 / 2005.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft - Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt / Main.
- Seitz, Klaus (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.
- Sommers, Marc (2001): Peace education and refugee youth. Washington.
- Volkman, Christian Salazar (2003): Vermittlung von Geschichtsbewusstsein als Friedenserziehung. In: GTZ (Hrsg.): Kinder, Krisen und Kanonen. Ansätze der EZ zur Gewalt- und Krisenprävention bei Kindern und Jugendlichen. Eschborn, S. 6-7.
- Vriens, Lennart (2003): Responsibility for the Future: The Key to Peace Education, in: Wintersteiner, W. / Spajic-Vrkas V. / Teutsch, R. (Ed.): Peace Education in Europe. Visions and experiences. Münster / New York / München / Berlin 2003, 71-84.
- Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik der Postmoderne. Münster.
- Wolff-Jontofsohn, Ulrike: Friedenspädagogik in Israel. Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte. Schwalbach / Ts. 1999.
- Wulf, Christoph (1994): Friedenserziehung, in: Thomas Dominikowski / Regine Mehl (Hg.): Dem Humanismus verpflichtet. Zur Aktualität pazifistischen Engagements. Münster 1994, 125-132.
- Wulf, Christoph (2004): The Other in Peace Education. A background Paper. www.peace-education.net
- WHO (2002): World Report on Violence and Health. Geneva.

Angaben zur Person

Jäger, Uli, 1958, Politologe M.A., Geschäftsführer des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

Erscheint in:

Grasse, Renate / Nolte, Wilhelm / Schlotter, Peter (Hrsg): Berliner Friedenspolitik? Militärische Transformation – zivile Impulse – europäische Einbindung.

AFK Friedensschriften, Band 34

Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007