

# **Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze**

Dokumentation  
der Tagung vom  
18./19. November 2008  
in München

# Inhaltsübersicht

## Dokumentation der Tagung

## „Aufwachsen zwischen Unsicherheit und Hoffnung“ Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze

### **Vorwort**

Renate Grasse

### **Aufwachsen in Unsicherheit.**

#### **Jugendliche Lebenswelten im Kontext von Gewalt**

Beitrag von Peter Imbusch

#### **Jugend, Medien und Gewalt: Chancen und Risiken**

Beitrag von Susanne Eggert

#### **Jugend in der Gesellschaft: Hoffnungsträger?**

Referat: Reingard Spannring

Protokoll: Bettina Melzner

#### **Jugendgewalt zwischen Krieg und Frieden**

Referat: Sabine Kurtenbach

Protokoll: Clarissa Carsten, Sarah Heym

#### **Militär: Schule der Nation für Männer und Frauen?**

Referat: Cordula Dittmer

Protokoll: Amos Heuss

### **Bildung für den Frieden**

#### **Bildung in Krisenregionen. Erwägungen aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit**

Beitrag von Stefanie Schell-Faucon,

Monika Kelemen

#### **Friedenspädagogik, wo Krieg herrscht. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion**

Beitrag von Uli Jäger

#### **The contribution of formal education systems to non-violence in contexts of fragility**

Beitrag von Lynn Davies

### **Friedenspädagogik in der Gewaltprävention. Praxisansätze**

#### **Brennglas Großstadt. Friedensarbeit und Gewaltprävention im Stadtteil**

Beitrag von Dieter Lünse

#### **Der Kick für die Frieden. Fußball und Gewaltprävention.**

Referat: Jairo Aguilar García

Protokoll: Bettina Melzner

#### **Der Weg ist das Ziel – transkulturelles Lernen**

Beitrag von Karl-Heinz Bittl

#### **Wer lehrt uns Frieden lehren? – Lehrerfortbildung**

Referat: Werner Wintersteiner

Protokoll: Sarah Shabaz

#### **Gemeinsam lernen. Berufsübergreifende Weiterbildung für Polizei, Lehrkräfte und Sozialarbeiter**

Referat: Angela Mickley

Protokoll: Sarah Heym

#### **Zum Beispiel: Friedenserziehung in Afghanistan**

Beitrag von Cornelia Brinkmann

### **Weitere Praxisbeispiele**

### **Die Referentinnen und Referenten**

### **Tagungsprogramm**

# Vorwort

## Renate Grasse

Jugend und Gewalt ist ein Thema, das immer wieder Konjunktur hat. Auch für die Friedenspädagogik ist die Thematik eine Herausforderung. Während der Fokus oft, v.a. in der populärwissenschaftlichen und publizistischen Literatur, allein auf der von Jugendlichen ausgeübten Gewalt liegt, eröffnet die Perspektive der Friedenspädagogik weitere Aspekte.

Friedenspädagogik bezieht sich auf die Begrifflichkeit der Friedenswissenschaft. Das trifft in besonderem Maße auf den Schlüsselbegriff der Gewalt zu, der innerhalb der Friedenswissenschaft kontrovers diskutiert wird. Einigkeit aber besteht darin, dass Gewalt nicht als isoliertes Phänomen zu betrachten ist. Gewalterscheinungen stehen in einem sozialen und politischen Kontext. Dieses Verständnis bestimmt die Art und Weise, wie Friedenspädagogik sich mit Gewalt auseinandersetzt. Jugendliche sind nicht nur Täter, sie sind ebenso Opfer von Gewalt, und das Ausmaß der Gewaltbetroffenheit hängt von spezifischen sozialen und politischen Verhältnissen ab. Für das pädagogische Handeln ist es von hoher Relevanz, den politischen Kontext wahrzunehmen und das soziale Umfeld einzubeziehen.

Friedenspädagogik hat stets auch eine internationale Perspektive. Die Verbindung der nationalen mit der globalen Ebene gehört zum Kern ihres Selbstverständnisses. Das Interesse an Gewaltverminderung begrenzt sich daher nicht auf einen nationalen Raum. Ansätze und Erfahrungen von Gewaltprävention in Krisenregionen und außerhalb der entwickelten Industrienationen zu reflektieren liegt daher für Friedenspädagogik nahe.

Eine weitere Grundlage von Friedenspädagogik ist die Überzeugung, dass Friedensfähigkeit eine wesentliche Bedingung für gewaltfreies Zusammenleben und demokratische Gesellschaften sind und dass Friedensfähigkeit gelernt werden kann. Daraus leitet sich eine Haltung ab, die Jugendliche dezidiert als Hoffnungsträger sieht und ihre Kompetenzen und ihre Motivation zur Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Welt fördern und stärken will.

Diese Spezifika der Friedenspädagogik bestimmten das Konzept der Tagung. Der erste Abschnitt widmete sich der Analyse und Beschreibung der Gewalttrisiken im Aufwachsen der Jugendlichen in den westlichen Industrienationen und in Krisenregionen

der südlichen Hemisphäre. Ein zweiter Schwerpunkt lag auf der Reflexion der Aufgaben und Möglichkeiten von Bildung und Erziehung im Kontext von Friedenskonsolidierung in unsicheren Regionen. In diesem Abschnitt wurden die Perspektive und die Erfahrungen der Entwicklungszusammenarbeit und der Friedenspädagogik in einen Dialog gebracht. Ein weiterer zentraler Fokus schließlich lag auf der Darstellung und Diskussion unterschiedlicher Praxisansätze zur Gewaltprävention mit der Zielrichtung, Strategien zur Optimierung friedenspädagogisch gewaltpräventiver Arbeit in institutioneller, außerschulischer und informeller Bildung zu beschreiben

Die vorliegende Dokumentation enthält die Texte der Vorträge und die Referate, die uns die Referentinnen und Referenten freundlicherweise zur Verfügung gestellt haben, und die überarbeiteten Protokolle aus den Arbeitsgruppen, die von Studentinnen und Studenten erstellt wurden. Originaltexte und Protokolle sind in unterschiedlicher Schrift gesetzt, damit für die Leserinnen und Leser sofort ersichtlich ist, worum es sich handelt.

Die Tagung versteht sich als Beitrag, den friedenspädagogischen Fachdiskurs, der mit der Publikation „Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven“<sup>1</sup> belebt worden ist, weiterzuführen. Dank gebührt allen, die am Zustandekommen der Tagung, sei es als Mitveranstalter oder Unterstützer, mitgewirkt haben:

Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V.,  
München

Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden, Bonn  
AG Zivile Konfliktbearbeitung im Inland der  
Plattform ZKB

Arbeitskreis Friedenspädagogik der Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung und der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz), Eschborn

Deutsche Stiftung Friedensforschung, Osnabrück  
Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Universität Klagenfurt

<sup>1</sup> Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek 2008

# Jugendliche Lebenswelten im Kontext von Gewalt

Beitrag von Peter Imbusch

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Problemfeld jugendlicher Lebenswelten und Gewalt vornehmlich in Entwicklungsländern auseinander (vgl. Imbusch 2008; Sommers 2006). Es geht dabei insbesondere um Hintergründe und mögliche Ursachen für Jugendgewalt. Dabei sollte man sich vergegenwärtigen, dass das Phänomen Jugendgewalt an sich höchst vielschichtig ist und eine Vielzahl unterschiedlicher Phänomene und Aspekte umfasst. Auch gibt es trotz mancher grundlegenden Gemeinsamkeit zwischen Jugendlichen in hoch entwickelten Industriegesellschaften und unterentwickelten Regionen beträchtliche Differenzen zwischen ihnen, die nicht nur mit dem allgemeinen Entwicklungsniveau, sondern insbesondere mit den konkreten Lebensbedingungen und der Lebenssituation von Jugendlichen wie auch der Rolle und Funktion von Gewalt zu tun haben.

Das ist aber nur die eine Seite des Problemfeldes Jugend und Gewalt, nämlich die von Jugendlichen als Tätern. Zumindest ebenso wichtig ist jedoch die Kehrseite, nämlich Jugendliche als Opfer. Jugendliche sind in hohem Maße und in ganz verschiedenen Lebenskontexten der Gewalt – zumeist relativ schutzlos – ausgeliefert. Sie sind in vielen Ländern die Hauptleidtragenden von Gewaltanwendungen oder der Folgen von Gewalt. Sie sind beispielsweise Gewalt in hohem Maße im sozialen Nahbereich (Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft) ausgesetzt; Jugendliche sind selbst die Hauptopfer von Jugendgangs und Banden; Gewalt erfahren sie auch durch gewaltsame Konflikte, Staatszerfall und Bürgerkriege. Entsprechend finden sich in Auseinandersetzungen mit dem Thema häufig dichotome Entgegensetzungen: Entweder werden Jugendliche als passive Opfer gesehen oder sie werden als aktive Täter und damit Bedrohungen für die Sicherheit und Ordnung eines Landes betrachtet. Differenzierte, die typischen Ambivalenzen der Jugendphase reflektierende Betrachtungen sind selten.

In meinen Bemerkungen zum Thema werde ich zunächst das Phänomen Jugend aufgreifen, sodann auf die Probleme Jugendlicher vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklungstrends eingehen, um anschließend die Zusammenhänge von Jugend und Gewalt in den Blick zu nehmen. Dabei werde ich darauf eingehen, mit welcher Art von Gewalt wir es konkret zu tun haben und welche Folgeproble-

me diese Art der Gewalt für die Gesellschaft herauf beschwört. Schließlich beschäftige ich mich mit den Erklärungsmustern und Ursachen von Jugendgewalt in den Entwicklungsländern. Am Ende steht ein kurzes Resümee.

## Jugend als Entwicklungsphase

Eine adäquate Definition des Begriffs Jugend zu geben und damit zugleich die Lebenswelten der Jugendlichen einzufangen, ist zunächst einmal schwierig. Das liegt weniger daran, dass man nicht chronologisch ein bestimmtes Alter festlegen könnte, in dem man die Heranwachsenden als Jugendliche bezeichnet, sondern wesentlich an funktionalen oder kulturellen Aspekten, über die Jugend ebenfalls definiert werden könnte. So bezeichnet etwa die UN-Kinderkonvention gleich zu Beginn in ihrem ersten Artikel, dass ein Kind jedes menschliche Wesen unter 18 Jahren ist, sofern nicht Gesetze bestehen, die den Erwachsenenstatus ausdrücklich früher festlegen. In der großen Mehrheit der Länder liegt die Schwelle zum Erwachsensein bei 18 Jahren. Andere chronologisch angelegte Definition von UN-Organisationen weisen gegenüber dieser juristischen Sichtweise stärkere Differenzierungen auf. Als Jugendliche (adolescents) gelten der WHO, UNICEF und UNFPA etwa alle Personen der

Peter Imbusch



Altersgruppe zwischen 10 und 19 Jahren. Die UNO selbst bezeichnet das Alter zwischen 15 und 24 Jahren als Jugend (youth) und betrachtet Personen zwischen 10 und 24 Jahren als junge Leute (young people). Weil die meisten Definitionen von Jugend auf westlichen Verständnissen bzw. Theorien der Kindentwicklung beruhen, die jedoch keineswegs überall Gültigkeit besitzen, gibt es daneben noch stärker funktional oder kulturell ausgerichtete Definitionsversuche. Funktionale Definitionen von Jugendlichen heben darauf ab, dass Jugend etwa das Alter umfasst, in dem es um den Übergang vom Kindsein zum Erwachsensein geht, und das durch bestimmte Rituale und physische Veränderungen gekennzeichnet ist. Kulturelle Definitionen hingegen nehmen stärker auf die sozialen Kontexte Bezug, also auf die Rollen, die Individuen in einer bestimmten Gesellschaft zugeschrieben werden oder übernehmen. Beide Definitionslinien berücksichtigen damit stärker die regionale kulturelle Vielfalt und die große Variabilität der Zuschreibung des Status' Jugendlicher, der eben früher oder später erreicht wird. Jugend ist also ein soziales Konstrukt und kein ein für alle Zeiten festgelegter Altersabschnitt. Jugend hat denn auch weniger mit einer bestimmten Altersstufe zu tun, als mit einem bestimmten Status und Verhalten.

Der World Youth Report gibt folgende allgemeine Definition: „Youth represents the transition from childhood to adulthood and is therefore a dynamic stage in an individuals development. It is an important period of physical, mental and social maturation, during which young people are actively forming their identities and determining acceptable roles for themselves within their communities and societies. They are increasingly capable of abstract thought and independent decision-making. As their bodies continue to change, their sexuality begins to emerge, and they are presented with new physical and emotional feelings as well as new social expectations and challenges.“ (World Youth Report 2005: 150).

Betrachtet man Jugend in diesem Sinne, dann ist der Übergangsprozess vom Kind zum Erwachsenen v. a. durch fünf Dimensionen gekennzeichnet: intensives Lernen, um skills und Humankapital für das Leben zu bilden; Eintritt in das Berufsleben, um sich und ggf. die Familie versorgen zu können; mit Gesundheitsrisiken und -gefährdungen umzugehen lernen; Familien gründen und sich auf die Elternschaft vorbereiten; Bürgerrechte und Bürgerpflichten in einem Gemeinwesen kennen- und auszuüben lernen.

Nicht selten wird der Begriff Jugend auch im Sinne einer allumfassenden Kategorie benutzt, um eine kohärente Gruppe von Menschen zu charakterisieren. Differenzen von Geschlecht, Klasse, Ethnizität o.ä. werden dann als sekundär gegenüber der gemeinsamen Identität als Jugendlicher betrachtet.

Allerdings bleiben diese Aspekte der Jugendphase keineswegs äußerlich. Das Leben von Jugendlichen in der Dritten Welt ist durch große Disparitäten im Zugang zu Ressourcen, enormen sozialen Ungleichheiten und sehr unterschiedlichen Lebensstilen zwischen einzelnen Gruppen von Jugendlichen geprägt. In vielen Teilen der Welt leiden junge Menschen an Hunger, ihnen fehlt der Zugang zu Bildung und Gesundheitseinrichtungen, sie haben schlechte Berufsaussichten und sind in der Folge auch Unsicherheit und Gewalt ausgesetzt. Neben diesen ungleichheitsbasierten Aspekten spielen für die Lebenschancen Jugendlicher auch ethnische Untergliederungen eine gewichtige Rolle. Gibt es in Gesellschaften starke ethnische Minderheiten, dann können sich die unterschiedlichen Normen, Wertvorstellungen und Lebensweisen so niederschlagen, dass sie eigenständige Spaltungs- und Trennlinien in einer Gesellschaft konstituieren, welche die soziale Ungleichheit noch verstärken. Schließlich hat Jugend auch eine bedeutsame Gender-Dimension. In der Entwicklungsphase Jugend trennen sich nämlich endgültig die gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Aspirationen von Jungen und Mädchen. Mädchen und junge Frauen erfahren in diesem Lebensabschnitt durch kulturelle Normen häufig neue Restriktionen und ihre Einstellungen und ihr Verhalten – insbesondere ihre Sexualität – werden stärker „überwacht“. Dagegen nehmen die Handlungsspielräume der männlichen Jugendlichen in der Regel eindeutig zu.

### **Die Probleme der Jugend vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen**

Die demografischen Trends in vielen Entwicklungsländern verlaufen vollkommen konträr zu denen der entwickelten Industrieländer: Während letztere mit Problemen der zunehmenden Überalterung ihrer Gesellschaften zu kämpfen haben, sind die meisten Entwicklungsländer sehr junge Gesellschaften, d. h. der Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung ist sehr hoch. Gegenwärtig gibt es in den Entwicklungsländern die größte Jugendpopulation seit Menschengedenken. UN-Statistiken sprechen davon, dass bis zu 48% der Weltbevölkerung unter 24 Jahre alt ist; 86% der 10 bis 24-Jährigen leben in den Entwicklungsländern. Dort sind allein 1,3 Mrd. junge Leute zwischen 12 bis 24 Jahren alt. Nähme man den Anteil der Kinder hinzu, so erhöhte sich der Anteil noch deutlich. Bezieht man diese in Bevölkerungsprojektionen ein, dann wird die Zahl der 12-24-Jährigen ihren Gipfelpunkt mit 1,5 Mrd. Menschen im Jahr 2035 erreichen und danach nur graduell abnehmen. Hinter diesen allgemeinen Zahlen verbergen sich allerdings unterschiedliche regionale Trends: So hat die Zahl von Jugendlichen in Ostasien (insbesondere China) schon seinen Gipfelpunkt erreicht und nimmt

langsam wieder ab. Das Gleiche gilt für weite Teile Europas und Zentralasiens. Am anderen Ende der Skala findet sich die jugendliche Bevölkerung im subsaharischen Afrika, die sich bereits seit 1950 vervierfacht hat und schnell weiter wachsen wird. Südasien, Lateinamerika und die Karibik sowie die MENA-Region haben schon ein hohes Plateau erreicht und liegen zwischen den beiden Extremen, wobei die jugendliche Bevölkerung in Lateinamerika eher auf hohem Niveau stagniert, in der MENA-Region noch langsam wächst und erst in den nächsten 25 Jahren ihren absoluten Höhepunkt erreicht (vgl. World Bank 2007: 33).

Es ist unmittelbar einsichtig, dass nicht nur die Überalterung von Gesellschaften große Probleme heraufbeschwört, sondern dass auch ein hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen zu einem Krisenfaktor ersten Ranges für Gesellschaften werden kann. Schlagworte wie *youth bulge* und *youth crisis* oder Vorstellungen einer mit demografischen und sozio-ökonomischen Faktoren in Verbindung stehenden „ausufernden Jugendgewalt“ machen bereits die Runde (siehe z. B. Heinsohn 2003). Was immer man auch von diesen Schlagworten halten mag, wäre es doch wichtig zu unterscheiden, ob es sich um eine genuine Krise der Jugend handelt, die dann Auswirkungen auf die Gesellschaft hat, oder ob sich nicht die Gesellschaft in einer Krise befindet, und dies dramatische Rückwirkungen auf die Jugendlichen hat (IRIN 2007). Auch lässt sich trefflich bestreiten, dass allein ein hoher Anteil von Jugendlichen an der Bevölkerung bereits ein gewaltfördernder Faktor ist. Hier müssen wohl weitere gesellschaftliche Faktoren zur Erklärung herangezogen werden, weil schon die empirischen Belege für die These von den *youth bulges* widersprüchlich sind (Urdal 2004).

Es scheint jedoch allgemein zuzutreffen, dass die Jugendlichen in der Mehrzahl hochgradig unzufrieden mit ihrer Lebenssituation sind – und zwar unabhängig von der Weltregion. Relativ einhellig fühlen sie, dass ihnen eine gute Ausbildung vorenthalten wird bzw. sie keine gute Erziehung bekommen; demzufolge haben sie nur schlechte Beschäftigungsaussichten und marginale Hoffnungen auf einen guten Beruf; sie grenzen sich stark vom Denken und Handeln der Eltern ab und identifizieren sich nicht mit ihnen; und sie fühlen sich in der Gesellschaft an den Rand gedrängt und sehen sich ohne wirklichen Einfluss. Wenn dies auch teilweise mit den typischen Übergangsprozessen zum Erwachsenenalter zu tun haben mag, in denen Fragen der Identität besonders gravierend werden, so kann ein Blick auf die einzelnen Weltregionen doch die Wahrnehmung für über Abgrenzungs- und Identitätsbildungsprozesse hinaus gehende spezifische Probleme der Jugendlichen schärfen. Dazu zählen eine überproportional hohe Arbeitslosigkeit, erzwungene Migrationsprozesse mit der Folge von Entwurzelung, geringe Bildungschancen und Bildungsperspektiven, die

Auflösung sozialer Strukturen und Desintegrationserscheinungen, hohe Betroffenheit von Gesundheitsrisiken wie HIV/Aids, autoritäre politische Verhältnisse und patriarchale Gesellschaften (vgl. World Bank 2006; World Youth Report 2003).

## Jugend und Gewalt

Wenn es um den Zusammenhang von Jugend und Gewalt geht, ist man zunächst gut beraten, sich vor allfälligen Vereinseitigungen des Themas zu hüten. Nicht nur ist der Umfang der Jugendgewalt in einzelnen Ländern höchst unterschiedlich, sondern es gibt auch so etwas wie eine „Normalität“ von Jugend. Damit ist gemeint, dass auch Jugendliche in der Dritten Welt in relativ geschützten oder behüteten Verhältnissen aufwachsen, nicht oder kaum mit Gewalt in Berührung kommen und sie – mehrheitlich – nicht gewalttätig werden. Gewalt hat auch in der Dritten Welt einen relativ eindeutigen Schicht- und Milieubezug, d. h. diejenigen Jugendlichen, die zu Gewalttätern werden, entstammen in ihrer überwiegenden Mehrheit aus den unteren Schichten oder prekären Sozialmilieus. Zudem muss daran erinnert werden, dass, wenn wir von Jugendgewalt in der Dritten Welt sprechen, ganz überwiegend junge Männer Gewalt anwenden und junge Frauen nur marginal daran beteiligt sind. Dass die Gewalt Jugendlicher so stark im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses steht, hat zum einen damit zu tun, dass Jugendgewalt in viel höherem Maße sichtbar ist als die Gewalt anderer Gruppen. Sie findet nämlich – im Gegensatz etwa zu häuslicher Gewalt – häufig als Gruppengewalt in Gangs, in der Öffentlichkeit oder in der Schule statt. Zum anderen erregt die Gewalt und Brutalität Jugendlicher aufgrund deren Altersstruktur Aufmerksamkeit, sodass es ordnungspolitisch um Sicherheitsbedürfnisse der Bevölkerung und sozialpädagogisch um geeignete Präventions- oder Interventionsmaßnahmen geht. Schließlich trägt die mediale Berichterstattung in der Regel dazu bei, die Gewalt von Jugendlichen grell auszu-leuchten, was sich dann häufig in einer Überschätzung des Phänomens Gewalt niederschlägt.

Umgekehrt ist die immer wieder hergestellte Verknüpfung von Jugend und Gewalt durchaus berechtigt, sind doch die Jugendlichen weit überproportional in gewaltsame Konflikte verstrickt und wird das Gros an Gewalt und Straftaten von Jugendlichen und jungen Männern begangen. Neben dieser diffusen ungerichteten Gewalt oder den rein instrumentellen Gewalthandlungen Jugendlicher muss Gewalt schließlich auch im Kontext neuer Ausdrucksmöglichkeiten von Jugendlichen gesehen werden, die in späteren Lebensabschnitten wieder an Relevanz verliert. Das Jugendalter gilt gemeinhin als eine experimentierfreudige Lebensphase, in der Identitäten gebildet und Persönlichkeitsmuster geformt werden. Männlichkeitsnormen und Mannhaftig-

keitsrituale, die auch den Einsatz körperlicher Gewalt als Mittel der eigenen Interessendurchsetzung beinhalten, und Legitimierungen aggressiver Verhaltensmuster sind an der Tagesordnung. Die komplexe, durch hochgradige Ambivalenzen gekennzeichnete und identitätsmäßig brüchige Jugendphase lädt also gewissermaßen auch zur Gewalt ein bzw. legt Gewalt als ein Handlungsmuster zur Selbstbehauptung nahe.

## Um welche Gewalt geht es?

Doch was soll hier überhaupt unter Gewalt verstanden werden? Um welche Arten und Typen von Gewalt handelt es sich, die Jugendliche anwenden oder denen sie ausgesetzt sind? Und welche Hintergründe und Ursachen hat Gewalt? Gewalt lässt sich zunächst einmal untergliedern in direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt (Imbusch 2002). Im Kernbereich der Gewalt steht die direkte physische Gewaltanwendung gegen andere Personen, deren Ziel die Schädigung, Überwältigung oder Übermächtigung ist. Die Gewalt selbst kann dabei

- eher ungerichtet sein (z. B. bei Cliques, Gangs oder Jugendbanden, die mit wahllosen Überfällen, Diebstählen und Bedrohungen auf sich aufmerksam machen),
- instrumentellen oder zielgerichteten Charakter haben (z. B. bei Räubern und Mördern, deren Gewalt in der Regel auf ein bestimmtes Ziel oder Gut gerichtet ist; oder bei Hooligans, Skinheads und rechtsextremen Gruppen, die ihre fremdenfeindlichen und rassistischen Mentalitäten in Gewalt umsetzen), oder
- rein expressiv ausgeübt werden (z. B. als Ausagieren von Männlichkeitsritualen, Lust am Zoff, Spaß an härteren Gangarten etc.).

Diesem Kernbereich der direkten physischen Gewalt, der als Variation die psychische Gewalt zur Seite gestellt ist, steht die strukturelle Gewalt gegenüber. Unter struktureller Gewalt versteht man jene Formen und Arten der Gewalt, die ohne direkten Täter auskommen und die sich eher aus den anonymen Strukturen einer Gesellschaft ergeben. Sie beschneidet Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen, reduziert Lebenschancen und verbaut Zukunftsoptionen, ohne dass dies dem Einzelnen immer bewusst ist. Die Wirkung tritt in der Regel als sozialer Zwang auf, der von Ge- und Verboten begleitet wird, erlebt wird sie als soziale Ungerechtigkeit. Erfahrungen struktureller Gewalt von Jugendlichen (Armut, Ausgrenzung, Marginalität) können – je nach Umgang mit dieser Realität – selbst eine wichtige Quelle von Gewalt seitens der Jugendlichen werden. Aufstandsbewegungen, riots, gewaltsame Proteste, Plünderungen sind dann die geläufigen Ausdrucksformen von aus Verhältnissen struktureller Gewalt resultierenden Gewaltformen (Galtung 1975; Hondrich 2002).

Als kulturelle Gewalt bezeichnet man demgegenüber all jene legitimatorischen, beschönigenden, beschwichtigenden und verdeckenden Argumentationen, die darauf abzielen, Gewalt nicht mehr als solche erscheinen zu lassen, ihren an sich problematischen Charakter zu schmälern oder ihren Einsatz hoffähig zu machen. Kulturelle Gewalt weist ein großes Spektrum von möglichen Begründungen für Gewalt seitens der an Gewalt Interessierten auf und besteht etwa in der Verniedlichung der Gewalt (z. B. „ist doch nicht so schlimm“, „hat uns auch nicht geschadet“), der Akzeptanzsteigerung von Gewalt (z. B. „ist doch gar keine Gewalt“, „ist notwendig zur Verteidigung“) und der Legitimierung bestimmter Gewaltarten (z. B. „wir müssen hart und mit allen Mitteln zurückschlagen“, „Gewalt ist das Einzige, was jetzt noch hilft“). Nimmt man hier noch symbolische Gewalt hinzu, also Gewalt, die sich über Worte (z. B. Propaganda, Beschimpfen, Abwerten), Gesten (z. B. Überlegenheitsgesten, Pöbeleien, Mobbing, Bullying) oder kulturelle Normen (z. B. Female Genital Mutilation FGM, körperliche Züchtigung) realisiert, dann lässt sich in Bezug auf Jugendliche feststellen, dass sie diesen Formen der Gewalt in unterschiedlich starkem Maße ausgesetzt sind. Die daraus resultierende Gewalt Jugendlicher ist häufig ein Mittel Anerkennung zu erlangen und sich über die Verbreitung von Angst und Schrecken Ehrfurcht und Respekt zu verschaffen.

## Homizidraten

Jugendliche und junge Männer sind in allen Gesellschaften die hauptsächlichen Gewalttäter. Gewalt durch Jugendliche gehört zu den sichtbarsten Formen der Gewalt. Da eine genaue Erfassung aller Gewalttaten nicht möglich ist und diesbezüglich nicht nur beträchtliche Dunkelziffern, sondern häufig auch nur lückenhafte statistische Aufzeichnungen existieren, soll im Folgenden am Beispiel der Mordraten annäherungsweise Ausmaß und Umfang des Problems verdeutlicht werden. Für das Jahr 2000 wird geschätzt, dass etwa 199.000 Jugendliche durch Tötungsdelikte umgekommen sind (das sind 9,2 pro 100.000 Einwohner). Das bedeutet, dass im Durchschnitt jeden Tag 565 Jugendliche zwischen 10 und 29 Jahren an den Folgen interpersoneller Gewalt gestorben sind. Die Homizidraten variieren allerdings je nach Region beträchtlich: Sie reichen von 0,9 pro 100.000 in den westeuropäischen Gesellschaften und Teilen Asien und des Pazifiks über 17,6 pro 100.000 in Afrika bis hin zu 36,4 pro 100.000 in Lateinamerika (WHO 2002).

Die Homizidraten unterscheiden sich aber nicht nur in verschiedenen Weltregionen, sondern auch hinsichtlich einzelner Länder drastisch voneinander. Von den Ländern, für die überhaupt entsprechende WHO-Daten verfügbar sind, weisen die jugendlichen Homizidraten für bestimmte lateinamerikani-

sche Staaten – 84,4 pro 100.000 in Kolumbien; 50,2 pro 100.000 in El Salvador; 32,5 pro 100.000 in Brasilien – und die Karibik – 41,8 pro 100.000 in Puerto Rico – die höchsten Werte auf. Mit Werten zwischen 15 und 25 Tötungsdelikten pro 100.000 folgen z. B. Venezuela, Ecuador, Mexiko und Panama. Vergleichsweise geringe Raten (3 bis 6 pro 100.000) weisen dagegen Argentinien, Chile, Uruguay und Costa Rica auf. In Osteuropa zeigen die Russische Föderation (18,0 pro 100.000) und Albanien (28,2 pro 100.000) die höchsten Werte. Abgesehen von den USA mit einer Homizidrate von 11,0 pro 100.000 sind die meisten Staaten mit Homizidraten über 10 pro 100.000 entweder Entwicklungsländer oder sog. Transformationsländer, die einem schnellen sozio-ökonomischen Wandel ausgesetzt sind. Die Länder mit den geringsten Homizidraten liegen in Westeuropa – 0,6 pro 100.000 in Frankreich; 0,8 pro 100.000 in Deutschland; 0,9 pro 100.000 in Großbritannien – oder in Asien – 0,4 pro 100.000 in Japan.

Im Bereich der Homizidraten zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Beinahe überall ist die Betroffenheit von jungen Frauen beträchtlich geringer als die von jungen Männern. Grundsätzlich gilt: Je höher die Homizidrate ist, desto stärker sind auch männliche Jugendliche die Opfer und desto weniger sind Mädchen und junge Frauen betroffen. In den Ländern mit den höchsten Homizidraten beträgt die Relation ca. 1:15.

Da sich Jugendgewalt nicht in Tötungsdelikten erschöpft, können zur Abschätzung ihres Ausmaßes zumindest für manche Länder noch weitere Daten über nicht tödlich verlaufende Gewalt herangezogen werden, um zu einem abgerundeteren Bild des Phänomens zu gelangen. Diesbezügliche Studien haben ergeben, dass zu jedem Tötungsdelikt noch 20-40 Gewalttaten hinzugerechnet werden müssen, die nicht tödlich enden, deren Verletzungen aber eine medizinische Versorgung notwendig machen. Die große Mehrheit der Opfer ist auch in diesem Fall männlich (WHO 2002: 28).

## Konsequenzen der Gewalt

Jugendgewalt hat beträchtliche individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen. Diese können beispielsweise nach nichtmonetären und direkten bzw. indirekten monetären Kosten differenziert werden. Schließlich zeitigt Gewalt soziale und ökonomische Multiplikatoreffekte, die Gewalt und Kriminalität in hohem Maße als ernsthaftes Entwicklungshindernis erscheinen lässt (Morrison/Biehl 1999; Buvinic/Morrison/Shifter 2003; Heinemann/Verner 2006). Durch die beträchtlichen gesellschaftlichen Folgekosten, die durch ein hohes Gewaltniveau entstehen, werden Mittel gebunden, die anderweitig sinnvoller genutzt werden könnten. Auf diese Weise behindern oder verzögern hohe Gewaltniveaus in





Gesellschaften in der Regel Entwicklungsprozesse. Versucht man einmal die Kosten, die mit Kriminalität und Gewalt einhergehen, zu beziffern, dann gehen Schätzungen für den lateinamerikanischen Kontinent davon aus, dass sich diese Kosten auf 14% des BSP belaufen; 1,9% des Humankapitals der Länder geht jährlich durch Gewalt verloren. Da sich die einzelnen durch Gewalt induzierten Kosten und Effekte kumulieren, lässt sich sagen, dass in einem extrem gewaltdurchwirkten Land wie Kolumbien das Pro-Kopf-Einkommen heute um über 30% höher liegen könnte, als dies real der Fall ist (WHO 2004). Bei Prozessen des Staatszerfalls und endemischer Gewalt, in Bürgerkriegssituationen und langanhaltenden Konfliktkonstellationen schließlich findet gar keine Entwicklung mehr statt, die diesen Namen noch verdiente. Die Zerstörung der sozialen und ökonomischen Grundlagen eines Landes, die Entwicklung von Gewaltmärkten und die Beanspruchung insbesondere der jungen Menschen für zerstörerische Aktivitäten begründet in der Regel den entwicklungspolitischen Ruin und sorgt für die nachhaltige Verarmung eines Landes.

## Erklärungsmuster für Gewalt

Es ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, dass sich in der Berichterstattung über Jugendgewalt in Entwicklungsländern vielfältige Stereotypen und Vereinfachungen finden. Lange Zeit wurden Kindheit und Jugend in Entwicklungsgesellschaften gar nicht angemessen als Themen wahrgenommen. Später beherrschte beispielsweise der Topoi des Kindersoldaten die öffentliche Aufmerksamkeit und sorgte ob der Umstände der Rekrutierung regelmäßig für Empörung. Nach der Beendigung vieler gravierender Bürgerkriege in Afrika standen eine gewisse Zeit Jugendbanden oder Gangs etwa in Südafrika oder in Mittelamerika im Mittelpunkt des Interesses. Heute wird dagegen in besorgniserregender Weise über die youth bulges gesprochen, als wenn ein großer Anteil junger Menschen an der Bevölkerung bereits für sich genommen ein Warnsignal für Konflikte und Gewalt wäre. Solche öffentlichkeitswirksamen Bilder verbergen allerdings mehr als sie zu erhellen vermögen. Sie verbergen nicht nur, dass die Gewalt von Jugendlichen in der Dritten Welt weitaus mehr Formen kennt, als die genannten, sie verdecken auch die vielfältigen Motive und unterschiedlichen Ursachen der Gewalt. Sie verzerren nicht zuletzt das Bild von Jugendlichen beträchtlich, weil sie in der Öffentlichkeit häufig nur als Problemfälle erscheinen, ohne den positiven Beitrag zu sehen, den Jugendliche auch für Gesellschaften bedeuten (vgl. z. B. Abbink / van Kessel 2005; McEvoy-Levy 2006).

Die allermeisten jungen Menschen jedenfalls schaffen den Übergang vom relativ beschützten, abhängigen Kindsein zum selbstständigen und eigenver-

antwortlichen Erwachsenen unter Berücksichtigung der üblichen Identitätskrisen und Persönlichkeitskonflikte recht gut. Mithilfe der Familie, der Schule, entsprechenden peer groups etc. bewältigen sie diese Statuspassage und finden schließlich auch unter schwierigen Bedingungen ihren Weg in die Gesellschaft. Gleichwohl weicht eine mehr oder weniger große Minderheit von jungen Menschen von diesem Pfad ab: Durch wagemutige oder riskante Verhaltensweisen setzen sie ihre Gesundheit aufs Spiel oder bedrohen sie ihren sozialen Status; mit der Entdeckung ihrer Sexualität gehen sie bewusst oder unbewusst Risiken ein; manche greifen aus Frustration oder Experimentierfreude zu Drogen, Alkohol und Zigaretten; und einige entwickeln starke Aggressionen und werden deshalb gewalttätig.

Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich die jungen Menschen heutzutage im Übergangsprozess von der Kindheit zum Erwachsensein vielfältigen Herausforderungen und Hindernissen gegenübersehen, die in vielen Teilen der Welt durch soziale und ökonomische Probleme wie Unterentwicklung, Armut, Hunger, Krankheit noch verstärkt werden. Dort, wo Mädchen und Jungen in expliziten Konfliktsituationen oder gar unter Bürgerkriegsbedingungen aufwachsen, beeinträchtigt die Konfrontation mit und die Erfahrung von Gewalt zusätzlich alle Dimensionen ihres Lebens. Gefühle des Ausgeschlossenenseins, von ökonomischer Marginalisierung und sozialer Exklusion führen unter bestimmten Bedingungen zur Gewalt oder tragen zumindest zur Kontinuität von Gewalt bei (Imbusch 2008a). Die Thematik Jugend und Gewalt muss in vielen Entwicklungsländern vielmehr vor dem Hintergrund einer breiteren Gesellschaftskrise gesehen werden, die Jugendgewalt selbst als Verschlimmerung dieser Krise (UNDP 2006: 11). Erstaunlich ist unter diesen Bedingungen weniger, warum Jugendliche überhaupt zur Gewalt greifen, sondern eher, warum so wenige Jugendliche Gewalt als eine Option betrachten.

Gewalt ist auch unter Jugendlichen in Entwicklungsländern ein sehr schillerndes Phänomen auf unterschiedlichen Ebenen mit ganz verschiedenen Dimensionen. Sie reicht auf der einen Seite von den gewaltsamen Mitteln und Wegen, Konflikte innerhalb der Familie zu lösen, über den systematischen Einsatz professioneller Mörder bis hin zu Gewalt in Kriegen und Bürgerkriegen. Entsprechend vielfältig sind die Formen, in der sie auftritt bzw. ausgeübt wird. Diese reichen von individuellen Gewalthandlungen über Banden- und Gruppengewalt bis hin zu Formen kollektiver Gewalt wie Aufständen und Bürgerkriegen.

Differenziert man nun auf der anderen Seite Handlungsanlässe und Motivationsstrukturen für Gewalt aus, dann wird man feststellen können, dass auch

von dieser Seite her die Rede von „der Jugendgewalt“ unangemessen ist, weil die Motive und Beweggründe, die junge Menschen zur Gewalt führen bzw. sie Gewalt ausüben lassen, ganz unterschiedlich sind. Als Hintergrund für die Gewalt mag an dem einen Ende des Spektrums einfache Niedertracht, Bereicherungssucht, das Mehr-Haben-Wollen oder schlichtweg Egoismus und Geltungssucht stehen, die junge Leute dazu bringen, Überfälle, Entführungen, Raub- oder Morddelikte zu begehen. Vor dem Hintergrund großer sozialer Ungleichheit, beruflicher Perspektivlosigkeit und eigener Benachteiligung scheint Gewalt zumindest für einen Teil der Jugendlichen ein Weg zu sein, doch noch an den Gütern der Gesellschaft teilzuhaben und sich gleichzeitig durch „erfolgreich“ durchgeführte Taten Anerkennung bei wichtigen Referenzgruppen zu verschaffen, die ihnen ansonsten ob ihrer Lebenssituation verwehrt bleiben würde.

Gewalt von Jugendlichen in der Familie oder in der Schule hat dagegen eher etwas mit beengten Wohnverhältnissen und sozioökonomischen Frustrationserlebnissen zu tun, lässt sich auf eigene frühe Gewalterfahrungen als Opfer von Eltern oder Verwandten zurückführen und hängt sehr stark auch mit dysfunctional parenting zusammen. Drogen und Alkoholmissbrauch sind häufig Auslöser für Gewalt in der Familie. Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen machen aus früheren Opfern später Täter, weil Sozialisations- und Lerneffekte dafür sorgen, Gewalt als ein probates, Erfolg versprechendes Mittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen schätzen zu lernen.

Davon wiederum zu unterscheiden sind die Jugendbanden und Gangs, die in sich bereits äußerst heterogen sind und auch ganz verschiedenartige Gewaltpotenziale beinhalten (vgl. Rodgers 1999): Neben sog. street-corner-Gruppen, die eher den Charakter von Cliques mit zeitweiligem Lust am Zoff haben, gibt es auch mehr oder weniger fest organisierte, gewaltaffine Jugendgangs und schließlich ganz und gar kriminelle Banden Jugendlicher und junger Männer, die sich gewerbsmäßig im Bereich von Drogenhandel, Prostitution und Eigentumskriminalität bewegen. Mögen in den harmloseren Cliques noch männliche Bewährungs- und Initiationsrituale auf dem Weg in die Welt erwachsener Maskulinität (wie z. B. die Zurschaustellung und Betonung von Kraft, Stärke, Kampfbereitschaft mitsamt den entsprechenden Symbolen, die Hinnahme und Umwertung von Verletzungen und Gewalt, aber auch Ehre, Respekt, Kameradschaften und Zusammenhalt sowie heterosexuelle Potenzgebaren) ein entscheidendes Motiv für die Zugehörigkeit sein, so kommen bei den gewaltbereiten Jugendgangs und kriminellen Banden weitere Faktoren hinzu, die es für sie reizvoll machen, Mitglied einer Jugendbande zu werden: fehlende Aufstiegschancen und geringe soziale Mobilität in Gesellschaften, die aggressiv

Konsum predigen und Partizipation an der Gesellschaft v. a. an Konsumfähigkeit messen; geringe Verfolgung und Aufklärung von Straftaten und mangelhafte Erzwingung von Recht und Gesetz; Schulabbruch und geringe Bezahlung von unqualifizierter und gering qualifizierter Arbeit; fehlende Fürsorge und mangelnde Orientierung durch das Elternhaus oder sonstige Familienmitglieder; schwere körperliche Züchtigungen oder Viktimisierung im Elternhaus; falsche Vorbilder oder peer groups, die bereits Mitglieder in Gangs und Banden sind. In der Regel ist es ein komplexes Wechselspiel von Faktoren, das junge Menschen zu Gang- und Bandenmitgliedern werden lässt.

Betrachtet man schließlich Phänomene kollektiver Gewalt, dann sind Kinder und Jugendliche darin zunächst einmal Opfer. In Protestaktionen und Aufständen, bei der Aufstandsbekämpfung, in Bürgerkriegen und regulären kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Staaten, in denen Gewalt endemisch wird und soziale Ordnung zusammenbricht, verlieren Kinder ihre Eltern, stehen Jugendliche selbst unter Verdacht und müssen die Folgen von Krieg und Gewalt tragen. Frauen und junge Mädchen sind zusätzlich sexuellen Übergriffen und Vergewaltigungen ausgesetzt, die zu einem probaten Mittel der Kriegführung geworden sind.

Gleichwohl erschöpft sich die Rolle von Kindern und Jugendlichen nicht im Opferstatus. In den verschiedenen Bürgerkriegen auf der Welt sind schätzungsweise ca. 300.000 Kindersoldaten involviert. Daneben ist eine unbekannte Zahl von Jugendlichen aktiv an den Kämpfen beteiligt gewesen (Machel 1996; Boyden/de Berry 2004; Briggs 2005). In den langanhaltenden konfliktiven Auseinandersetzungen variieren die Motive zu kämpfen beträchtlich (Brett/Specht 2004): Ging man lange Zeit davon aus, dass Kinder und Jugendliche in hohem Umfang durch Warlords und Banden für kriegerische Zwecke zwangsrekrutiert wurden, so hat die neuere Forschung auch hier ein differenzierteres Bild gezeichnet: Viele der Jugendlichen und Kinder schließen sich den Bürgerkriegsparteien aus ökonomischer Perspektivlosigkeit, ob der Generierung von Einkommen, aus Gründen des Verlustes der Eltern oder simplen Verteidigungsaspekten „freiwillig“ an, um ihr Überleben zu sichern.

Das direkte Involviertsein einer hohen Zahl von Jugendlichen und Kindern in kriegerische Auseinandersetzungen beschwört beträchtliche Reintegrationsprobleme für die betroffenen Gesellschaften herauf, weil die Kinder und Jugendlichen nach Beendigung der Konflikte häufig vor dem Nichts stehen und so ein beträchtliches Unruhepotenzial bilden (Kemper 2007).

## Unterschiede zwischen der Jugendgewalt in der Dritten und der Ersten Welt

Wenn diese Diagnosen nicht gänzlich unvertraut erscheinen und die ein oder andere Parallele zu gewalttätigen jugendlichen Subkulturen in Europa erkennbar ist, so ist gleichwohl auf einige Besonderheiten hinzuweisen, die Differenzen im Umgang von Jugendlichen mit Gewalt zwischen den führenden Industrieländern und den Entwicklungsländern markieren. Fünf solcher Differenzen möchte ich im Folgenden herausstellen, weil sie mir zentral zu einem adäquaten Verständnis der Thematik Jugend und Gewalt in Entwicklungsländern zu sein scheinen.

Erstens, die typischen Formen und Muster von Jugendgewalt unterscheiden sich in den entwickelten Industrieländern und den Entwicklungsländern in einigen Aspekten stark voneinander. Das betrifft zunächst die Typen von Gewalt selbst: Während alltägliche Gewalt, Kleinkriminalität, auch Jugendgangs und Bandenwesen wahrscheinlich Phänomene sind, die in unterschiedlichem Maße überall auf der Welt anzutreffen sind, so ist z. B. der Einsatz von Kindersoldaten wesentlich ein Spezifikum von Bürgerkriegssituationen (Afrika, aber auch Asien). Sodann betrifft er auch die Art der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche: Kinderarbeit, Kinderhandel und sexuelle Ausbeutung von Jugendlichen und Kindern sind in Westeuropa und Nordamerika zumindest offiziell gebannt oder sie unterliegen strengen gesetzlichen (Ausnahme-) Regelungen. Dies ist z. B. in weiten Teilen der Dritten Welt nicht der Fall, der Einsatz von Kindern zur Erzielung von Familieneinkommen allgegenwärtig. Kulturell codierte Formen der Gewalt wie Female Genital Mutilation (FGM) finden sich nur noch im subsaharischen Afrika; Ehrenmorde, wie sie in der arabischen Welt vorkommen, gehören hierzulande seit Langem der Vergangenheit an. Man ist also gut beraten, angesichts eines weiten Überschneidungsbereichs auf dem Feld der Jugendgewalt nicht den Blick für die Differenzen zu verlieren.

Zweitens ergeben sich aus den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Gesellschaften und ihrer sozioökonomischen Verfasstheit beträchtliche Unterschiede im Hinblick auf die möglichen Ursachen und Hintergründe von Gewalt. Faktoren wie die größere soziale Ungleichheit, relative Deprivation, Armut, strukturelle Heterogenität und daraus resultierende sozialstrukturelle Verwerfungen (Marginalisierung, Exklusion) sind als Erklärungsmuster für Gewalt weit höher einzuschätzen als in den entwickelten Industrieländern, da sich aus ihnen strukturelle und v.a. dysfunktionale Benachteiligungen ergeben, die lebensweltlich als soziale Ungerechtigkeit erfahren werden. Gefühle sozialer Ungerechtigkeit sind jedoch überall auf der Welt das Movens

für soziale Kämpfe und Konflikte. Nicht umsonst ist der Kontinent mit der größten sozialen Ungleichheit – Lateinamerika – zugleich auch der gewalthaltigste in seiner Geschichte (Moore 1982; Imbusch 2008b).

Drittens bestehen in den meisten Ländern der Dritten Welt vollkommen unterschiedliche Handlungskontexte und Umwelten für Gewalt. Zum einen ist Gewalt als Handlungsmodus vielfach weniger geächtet als in den entwickelten Industrieländern und deshalb viel präsenter im öffentlichen Raum. Zum anderen lassen kulturelle Normierungen sie in vielen Fällen nicht als das erscheinen, was sie eigentlich ist, nämlich als Gewalt. Weiterhin sind vielerorts die sozialen Verhältnisse durch die allgemeine Verfügbarkeit von Waffen und entsprechende Begleitideologien im Hinblick auf deren Benutzung sehr viel unfriedlicher. Und schließlich haben sich in einigen Ländern regelrechte Gewaltkulturen herausgebildet, in denen der Einsatz von Gewalt als mehr oder weniger normal oder unausweichlich hingenommen wird. Es ist also immer auch nach den spezifischen Kontexten zu fragen, wenn es darum geht, die Gewalt von Jugendlichen zu verstehen.

Viertens haben die meisten Entwicklungsländer nicht solche Grade an Zivilität erreicht wie etwa die westeuropäischen Länder. Durch die Art ihrer Geschichte mit Eroberung, Ausbeutung und Kolonialismus und den daraus resultierenden deformierten Staatsbildungsprozessen ist es vielerorts nicht zu einer flächendeckenden Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols gekommen. Durch die fragmentierte Staatlichkeit, deren Reichweite sich häufig lediglich auf begrenzte Gebiete des nationalen Territoriums erstreckte, hatten lokale oder regionale Herrscher eine relativ starke Stellung. Parastaatlichkeit, Parallelordnungen und unklare Rechtsräume waren die Folge. Auch die Durchgriffsmöglichkeiten seitens des Staates auf Gewaltakteure waren vielerorts begrenzt, da ihm nicht nur effektiv die Mittel dazu fehlen, Gewalt einhegende Staatlichkeit überall zu gewährleisten, sondern er auch durch einfache Abwesenheit vor Ort nicht für den ausreichenden Schutz seiner Bürger sorgen kann. Unter den Bedingungen fragiler Staatlichkeit oder angesichts zerfallender Staaten verlieren Staaten als Zentralinstanz schnell ihre Legitimität und es entstehen Gewaltordnungen, die nach eigenen Gesetzen funktionieren und sich als überaus lebensfähig herausgestellt haben.

Fünftens schließlich zeitigt der Einsatz von Gewalt in vielen Entwicklungsländern dramatischere Folgen als in den hoch industrialisierten Staaten. Häufig wird hier Gewalt rücksichtsloser, brutaler und unkontrollierter eingesetzt als dort, der Gewalteintritt wirkt in besonderem Maße unproportional, weil man bereits für vergleichsweise kleine Ziele bereit ist, Menschenleben in Kauf zu nehmen. Dadurch ent-

steht der Eindruck, dass ein Menschenleben insgesamt weniger zählt. Dies trifft im Übrigen auch auf den Einsatz staatlicher Gewalt zu – sei sie legitim oder illegitim. Insbesondere in den vielen Diktaturen und Gewaltherrschaften zeichnen sich die Staaten durch eine besondere Rücksichtslosigkeit gegenüber realen oder perzipierten Feinden aus. Da es zudem kaum Programme für die Opfer von Gewalt oder die Reintegration von Gewalttätern gibt, belasten die Gewalterfahrungen in der Regel in hohem Maße das zukünftige Zusammenleben der Menschen.

Diese grundlegenden Differenzen gilt es also mitzubedenken, wenn nach schlüssigen Erklärungsmustern für die Gewalt von Jugendlichen in Entwicklungsländern gesucht wird. Allgemeine Erklärungsmuster – so unterschiedlich ihre Schwerpunktsetzungen sein mögen – werden nicht zuletzt die hohe Bedeutung lokaler Kontexte und situativer Faktoren für die Gewalt einzubeziehen haben.

### **Die Ursachen von Jugendgewalt in Entwicklungsländern**

Die Ursachen für Gewalt sind in der Regel vielschichtig und komplex. Die sozialwissenschaftliche Gewaltforschung hat in den letzten Jahren immer wieder gezeigt, dass es nicht die eine zentrale Ursache gibt, auf die sich etwa gewalttätiges Verhalten

von Jugendlichen zurückführen lässt, sondern dass es vielmehr eines multidimensionalen Mehrebenenansatzes bedarf, um Gewalt zu erklären und zu verstehen (Imbusch 2003). Es ist in der Regel ein weites Spektrum von Faktoren und ein komplexes Beziehungsgefüge, welches zur Gewalt führt bzw. Gewalt perpetuiert. Um dieses Spektrum oder dieses Beziehungsgefüge abzubilden, hat man Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden. Eine etwas andere Unterscheidung, wie sie sich im World Report on Violence and Health (WHO 2002) findet, differenziert zwischen Risikofaktoren auf der individuellen, der Beziehungs-, der Gemeinschafts- und der Gesellschaftsebene. In jüngster Zeit ist noch zusätzlich auf mögliche Ursachen von Gewalt auf der rein biologischen Ebene (Aggression, Gene) hingewiesen worden. Diese auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Faktoren werden je nach Art, Typus und Kontext der Gewalt Ansatzpunkte zur Erklärung von Gewalt bieten (eine Übersicht über theoretische Zugänge zur Erklärung von Jugendgewalt findet sich in Imbusch 2008).

Auf der Mikroebene lassen sich v.a. biologische und psychologische Dispositionen erkennen, die zu gewalttätigem Handeln führen können. Erklärungsansätze liegen hier auf zwei Ebenen: Zum einen hat die Neurobiologie und Genforschung auf biologische Festlegungen des Menschen über seinen genetischen Code hingewiesen, der es dem Einzelnen



am Ende nicht mehr erlauben würde, mit freiem Willen darüber zu entscheiden, ob er Gewalt anwenden möchte oder nicht. Die Disposition zum Gewalttäter ist hier gewissermaßen vorprogrammiert, einzig der Ausbruch der Gewalt hängt noch von situativen Faktoren oder bestimmten Umständen ab. Zum anderen weist die psychologische Forschung darauf hin, dass bereits bestimmte Einflüsse oder Komplikationen während der Schwangerschaft dazu beitragen können, dass die Kinder später gewalttätiges Verhalten an den Tag legen. Insbesondere im Zusammenspiel mit anderen Problemen in der Familie (insbesondere psychischen oder psychiatrischen Erkrankungen) steigt das Risiko, zum Gewalttäter zu werden. Seit Langem bekannt ist zudem, dass eine fürsorgliche und liebevolle Betreuung seitens der Eltern in den ersten Kinderjahren entscheidend dazu beiträgt, ob Identitätsbildungen gelingen, welche Persönlichkeitsmerkmale ein Kind bzw. Jugendlicher ausbildet und welche Verhaltensweisen es an den Tag legt. Faktoren wie Hyperaktivität, Impulsivität, geringe Affektkontrolle, Aggressivität und Aufmerksamkeitsdefizite werden als mögliche Prädiktoren für Gewalt interpretiert; Nervosität oder Angst sind demgegenüber negativ mit Gewalt korreliert. Zudem werden auf dieser Ebene verringerte Intelligenz und schlechte Leistungen in der Schule häufig mit Gewaltneigungen von Jugendlichen zusammen gebracht. Ein enger Zusammenhang besteht auch zwischen eigenen Erfahrungen mit Gewalt und späterer Gewalttätigkeit: Zum einen werden Kinder, die Opfer von Gewalt werden, später selbst in hohem Maße zu Tätern. Zum anderen sind Gewalterfahrungen unter Sozialisationsaspekten interessant, da Gewalt immer auch ein Stück weit gelernt wird; sie erscheint insbesondere deshalb als Option, weil man als Kind gesehen hat, dass man mit ihr etwas bewirken kann und ihr Einsatz Erfolg verspricht.

Diese individuellen Risikofaktoren auf einer Mikroebene existieren natürlich nicht unabhängig von anderen Faktoren und Einflüssen, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind. Auf der sozial-interaktiven Ebene sind insbesondere interpersonelle Beziehungen der jungen Menschen mit den Eltern und ihren Familien, mit Freunden und peers ausschlaggebend dafür, wie Persönlichkeitsmuster fortgebildet werden und ob gewalttätiges oder aggressives Verhalten belohnt oder sanktioniert wird. Insbesondere der Einfluss der Eltern und generell des familiären Hintergrunds sind zentrale Faktoren für die Entwicklung und Ausbildung gewalttätiger Verhaltensweisen von Jugendlichen. Mangelnde Fürsorge, geringe Aufmerksamkeit, Gleichgültigkeit den Kindern gegenüber, Vernachlässigung und Verwahrlosung sowie der Einsatz harter physischer Strafen, um Kinder zu disziplinieren, sind dazu geeignet, Kinder während der Adoleszenz in die Gewalt zu treiben. Gewalttätiges Verhalten in der Jugendphase steht zudem mit starken Konflikten zwischen den

Eltern und einem geringen Interesse der Eltern für die Kinder in Zusammenhang. Andere bedeutsame Faktoren sind z. B. die Zahl der Kinder in einer Familie, Mutterschaft in sehr jungen Jahren und ein geringer Familienzusammenhalt. All dies führt bei Abwesenheit von anderweitigen ausgleichenden Faktoren zu schwerwiegenden sozialen oder emotionalen Beeinträchtigungen und dysfunktionalen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen. Aber es ist nicht nur die Art von Familienstrukturen, die Aggressions- und Gewaltneigungen beeinflusst, sondern auch und insbesondere der generelle sozioökonomische Status einer Familie, der mit darüber entscheidet, ob Kinder in die Gewalt abgleiten oder nicht. So entstammen jugendliche Gewalttäter weit überwiegend aus sozialökonomisch schwachen Elternhäusern mit geringen Bildungsniveaus, aus den unteren sozialen Schichten und aus städtischen oder ländlichen Wohngebieten, in denen sich soziale Probleme ballen. Führt man sich die Bedeutung intakter Familienverhältnisse zudem vor dem Hintergrund von kriegerischen Konflikten, sexuellen Epidemien oder den mit der Globalisierung einhergehenden raschen sozioökonomischen Veränderungen vor Augen, die häufig zu vollkommen desintegrierten Familienstrukturen in der Dritten Welt führen, dann wird das Ausmaß der Herausforderungen deutlich. Der Einfluss von Freunden und peer groups, die wichtige Bezugspersonen von Jugendlichen sind und großen Einfluss auf deren interpersonelle Beziehungen haben, könnte hier positiv für einen gewissen Ausgleich sorgen, er kann sich aber auch negativ auswirken. Sind die Jugendlichen etwa in Freundeskreise eingebunden, die selbst gewalttätig sind oder kriminellen Aktivitäten nachgehen, in denen Drogen genommen werden und Alkohol getrunken wird, in denen Waffenbesitz verbreitet ist, dann steigt das Risiko beträchtlich, in diese Verhältnisse abzugleiten. Es findet dann so etwas wie eine negative Integration statt, die den Jugendlichen jene Anerkennung, Aufmerksamkeit und Verbundenheit verschafft, die ihnen außerhalb dieses problematischen Kreises vorenthalten bleibt.

Lokale Faktoren wie die Gemeinde, bestimmte Stadtviertel und Regionen und die dort bestehenden Gemeinschaften sind ebenfalls von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Nähe oder Ferne zur Gewalt. Allgemein lässt sich sagen, dass in Entwicklungsländern männliche Heranwachsende in Großstädten häufiger mit gewalttätigem Verhalten in Berührung kommen als solche, die auf dem Land aufwachsen. Innerhalb städtischer Agglomerationen stellen unterprivilegierte Viertel oder Slums mit hoher Gewaltkriminalität und sozialen Problemen Umgebungen dar, die gewalttätiges Handeln wahrscheinlicher machen. Die Nähe zu Gangs und Banden, Feuerwaffen, Drogen und Prostitution stellt eine Mischung dar, in der Gewalt allgegenwärtig und die Gefahr, Opfer zu werden, groß ist. Es ist deshalb unmittelbar einsichtig, dass der Grad an so-

zialer Integration in einer Gemeinde auch das Ausmaß an Jugendgewalt beeinflusst. Das vorhandene Sozialkapital und die sozialen Bindungen unter den Einwohnern sind deshalb ein Ausweis für die Qualität der Integration, weil das die Existenz gemeinsamer Regeln und Normen nahe legt, gegenseitige Verpflichtungen bestehen und das Vertrauen erhöht wird, das in den sozialen Beziehungen zwischen den Einwohnern, aber auch zwischen Einwohnern und Institutionen zum Ausdruck kommt. Junge Menschen, die an problematischen Orten mit defizienten Infrastrukturen und geringem sozialen Kapital leben, sind umgekehrt eher bindungslos und fallen aus sozialen Zusammenhängen heraus, zeigen größeres Misstrauen und haben letztlich auch eine größere Affinität zur Gewalt.

Die gesellschaftlichen Faktoren, die gewaltfördernde Bedingungen und Umstände für die Jugendlichen darstellen, liegen hingegen eher auf einer strukturellen bzw. soziokulturellen Ebene. Sie haben v.a. mit den Auswirkungen der Globalisierung, den ökonomischen Modernisierungsmustern und demografischen Prozessen zu tun. Kulturelle Globalisierung und ökonomische Modernisierung beschleunigen den sozialen Wandel (Individualisierung, schnelle Urbanisierung, Migration) und führen zu einer Zunahme anomischer Prozesse und zu einer verstärkten Orientierungslosigkeit und Gewalt unter den Menschen. In vielen Entwicklungsländern sind Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse zudem mit Anpassungskrisen beträchtlichen Ausmaßes verbunden, die gewalttätige Reaktionen gerade unter Jugendlichen herauf beschwören.

In Afrika und Teilen Lateinamerikas sind die Anpassungspolitiken mit starken Lohnneinbußen, dem Abbau von Schutzrechten für Arbeitnehmer und veränderten sozialpolitischen Regelwerken, einem Niedergang in der Infrastruktur und bei den Dienstleistungen des Staates verbunden gewesen, so dass in der Folge die soziale Ungleichheit stark zugenommen hat. Armut konzentriert sich in den großen Städten mit anhaltendem Bevölkerungswachstum, so dass Jugendliche zum Überleben auf Kleinkriminalität und Gewalt zurückgreifen. Auf allgemeiner Ebene ist deshalb der Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit bzw. der Ungleichheit in der Einkommensverteilung und der Gewalttätigkeit von Gesellschaften unbestritten.

Auch politische Aspekte, wie die Qualität einer Regierung und die Art der Politik, wirken sich auf die Gewalttätigkeit von Gesellschaften aus. Jenseits autoritärer Regimes, die an sich schon ein gewisses Maß an Gewalt transportieren und Gegengewalt provozieren, kommt es hier z. B. auf die Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols zum Schutz der Bürger oder die Durchsetzung von Strafverfolgungsnormen gegen Gewalttäter an. Werden diese Gesetze konsequent angewendet, tritt ein ab-

schreckender Effekt in Bezug auf Gewalttaten ein, werden sie eher lax gehandhabt, so ist dies für Jugendliche häufig eine Einladung zur Gewalt, weil mit Strafe nicht unbedingt gerechnet werden muss. Die Sozialpolitik ist ein weiteres Feld, auf dem Regierungen aktiv auf die Gewaltniveaus einer Gesellschaft einwirken können. Geringe Sozialstandards, mehr oder weniger locker geknüpft soziale Netze und wenig effektive Schutzvorrichtungen gegen Wirtschaftskrisen für die bedürftigen Teile einer Gesellschaft führen zu einer Verstärkung etlicher Formen der Gewalt. Die Durchsetzung und Gewährung sozialer Sicherheit scheint ein mächtiger Hebel gegen Gewalt zu sein, fehlende soziale Sicherheit muss umgekehrt als Einfallstor für eine Vielzahl von Gewaltarten betrachtet werden.

Nicht zuletzt zählt auch Kultur zu den gesellschaftlichen Faktoren, die sich positiv oder negativ im Hinblick auf Gewalt auswirken können. Kultur schlägt sich etwa in den herrschenden Normen und Werten einer Gesellschaft nieder und ist u.a. dafür verantwortlich, wie Menschen auf eine sich verändernde Umwelt reagieren. Kulturelle Faktoren haben dann negative Auswirkungen auf die Gewalttätigkeit von Gesellschaften, wenn sie etwa Gewalt als eine normale Methode der Konfliktregelung legitimieren und jungen Leuten solche Werte vermitteln, die gewalttätiges Verhalten unterstützen oder in bestimmten Situationen nahe legen (z. B. Rache, Ehre). Die Medien sind dabei ein wichtiges Transportmittel für gewalthaltige Bilder, Normen und Werte, und das Internet hat z. B. über Computerspiele die Möglichkeiten, Gewalt zu sehen oder zu erleben, vervielfacht. Für Kinder und Jugendliche, die andauernd Gewalt im Fernsehen ausgesetzt sind, verschieben sich die Normalitätsstandards; brutale Serienhelden werden zu falschen Vorbildern und möglichen Inspirationsquellen für die eigene Gewalt; Vorstellungen von easy money beschwören Nachahmungseffekte und kriminelle Gewaltkarrieren herauf. All jene Gesellschaften, die es nicht schaffen, gewaltfreie Alternativen der Konfliktbearbeitung zur Verfügung zu stellen und Gewalt als Mittel des Konfliktaustrags kulturell zu delegitimieren, müssen in der Regel mit weit höheren Gewaltniveaus zurecht kommen. Gesellschaften, in denen sich regelrechte Kulturen der Gewalt etabliert haben, versinken nicht selten in einem Meer von Gewalt.

## Schlussfolgerungen

Das Thema Jugendgewalt in Entwicklungsländern ist – trotz einer in den letzten Jahren intensivierten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Phänomenbereichen – ein höchst strittiges und komplexes Problemfeld geblieben. Strittig ist es, weil es nach wie vor weder eine verbindliche Definition von Jugend, noch einen allgemein anerkannten Rahmen gibt, in dem das Thema sinnvollerwei-

se zu behandeln wäre. Auch ist keineswegs sicher, ob sich die Erklärungen für Jugendgewalt, wie sie zumeist in Auseinandersetzung mit dem Phänomen in westlich-demokratischen Ländern gewonnen wurden, einfach auf Entwicklungsländer übertragen lassen können. Die Annahmen, die vielen gut gemeinten Jugendprogrammen, aber auch möglichen Erklärungsansätzen zugrunde liegen, sind häufig deterministisch, weil sie davon ausgehen, dass Jugendgewalt von einem oder einigen wenigen Faktoren hervor gebracht wird. Demgegenüber muss an dieser Stelle betont werden, dass die Dynamiken, die zur Erzeugung gewaltsamer Konflikte mit und unter Jugendlichen führen, komplexer sind. Jugendgewalt wird durch das Zusammenspiel multipler Faktoren verursacht, entsprechend vielfältig und vielgestaltig müssen auch die Anstrengungen sein, um der Jugendgewalt Herr zu werden.

Die Beleuchtung der Hintergründe und möglichen Erklärungen hat gezeigt, dass es sowohl auf der individuellen, auf der Intergruppen- wie auf der gesellschaftlichen Ebene eine Fülle von Faktoren gibt, welche die Wahrscheinlichkeit von Aggressivität und Gewalt unter Jugendlichen erhöhen. Idealerweise müssten Programme zur Bekämpfung von Jugendgewalt holistisch angelegt sein und je nach Art und Form der Gewalt ein abgestuftes Spektrum an Interventionsmöglichkeiten bereithalten, das sowohl individuelle, familiäre, kommunäre und gesellschaftliche Aspekte umfasst. Solche Programme sollten nicht nur direkt auf die Jugendgewalt abzielen, sondern insbesondere die dazugehörigen Risikofaktoren wie ein geringes Bildungsniveau, sozioökonomische Deprivationserfahrungen, Exklusionstendenzen, Anerkennungsdefizite und geringe Partizipationsmöglichkeiten angehen. Erklärungsmuster und Bekämpfungsmöglichkeiten von Jugendgewalt müssen zudem kontextspezifisch angelegt sein, weil Jugendgewalt immer eine je eigene und höchst spezifische Realität in einem bestimmten Land darstellt, deren Ursachen und Hintergründe keineswegs generalisierbar sind.

Ein verbesserter Fokus auf das Themenfeld Jugend und Gewalt hätte schließlich nicht zuletzt Auswirkungen für das Entwicklungsverständnis von Gesellschaften: Es zeigte nämlich, dass der Übergang von der Kindheit über die Jugendphase zum Erwachsenen ein kritischer Prozess ist, der Familien, Gemeinden und die Gesellschaft mit ihren politischen und sozioökonomischen Strukturen insgesamt betrifft. Es hängt dabei von der Art des Umgangs solcher Institutionen ab, ob die destruktiven oder die konstruktiven Potenziale von Jugendlichen zur Geltung kommen, wie sie an den einzelnen Teilbereichen der Gesellschaft partizipieren können und ob Jugendliche zu Frieden und Entwicklung beitragen oder sie zu zentralen trouble makers und spoilers werden. Jugendliche v. a. unter Sicherheitsaspekten zu sehen und als Problem wahrzunehmen, ist nicht nur deshalb unangemessen, weil in einer solchen Perspektive der positive Beitrag und das Potenzial von Jugendlichen für die Gesellschaft übersehen wird, sondern auch deshalb, weil die überwiegende Mehrheit der jungen Leute trotz schwerwiegender sozialer und ökonomischer Problemlagen überhaupt nicht zur Gewalt greift.

Die UNDP hat deshalb vollkommen mit Recht festgestellt: „The causes of the youth crisis are largely exogenous to youth – they have much to do with the shrinking of economic, social and political prospects that young people are confronted with. To a large degree, the ‘youth crisis’ is to be understood as a crisis of the transition from youth to adulthood. Young people in most developing countries have few education and employment opportunities, and thus decreasing chances of establishing themselves as adults in an increasingly competitive world. Excluded from decision-making, they may see the mainstream political channels as irrelevant. Their responses can be violent or non-violent, but their actions often reflect a lack of status, and are taken in an attempt to renegotiate the youth passage to adulthood. The problem, therefore, is to increase both the concrete opportunities available to young people and their sense of inclusion in society.” (UNDP 2006: 75)

## Literatur

Abbink, J./Kessel, I. van (Eds) (2005): *Vanguard or Vandals? Youth, Politics and Conflict in Africa*, Leiden, Boston.

Boyden, J./Berry, J. de (2004): *Children and Youth on the Front Line. Ethnography, Armed Conflict and Displacement*, Oxford.

Brett, R./Specht, I. (2004): *Young Soldiers. Why They Choose to Fight*, ILO, Geneva.

Briggs, J. (2005): *Innocents Lost. When Child Soldiers Go to War*, New York.

Buvinic, M./Morrison, A./Shifter, M. (1999): *Violence in Latina America and the Caribbean. A Framework for Action*, IADB, Washington D.C.

Galtung, J. (1975): *Strukturelle Gewalt*, Frankfurt/M.

Heinemann, A./Verner, D. (2006): *Crime and Violence in Development. A Literature Review of Latin America and the Caribbean*, World Bank Policy Research Working Paper No. 4041, Washington D.C.

Heinsohn, G. (2003): *Söhne und Weltmacht. Terror im Aufstieg und Fall der Nationen*, Zürich.

Hondrich, T. (2002): *Nach dem Terror. Ein Traktat*, Frankfurt/M.

Imbusch, P. (2002): *Der Gewaltbegriff*, in: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*, Wiesbaden, S. 26-57.

Imbusch, P. (2003): *Gewalt verstehen – einige konzeptionelle Überlegungen*, in: *Public Health Forum*, Nr. 39, S. 2-3.

Imbusch, P. (2008): *Jugendgewalt in Entwicklungsländern – Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit*, GTZ, Eschborn.

Imbusch, P. (2008a): *Überflüssige. Historische Deutungsmuster und potenzielle Universalität eines Begriffs*, in: H. Bude/A. Willisch (Hrsg.): *Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen*, Frankfurt/M., S. 195-212.

Imbusch, P. (2008b): *Konfliktpotenziale sozialer Ungleichheit*, (im Erscheinen).

IRIN (2007): *Youth in Crisis. Coming of Age in the 21 Century*, o. O.

Kemper, Y. (2007): *Jugend – Verlierer im Frieden? Probleme der Integration von Jugendlichen in Nachkriegsgesellschaften*, in: P. Imbusch (Hrsg.): *Gerechtigkeit – Demokratie – Frieden. Eindämmung oder Eskalation von Gewalt?*, Baden-Baden, S. 229-248.

Machel, G. (1996): *Impact of Armed Conflict on Children*, United Nations, New York.

McEvoy-Levy, S. (Ed.) (2006): *Troublemakers or Peacemakers? Youth and Post-Accord Peace Building*, Chicago.

Moore, B. (1982): *Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand*, Frankfurt/M.

Morrison, A.L./Biehl, M.L. (Eds.) (1999): *Too Close to Home. Domestic Violence in the Americas*, IADB, Cambridge.

Rodgers, D. (1999): *Youth Gangs and Violence in Latin America and the Caribbean. A Literature Survey*, World Bank, LCR Sustainable Development Working Paper No. 4, Washington D.C.

Sommers, M. (2006): *Youth and Conflict. A Brief Review of Available Literature*, USAID.

UNDP (2006): *Youth and Violent Conflict. Society and Development in Crisis?* New York.

Urdal, H. (2004): *The Devil in Demographics. The Effect of Youth Bulges on Domestic Armed Conflict 1950-2000*, The World Bank, Social Development Papers No. 14, Washington D.C.

WHO (2002): *World Report on Violence and Health*, Geneva.

WHO (2004): *The Economic Dimensions of Interpersonal Violence*, Geneva.

World Bank (2006): *Youth-Responsive Social Analysis. A Guidance Note*, Washington D.C.

World Bank (2007): *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*, Washington D.C.

World Youth Report (2003): *The Global Situation of Young People*, United Nations, Washington D.C.

World Youth Report (2005): *Young People Today, and in 2015*, United Nations, Washington D.C.





# Jugend, Medien und Gewalt: Chancen und Risiken

Beitrag von Susanne Eggert

Die JIM-Studie 2008 ist zwar noch nicht offiziell erschienen, aber Thomas Rathgeb, der Leiter der Geschäftsstelle des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, von dem die Studie durchgeführt wird, hat auf der Tagung „Jugend heute“ am 24. August 2008 erste Ergebnisse verraten. Eines davon möchte ich Ihnen kurz nennen. Und zwar stellte er fest, dass 39% der befragten 12- bis 19-jährigen Jugendlichen zumindest (weitgehend) zustimmen, dass „man andere gut in Communitys ärgern kann“. Weiterhin beklagten sich 17% der Jugendlichen darüber, dass schon einmal „falsche oder beleidigende Sachen“ über sie in Communitys eingestellt worden sind und 25% gaben an, dass in ihrem Bekanntenkreis schon einmal „jemand in Communitys fertiggemacht“ worden sei.

(vgl. <http://www.mpfs.de/fileadmin/Tagung2008/Charts/Rathgeb.pdf> [Zugriff: 13.11.2008])

Ist das nun Gewalt? Im letzten Fall ist das eindeutig so, allerdings ist auch Gewalt im Spiel, wenn das Internet dazu genutzt wird, um jemanden zu ärgern und falsche oder beleidigende Sachen über andere zu erzählen. Wir haben es hier mit psychischer Gewalt – oder mit den Anfängen von solcher – zu tun. Ich möchte in der nächsten halben Stunde auf folgende Themen eingehen:

1. Gewaltbegriff in der Medienforschung
2. zwei Einfallstore der Medienaneignung
3. Gefahren in der Online-Welt
4. Potenziale für die friedenspädagogische Arbeit

## 1. Der Gewaltbegriff in der Medienforschung

Die medienwissenschaftliche wie auch die medienpädagogische Forschung setzt sich seit dem Aufkommen der Massenmedien mit dem Phänomen Jugend, Medien und Gewalt auseinander. Was aber wird unter „Gewalt“ verstanden?

Obwohl eine enorme Anzahl vor allem qualitativer aber auch quantitativer Studien eine unidirektive Wirkrichtung von Gewalt in den Medien nicht bestätigen kann (vgl. Kunczik/Zipfel 2004), wird immer noch versucht nachzuweisen, dass die Rezeption von Gewalt in den Medien Gewalt in der Realität zur Folge hat. Dieser Forschung liegt ein defizitärer Gewaltbegriff

zugrunde, der auf die medial präsentierte physische Dekonstruktion konzentriert ist. Verbrechen, Mord und Totschlag, Szenen in denen Blut fließt etc. sind es in erster Linie, was den Vertreterinnen und Vertretern dieser Forschungsrichtung in den Blick kommt. Psychische Gewalt, verbale Gewalt oder durch Mimik vermittelte Bedrohung findet selten Berücksichtigung, psychische Destruktion wie Demütigungen oder zynisches Verhalten und Handeln werden nur in Ausnahmefällen thematisiert. Gewalt, die keinen direkten Bezug zu zwischenmenschlichen Beziehungen hat, sondern die mit sozialen und gesellschaftlichen Strukturen gekoppelt ist, also strukturelle Gewalt, fehlt ganz.

Das Ergebnis dieser Forschung sind eindimensionale Resultate: Gewalt wird vonseiten des Mediums präsentiert, diejenigen, die damit konfrontiert werden, reagieren – ebenfalls mit Gewalt. Der Charakter des Phänomens ‚Gewalt‘ wird dadurch aber nicht erfasst und zwar weder in der medialen Darbietung noch in seiner realen Bedeutung. In beiden Fällen gewinnt Gewalthandeln seine Bedeutung aus dem Kontext. Nämlich

- aus dem Kontext, aus dem es heraus entsteht
  - in Bezug auf den Kontext, in dem es in die Tat umgesetzt wird und
  - in dem es Konsequenzen nach sich zieht.
- (vgl. Theunert 2008, S. 78 f.)

Susanne Eggert



Wie sich mediales Gewalthandeln in realem Gewalt-handeln niederschlägt, ist also in höchst komplexe Prozesse integriert, bei denen viele und vielfältige mediale und reale Kontexte zum Tragen kommen. Im Endeffekt ist ausschlaggebend, wie diese Kontexte von den Einzelnen interpretiert werden.

Sicher ist, mediale Gewalt kann reales Gewalthandeln nicht generieren, niemand wird zum Mörder, weil er Krimis sieht oder Ego-Shooter spielt. Aber mediale Gewalt kann vorhandene Dispositionen verstärken.

Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit dies der Fall ist, und wer ist besonders gefährdet? Dafür möchte ich kurz darstellen, wie die Medienaneignung von Heranwachsenden ‚funktioniert‘.

## 2. Zwei Einfallstore in der Medienaneignung

Medienangebote, die bei Jugendlichen ankommen bzw. Bedeutung für sie haben, müssen davor zwei Einfallstore passieren.

Das erste Einfallstor, durch das sie gelangen müssen, ist der kognitive und sozial-moralische Entwicklungsstand.

- Der kognitive Entwicklungsstand ist dafür verantwortlich, ob Medienangebote überhaupt aktiv genutzt werden können und ob inhaltliche und formale Darstellungen verstanden werden. So können beispielsweise Kinder bis etwa zur Mitte des Grundschulalters Fiktion und Realität nicht sicher unterscheiden. Realitätsnah inszeniertes Geschehen zum Beispiel in deutschen Krimis wie Tatort, Bella Block etc. sind deshalb nichts für diese Altersgruppe. Sie können Verunsicherung und Ängste hervorrufen.
- Vom sozial-moralischen Entwicklungsstand hängt es ab, wie Medienbotschaften interpretiert werden. Jüngere Kinder finden Gefallen an Geschichten, die in einfachen Gut-Böse-Welten spielen, und fiebern dort mit den ‚Guten‘ mit, wenn diese sich mit den ‚Bösen‘ auseinandersetzen müssen. Älteren Mädchen und Jungen genügt die Einfachheit solcher Geschichten und vor allem die Eindimensionalität der Figuren nicht mehr. Sie fordern vielschichtiger Charaktere, die sich weiterentwickeln. Denn Handeln wird nicht einfach akzeptiert, sondern immer wieder infrage gestellt.
- Die handlungsleitenden Interessen und Themen, die eng verbunden sind mit dem Entwicklungsstand und Umwelтанforderungen, bestimmen die Präferenzen von Heranwachsenden in entscheidendem Maße – also welche Inhalte und Darstellungsformen, welche Nutzungsformen bevorzugt

werden. Ein Großteil der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren ist in Communitys wie ‚schulervZ‘ oder bei den ‚lokalisten‘ angemeldet. Etwa zwei Drittel von ihnen halten sich dort täglich oder zumindest mehrmals pro Woche auf. Das verwundert nicht. Spielen doch Freundschafts- und Liebesbeziehungen in diesem Alter eine wichtige Rolle. und genau das sind auch die wichtigsten Motive der Jugendlichen für die Nutzung von Communitys: Freunde finden, mit Freunden in Kontakt bleiben, andere kennenlernen.

Das zweite Einfallstor ist die Orientierungssuche. Medien spielen im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Heranwachsende sind offen für mediale Neuerungen und begeisterungsfähig und werden von ihrer Neugierde geleitet, wenn sie sich den medialen Angeboten zuwenden und diese nach Brauchbarem durchforsten. Neben Spaß und Spannung finden sie in den Medien Informationen zu Themen, die sie interessieren, und sie erhalten Einblick in unbekannte Welten. Kinder und Jugendliche halten überall Ausschau nach Orientierungen, sowohl im Alltag als auch in den Medien. Wesentlich für die Suchrichtung sind ihre handlungsleitenden Themen. Sie suchen nach Anregungen für die Bewältigung entwicklungsbedingter Anforderungen. Dazu gehört zum Beispiel die geschlechtliche Identitätsfindung, die mit den Fragen verbunden ist, „Wie werde ich eine Frau, bzw. wie werde ich ein Mann?“ und „Was für eine Frau bzw. was für ein Mann möchte ich werden?“ Sie suchen auch nach Anregungen für den Umgang mit aktuellen Problemlagen, seien dies Schwierigkeiten in der Schule oder fehlende Anerkennung unter Gleichaltrigen. Außerdem halten sie Ausschau nach akzeptierten und akzeptablen Normen und Werten und nach Persönlichkeiten, denen nachzueifern sich lohnt. Die Hinweise und Anregungen, die sie erhalten, setzen sie zur eigenen Persönlichkeit und zur eigenen Lebenswelt in Beziehung. Was vor diesem Hintergrund brauchbar erscheint, hat Chancen, dass sie es in ihr Meinungs- und Handlungsrepertoire aufnehmen.

Wichtig sind die Orientierungsvorgaben des Umfelds. Sie sind das entscheidende Korrektiv für das Gewicht, das mediale Orientierungsangebote für Kinder gewinnen können.

Die Orientierungsfunktion der Medien birgt aber auch ein Risikopotenzial. Heranwachsende halten in den Medien Ausschau nach tragfähigen Strategien, wie sie ihr Leben bewältigen können. Dabei treffen sie auch auf Angebote, die ihnen falsche Bilder von Realität vorgaukeln. Vor allem dann, wenn sie die Medien wertschätzen, glauben die Mädchen und Jungen auch gern den Botschaften, die diese vermitteln. Wenn fragwürdigen Medienvorgaben in der Realität nichts entgegengesetzt wird, besteht die Gefahr, dass diese im Alltag der Heranwachsenden Bedeutung erlangen.

Dies gilt auch für den Umgang mit Gewalt. Gewalt gilt als die Risikodimension im Umgang mit Medien. Ihr zentrales Fundament ist die Verstärkungsfunktion.

- Je näher die realen und die medialen Erfahrungen einander kommen, desto größer wird das Risiko, dass die Verstärkungsfunktion der Medien greift, dass also mediale Inhalte für reale Denk- und Handlungszusammenhänge Gewicht bekommen können.
- In Bezug auf mediale Gewalt ist das besonders dann von Bedeutung, wenn Heranwachsende regelmäßig mit medialen Gewaltdarstellungen konfrontiert werden, oder sich selbst damit konfrontieren.
- Darüber hinaus ist die Verbindung von medialer Gewalt mit zweifelhaften Botschaften und verqueren Welt- und Menschenbildern besonders fatal, denn diese reichen in aller Regel näher an die Wirklichkeit und das Alltagsleben heran oder korrespondieren sogar mit ihnen. Dazu ein Beispiel aus der Spielewelt: Will man den Ego-Shooter America's Army, der von der US-amerikanischen Armee entwickelt wurde, spielen, dann muss man sich bei eben dieser registrieren lassen und kann dann ein regelrechtes Ausbildungstraining durchlaufen. Hier kommen sich Wirklichkeit und digitale Spielwelt bedrohlich nah. Die Trenn-

wand zwischen Medien und Realität wird dünn und die Transferrisiken steigen.

Dem Risiko der Verstärkung gesellt sich auf dem heutigen Medienmarkt ein weiteres hinzu, nämlich das der kumulativen Effekte. Für Action- und Gewaltfans ist es ein Leichtes, sich in einseitige Medienwelten einzuspinnen.

- Das gesamte Medienensemble bedient sie ausgiebig. Die Härtegrade und Kontexte sind wählbar: Splatterfans finden ebenso reichhaltiges Material wie die Fans galaktischer oder realistischer Kampfszenarien.
- Ganz egal ob in irdischen oder außerirdischen Gefilden gekämpft wird, ob mit Technik oder mit traditionellen Waffen, ob es dabei sauber oder blutrünstig zugeht, an die Actionfans wird die immer gleiche Botschaft herangetragen, nämlich: Gewalt ist ein erfolgreiches Mittel, um über andere zu triumphieren und sie zu beherrschen.

Der Zugang zu den vereinheitlichten Gewaltbotschaften in unterschiedlichen Medien – zum Beispiel in Fernsehsendungen und Kinofilmen, in Computerspielen oder im Internet – und in unterschiedlichen medialen Kontexten, zum Beispiel wenn in Nachrichten über Happy Slapping-Vorfälle berichtet wird, sowie die Verlängerung dieser Botschaften in den Alltag



über den Konsummarkt birgt die Gefahr kumulativer Effekte und lässt das Risiko anwachsen, dass mediale Gewalt Überzeugungskraft gewinnt.

Verstärkung und Kumulation können als die entscheidenden Risikodimensionen gelten, die der Medienmarkt heute für Kinder und Jugendliche bereithält. Angesichts der Mehrfachvermarktung von Gewaltangeboten im Medienensemble und angesichts ausgeklügelter Merchandisingstrategien, die die gewalthaltigen Medienbotschaften und -szenarien in den Alltag hinein verlängern, ist es durchaus angebracht, sich hier Gedanken zu machen.

### 3. Gefahren in der Onlinewelt

Welche Gefahren im Hinblick auf Gewalt birgt die Onlinewelt? In den Möglichkeiten des Internets steckt eine Menge positives Potenzial – aber nicht nur. Gewaltvideos, auf die ohne Zugangsbeschränkungen zugegriffen werden kann – wenn es welche gibt, können diese oft leicht durch die Angabe eines falschen Alters umgangen werden, Belästigung von Minderjährigen in Foren und Communitys, Mobbing, Cyberbullying oder Cybermobbing, Happy Slapping ... sind nur einige Stichworte. Auf zwei von diesen möchte ich nachfolgend kurz eingehen.

#### Cyberbullying/Cybermobbing

„Mobbing“ bedeutet, jemanden über einen längeren Zeitraum hinweg zu schikanieren, zu quälen oder zu verletzen. Von Cybermobbing oder Cyberbullying spricht man, wenn digitale Medien dazu eingesetzt werden, jemanden längerfristig psychisch oder physisch zu belästigen. Möglichkeiten für solche Attacken bieten sich vielfältig, gerade in social communitys kann Anonymität dazu anregen, die kommunikativen Netzwerkstrukturen zu missbrauchen. Jugendliche sind fasziniert von den multimedialen Möglichkeiten und das Spiel mit Identitäten kann leicht in der Bloßstellung anderer münden. Zahlreiche unterschiedliche solcher Fälle sind aus den Medien bekannt: Da werden Profile anderer geknackt und verändert, neue Identitäten werden geschaffen, um Sehnsüchte von Mitschülerinnen oder Mitschülern auszunutzen und es werden Lehrkräfte diffamiert. Mobbing an sich ist in jedem einzelnen Fall tragisch und hochproblematisch, Cybermobbing birgt zusätzliche Gefahren. So muss das Mobbingopfer einerseits in Kenntnis von den Attacken geraten und falsche Einträge auf Plattformen finden oder erfundene Identitäten entschlüsseln, andererseits ist es schwierig einmal in Umlauf gebrachte Daten wieder aus dem Verkehr zu ziehen. (vgl. Demmler 2008)

Ein Beispiel dafür ist das Video „Lasst Tokio-Hotel Fans in Ruhe!“, das vor etwa einem Jahr von einem Mädchen, „Angie“ auf der Videoplattform YouTube eingestellt wurde. Sein Inhalt ist im Wesentlichen

dem Titel zu entnehmen. „Dieses Video wurde unter YouTube-Nutzerinnen und -Nutzern so populär, dass es darauf unzählige Kommentare und Videoantworten unter anderem in Form von derben „Verarschen“ – diese Bezeichnung stammt von den Jugendlichen – gab. Auf Angies Rücken wurde eine heftige Auseinandersetzung zwischen Tokio-Hotel-Fans und Tokio-Hotel-Hassern ausgetragen, die dem jungen Mädchen – sicherlich nicht freiwillig – zu breiter Bekanntheit verholfen hat. Und nur am Rande: „Angie“ hat irgendwann – wohl unter dem enormen Druck – in einem Video bekannt gegeben, dass sie jetzt kein Tokio-Hotel-Fan mehr ist.“ (Würfel, Kießling, Keilhauer, merz 4/2008).

Cybermobbing bzw. Cyberbullying ist kein seltenes Phänomen. Eingangs habe ich die aktuelle JIM-Studie zitiert. Ich möchte die Zahlen noch einmal ins Gedächtnis rufen: 39% der Zwölf- bis 19-Jährigen finden, dass man andere in Communitys gut ärgern kann – das ist mehr als jeder Dritte, 17% – fast jeder bzw. jedem Fünften – ist es schon selbst passiert, dass falsche oder beleidigende Sachen über sie oder ihn im Internet verbreitet wurden und immerhin ein Viertel der Jugendlichen weiß von jemandem aus dem eigenen Bekanntenkreis, dass er oder sie im Internet bzw. in Communitys fertiggemacht wurde. Die Jugendlichen sind hier zwar einerseits Opfer, sie sind auf der anderen Seite aber auch in etlichen Fällen die Täter.

Aus einer Untersuchung zum Umgang von bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit multifunktionalen Medien (Internet, Computer, Spielkonsole, Handy), die wir eben am JFF durchgeführt haben, geht hervor, dass die virtuellen Welten von den Jugendlichen auch dazu genutzt werden, Grenzüberschreitungen auszuprobieren. Einige Jugendliche, in diesem Fall Jungen, haben uns erzählt, welchen Spaß es ihnen macht, andere zu „verarschen“. Die Anonymität des Internets kommt ihnen hier sehr gelegen (vgl. Wagner 2008).

#### Happy Slapping

Das zweite Phänomen, auf das ich etwas ausführlicher eingehen möchte, ist das sogenannte Happy Slapping, also inszeniertes Gewalthandeln, das mit dem Handy aufgenommen wird und dann über das Handy weitergeschickt oder im Internet verbreitet wird. Zwar gibt es noch relativ wenig Untersuchungen zu Happy Slapping. Aus der JIM-Studie 2007 geht jedoch hervor, dass 29% der 12- bis 19-Jährigen „schon einmal mitbekommen haben, dass eine Schlägerei mit dem Handy gefilmt wurde“ (S. 61).

Eine der wenigen Untersuchungen, die das Phänomen ‚Happy Slapping‘ mit qualitativen Methoden untersucht, wurde eben an der Universität Trier abgeschlossen.

Aus dieser Studie möchte ich einige Ergebnisse zitieren:

Zunächst einmal konnte festgestellt werden, dass filmisch festgehaltene Gewalt, also Happy Slapping, eher Gewalt unter männlichen Jugendlichen ist. Dies gilt sowohl für die Täter als auch für die Opfer. Bei diesen handelt es sich zumeist um männliche Jugendliche gleichen Alters. Wenn aber die Gewalt von Frauen oder Mädchen ausgeht, dann sind auch diejenigen, auf die Gewalt ausgeübt wird, zumeist weiblich.

Mit Blick auf die Gewaltvideos lässt sich ein Kontinuum an Erscheinungsformen ausmachen, die sich anhand von vier Kriterien unterscheiden lassen:

- Anlass: Die Videos werden zum Teil ohne Grund erstellt, zum Teil geht der Gewalthandlung ein Konflikt voraus.
- Häufigkeit: Manche Jugendlichen waren nur einmal an Happy Slapping beteiligt und haben auch nicht vor, dies noch einmal zu tun, andere haben schon mehrfach Happ-Slapping-Videos aufgenommen
- Gewaltintensität: Die Gewaltintensität reicht von leichten bis sehr schwerwiegenden Formen von Gewaltausübung

- Gewaltfolgen: Auch hier reicht das Spektrum von Gewaltausübung ohne Folgen bis hin zu ernsthaften Verletzungen

Welche Motive haben Jugendliche, wenn sie Gewaltvideos aufnehmen oder weiter verbreiten? Hierzu stellt die Trierer Untersuchung fest, dass

- Jugendliche Gewalthandlungen aus einer Geltungsmotivation heraus inszenieren und filmen. Durch ihre Handlungen suchen sie Anerkennung, die sie in ihren Deutungen auch erhalten. Aus ihrer Sicht werden die Darstellungen von anderen Jugendlichen in der von ihnen gewünschten Weise anerkannt.
- Gewaltclips werden auch zur Abschreckung eingesetzt. Auch dadurch versuchen die Jugendlichen, Geltung und Anerkennung zu erreichen.
- Ein drittes Motiv besteht darin, dass die Jugendlichen Leistung erbringen wollen. Jugendlichen, für die es zum Alltag gehört, dass sie Konflikte mit Gewalt austragen, geht es darum, sich in diesem für sie als wichtig erachteten Feld weiterzuentwickeln. „Bewertungsmaßstab“ der eigenen Fähigkeiten sind dabei Gewaltsequenzen, die sie aus Actionfilmen kennen, andere selbst produzierte Clips oder Vorfälle, von denen sie durch die Me-



dien erfahren haben, sowie die Rückmeldung der Gleichaltrigen.“ (Erbeldinger, Hilgers, merz 1/2008, S. 61)

- Wer selber Gewaltvideos produziert, auch das hat die Studie gezeigt, läuft auch Gefahr, zum ‚Opfer‘ zu werden. Offensichtlich ist es für die ‚Täter‘ schlimmer, wenn Clips im Umlauf sind, in denen sie als Verlierer oder ‚Opfer‘ zu sehen sind, als die Gewalttätigkeiten auszuhalten. Dadurch können sie ihren Ruf als ‚harte Kerle‘ verlieren.

Fragt man sich nun, was für Jugendliche das sind, die Happy Slapping betreiben, so zeigt sich, dass diese zunächst nicht so einfach zu bestimmen sind. Grundsätzlich ist ein Zusammenhang mit bestimmten Schichtmerkmalen nicht erkennbar. Ein Teil der Befragten in der Studie stammte aus sog. ‚Problemfamilien‘. Auch hinsichtlich der Frage des Bildungshintergrunds der Jugendlichen ließen sich keine Besonderheiten feststellen. Es waren Jugendliche aller Schularten vertreten und zwar sowohl erfolgreiche Schüler als auch nicht erfolgreiche. Auffälligkeiten fanden sich jedoch hinsichtlich der Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen:

- Die Mehrheit der befragten Jugendlichen hält sich in ihrer Freizeit vor allem im öffentlichen Raum auf. „Rumhängen“ ist etwas, womit sie einen großen Teil ihrer Freizeit bestreiten. Oft ist dabei auch Alkohol im Spiel.
- Eine weitere Auffälligkeit bestand darin, dass ein Gutteil der Jugendlichen gewaltaffinen Cliquen angehört
- Ein Teil von ihnen übt auch kriminelle Aktivitäten aus.

Insgesamt zeigte sich also, dass die Jugendlichen, die Gewaltvideos aufnehmen und verbreiten, sich nicht anhand des Anregungsmilieus, in dem sie aufwachsen, und auch nicht hinsichtlich ihres Bildungshintergrundes einer Gruppe zuordnen lassen. Es wurde aber deutlich, dass sie in der Regel gewaltaffine Dispositionen haben. Gewalt ist für sie offensichtlich ein Konfliktlösungsmittel, das in ihrem Alltag verankert ist, und sich mit Gewalt Respekt verschaffen zu können, scheint einen hohen Stellenwert in ihrem Wertgefüge zu haben.

Verallgemeinert werden dürfen diese Aussagen allerdings nicht. Es sind Hinweise, die in weiteren Untersuchungen erhärtet werden müssen.

Als Fazit können wir also festhalten:

- wenn es um Gewalt im Internet geht, dann sind Jugendliche sowohl Opfer als auch Täter
- multifunktionale Medien wie das Handy (oder auch eine digitale Kamera) ermöglichen es Ju-

gendlichen, zu Produzentinnen und Produzenten von medialer Gewalt zu werden

- die Anonymität des Internets erleichtert es Jugendlichen zu Täterinnen und Tätern zu werden
- die Offenheit und Sorglosigkeit Jugendlicher im Umgang mit ihren eigenen Daten und Produkten bspw. in Communitys kann sich negativ für sie auswirken, wenn diese in die falschen Hände geraten. Dazu noch einmal ein Zitat von der Tagung „Jugend heute“. Die Medienwissenschaftlerin Sabine Feierabend stellte hier fest: „Onlinecommunitys bedienen das unbändig ausgeprägte Bedürfnis nach Kommunikation par excellence. Keiner ist alleine, alle sind Freunde, jeder weiß alles über jeden. Dass diese Medaille auch Kehrseiten hat, wird in Ansätzen erahnt“ (Feierabend, Tagung Jugend heute). Das Internet hält aber nicht nur Gefahren bereit, es birgt auch Potenziale, die für die friedenspädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden können.

#### 4. Potenziale des Internets für die friedenspädagogische Arbeit

Mittlerweile ist das Internet aus dem Alltag vieler Jugendlicher nicht mehr wegzudenken. In erster Linie nutzen sie es um zu kommunizieren. Kommunikation macht etwa zwei Drittel ihrer Internetnutzung aus. Dabei spielen E-Mail und Chat eine wichtige Rolle. Neben der privaten Kommunikation nutzen sie aber beispielsweise auch Plattformen im Internet, um an kulturellen oder jugendkulturellen Szenen teilzuhaben oder auch um an politischen Aktivitäten zu partizipieren. Weiterhin schätzen Jugendliche auch den Informationswert des Internets hoch ein. Sie suchen nach Informationen zu ihren persönlichen Interessen, informieren sich über aktuelle Neuigkeiten oder über Themen von gesellschaftlicher Relevanz und recherchieren für schulische und berufliche Belange.

Die Bedeutung des Internets als Informations- und Kommunikationsmedium kann auch für die (friedens-)pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden. Dabei gibt es vielfältige Möglichkeiten. Das Netz kann als

- Informationsmedium genutzt werden. Im Internet können Informationen in kurzer Zeit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Damit kann Aufmerksamkeit für ein Thema erreicht werden.
- Das Internet kann auch als Diskussionsplattform dienen. In Foren oder auch in thematischen Chats tauschen sich Menschen über alle denkbaren Themen aus. Dadurch kann Gegenöffentlichkeit hergestellt werden.

- Das Internet kann Interessierten auch Hinweise geben, wie man selbst aktiv werden kann (z. B. welche Gruppen gibt es in der Nähe).
- Darüber hinaus bietet das Netz auch die Möglichkeit, sich mit anderen zusammenzuschließen oder auch die eigene Initiative oder den eigenen Verein mit anderen zu vernetzen.

Das Internet hält auch sehr niedrigschwellige Angebote bereit (z. B. die Teilnahme an Votings) und ermöglicht es dadurch auch denjenigen sich zu beteiligen bzw. ihre Meinung zu äußern, die dies in einem weniger anonymen Rahmen vielleicht nicht machen würden.

Zum Abschluss möchte ich einige Seiten vorstellen, die sich das Internet als Ort gewählt haben, um friedenspolitische Ziele zu verfolgen.

Die Seite ‚www.klicks-gegen-rechts.de‘ der Landeskoordinierungsstelle Bayern gegen Rechtsextremismus, die beim Bayerischen Jugendring angesiedelt ist, ist eine Informationsseite, die sich an Jugendliche wendet.

- Auf der Startseite erhält man hier über einen Ticker Informationen über aktuelle Geschehnisse im Zusammenhang mit dem Thema Rechtsextremismus.

- In der Rubrik Informationen zum Thema Rechtsextremismus werden zum einen allgemeine Informationen zum Thema bereitgestellt, zum anderen besteht hier die Möglichkeit zum Download bspw. von Studien und Statistiken zum Thema oder auch von Materialien.
- Wendet man sich der Rubrik Mehr Klicks gegen Rechtsextremismus zu, erhält man genau diese. Hier finden sich z. B. annotierte Links zu anderen Initiativen und Einrichtungen, die sich mit dem Thema Rechtsextremismus beschäftigen (Informationen), Links für Menschen, die aus der rechten Szene aussteigen möchten, zu anderen Internetseiten zum Thema etc.

Da es sich bei ‚klicks gegen rechts‘ um eine Informationsseite handelt, gibt es hier keine interaktiven Möglichkeiten, wohl werden Links zu anderen Seiten zur Verfügung gestellt, auf denen dies möglich ist. So eine Seite ist ‚komplex – Kommunikationsplattform gegen Rechtsextremismus‘ (www.komplex-rlp.de). Hier gibt es die Bereiche Jugendliche, Eltern und Fachkräfte. In allen drei Bereichen gibt es neben allgemeinen Informationen auch Infos zu Veranstaltungen, Wettbewerben etc. und in allen drei Bereichen besteht auch die Möglichkeit zu chatten oder sich an einem Forum zu beteiligen.

Mit diesen beiden Beispielen möchte ich aufhören. Sie vermitteln einen Eindruck davon, wie das Internet im pädagogischen Bereich zu friedenspolitischen Themen genutzt werden kann.



## Literatur

Demmler, Kathrin (2008). Stichwort Cybermobbing. In: merz, 5, 52. Jg., kopaed Verlag München. S. 4.

Erbeldinger, Hilgers (2008). Gewalt auf dem Handydisplay. Lebenswelten und Motive von sogenannten ‚Happy Slappern‘. In: merz, 1, 52. Jg., kopaed Verlag München. S. 57-63.

Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2004). Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Berlin Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2007). JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart

Theunert, Helga (2008). Risikopotenziale der Medienwelt und ihre Realisierung durch Kinder und Jugendliche. In: Schröder, Michael/Axel Schwanebeck (Hrsg.), Schlagkräftige Bilder. Jugend – Gewalt – Medien. Reinhard Fischer München. S. 71-88

Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008). Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. kopaed Verlag München

Würfel, Maren/Kießling, Matthias/Keilhauer, Jan (2008). You(th)Tube – die Rezeption von Onlinevideos durch Jugendliche. In: merz, 4, 52. Jg., kopaed Verlag München, S. 54-60.

## Diskussion

In der anschließenden Diskussion wurde festgehalten, dass die Friedenspädagogik die mediale Welt noch für sich entdecken und produktiv für ihre Intentionen und Methodik einsetzen muss. Junge Menschen müssen mit guten und auffälligen Impulsen auf die Arbeit von Friedenspädagogik aufmerksam gemacht werden; das Internet bietet hierfür ein internationales Grundgerüst.

Junge Menschen lernen und erfahren mit dem Medium Internet. Sie verfügen damit über ein schnelles und detailliertes Informationsportal, welches sie mehrmals am Tag nutzen. Daher muss die Arbeit von FriedenspädagogenInnen einen medialen Weg finden junge Menschen auf diesen Weg zu erreichen.

(Aus dem Protokoll von Carina Wicke)



# Jugend in der Gesellschaft: Hoffnungsträger?

## Protokoll des Inputs von Reingard Spannring und der anschließenden Diskussion

### Beitrag von Reingard Spannring, Protokoll: Bettina Melzner

In der Arbeitsgruppe „Jugend in der Gesellschaft: Hoffnungsträger?“ nahm Frau Dr. Reingard Spannring von der Universität Innsbruck die ständige Debatte in der Gesellschaft um die „politische Apathie“ der Jugendlichen als Ausgangspunkt, um näher auf die Problematik der fehlenden Partizipation der Jugendlichen einzugehen.

Frau Spannring ist seit April 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften. Ihr Forschungsgebiet erstreckt sich auf Jugend mit Schwerpunkt Partizipation und Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt.

Sie stellte zu Beginn zwei Beobachtungsansätze an: zum einen die These der institutionsorientierten Partizipationsforschung, die behauptet, dass ein Rückgang der politischen Teilhabe der BürgerInnen zu verzeichnen sei. Dieser Wandel sei generationenbedingt, was zu der Schlussfolgerung führt, dass eine Krise der Demokratie bevorstünde.

Zum anderen zeichnete sie das Bild der öffentlichen Meinung nach: Die Jugend sei weder sozial noch politisch interessiert und zudem nicht bereit, sich zu engagieren.

Dieser einseitigen Betrachtungsweise gegenüber führte sie gegenteilige Studienergebnisse an: „Die These eines allgemeinen Partizipationsverfalls kann für die unterschiedlichen Länder nicht bestätigt werden.“ Es gäbe nur eine Verschiebung der Beteiligung: So hat sich das Engagement der Jugendlichen in traditionellen politischen Organisationen etwas verringert, wohingegen sich eine Zunahme an Beteiligung in neuen politischen Organisationen verzeichnen lässt. Hinzu kommt, dass es wohl schwer statistisch zu bestimmen sei, inwiefern sich die Jugendlichen politisch engagieren. Teilweise definieren die Jugendlichen selbst die Art und Weise, in der sie aktiv sind, nicht als „politisch“. Die Jugendforschung weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Jugendlichen sehr wohl engagiert sind, dass jedoch das „Wie“ nur schwer wissenschaftlich gemessen werden kann. Frau Spannring führte hier kritisch

an, dass zu wenig nach den Strukturen und Verhältnissen gefragt werden würde, die zu einem Verhalten führten, das als politische Apathie bezeichnet würde.

So kann man wohl von veränderten Rahmenbedingungen sprechen, die für die Partizipation ausschlaggebend sind. Dazu zählen neben dem Schlagwort der „Globalisierung“ auch Begriffe wie Individualisierung und Prekarisierung der Lebenslagen sowie Enttraditionalisierung zu den hauptsächlichen Kriterien für diesen Wandel. Letztere beispielsweise bezieht sich im Sinne der politischen Partizipation darauf, dass man weder Parteimitglied aus Tradition wird noch die jeweilige Wahlpräferenz von Traditionsbewusstsein bestimmt ist.

Die Studie, „Spuren der Macht und Gewalt in den Bildern von Politik und Erfahrungen mit Partizipation der Jugendlichen“, die Frau Spannring vorstellte, bezieht sich auf die Datenbasis EUYOUPART. Die qualitativen Daten von 18-25-Jährigen Jugendlichen aus Österreich, Deutschland, Finnland, Estland, Slowakei, Italien, Frankreich und Großbritannien, die in einem Zeitraum von zwei Jahren erhoben wurden (2002-2004), machen nur einen kleinen Teil der Studie aus. Hauptsächlich ging es darum, Indikatoren

Reingard Spannring



zu entwickeln, um die politische Partizipation unter den Jugendlichen messbar zu machen. Die von Frau Spannring zitierten Auszüge stammten aus Interviews mit Jugendlichen aus München und Wien, und waren zur Veranschaulichung an Pinnwänden im Raum verteilt angebracht.

So sprach Frau Spannring von verschiedenen Formen des Ausschlusses von Jugendlichen. Die politische Macht und Ohnmacht mache sich aus Sicht der Jugendlichen in einem soziostrukturellen Ausschluss -beispielsweise durch mangelnde Bildung und Information bemerkbar. Probleme würden individuell angegangen werden- es finde ein Rückzug ins Private statt anstatt dass nach kollektiven Lösungsmöglichkeiten gesucht würde.

Ebenso beschreiben die Jugendlichen, dass sie sich gesellschaftlich ausgegrenzt fühlen: Es herrsche Kontrolle und Ablehnung anstatt gesellschaftlicher Inklusion.

Dazu komme ein politischer Ausschluss der Jugendlichen: Sie fühlen sich nicht adäquat repräsentiert. In einem der Interviews vergleicht ein Jugendlicher das Gespräch mit Politikern mit einem Gespräch mit Gott: Es sei nicht möglich, sich mit ihnen zusammenzusetzen und mit ihnen über ihre Belange zu sprechen. Der poli-

tische Ausschluss ist bei den Jugendlichen zudem durch mangelnde Partizipationsmöglichkeiten und durch „zahnlose Partizipationsmodelle“ spürbar.

Zudem wird die Ohnmacht der Politik selbst und die der BürgerInnen beklagt. Politik wird hierbei als Unkultur betitelt: als ein Spiel alter Männer, in dem es um Eigeninteressen und Macht anstatt um Bürgerinteressen und Gemeinwohl geht. Ein wichtiges Ergebnis aus den Umfragen war, dass aktuell Ideale von den Jugendlichen höher angesehen werden als Idole. So sei es auch wichtig, dass diese von Politikern verkörpert werden und sie auch dazu stehen.

Die Verweigerung von Politik durch die Jugendlichen resultiert zum einen aus diesen Ausschließungsprozessen. Zum anderen tritt aber auch eine bewusste Distanzierung vom Politischen auf, da die befragten Jugendlichen den Begriff der Politik eher mit „Managementpolitik“ assoziieren - dabei geht es ihnen aber nicht um eine Verwaltung der Gesellschaft, sondern um eine Gestaltung der Gesellschaft. Sie fassten den Begriff von Gesellschaft und Politik weiter, nämlich als „eine Art ethische Regung“ oder „ethische Motivation“ mit dem Ziel, die Welt, wie sie sie vorfinden, zu verändern. Dabei treten dennoch Gefühle der Re-



signation und Hilfslosigkeit darüber auf, dass Politik so stark ihr Leben beeinflusst, sie jedoch kaum Möglichkeit hätten, die Politik zu beeinflussen.

Hinzu kommt, dass viele Jugendliche sich nicht definitiv für nur eine Partei oder eine einzige Organisation entscheiden können oder wollen. Sie blieben lieber flexibel und autonom und übernahmen ungern zu viel Verantwortung. Die Forderungen, die sich aus den Interviews mit den Jugendlichen ergeben, sind folgende: Eine echte Teilhabe und Teilnahme in Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen für alle Bevölkerungsgruppen und in allen Lebensbereichen sei unabdingbar. Ebenso müsse ein öffentlicher Diskurs wieder belebt werden und grundsätzliche soziale, wirtschaftliche und ökologische Probleme sollten sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus sei die Kommunikation zwischen einander verstehenden und an kooperativer Konsensherstellung interessierten und

lösungsorientierten Subjekten sehr wichtig. In der Diskussion wurde die Frage aufgeworfen, wie man denn konkret als Pädagoge handeln könne, wenn die Jugendlichen sich zwar engagieren wollen, dies aber nichts mit Politik zu tun haben sollte.

Dies sei ein längerer Prozess und brauche zudem sowohl politisch engagierte Pädagogen wie auch Politiker, die keine Berührungsängste hegen. Zudem müsse verstärkt auf die Sprache der Jugendlichen eingegangen werden. Es müssten neue Formen gefunden werden, um auch Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Bildungsferne ebenso zu erreichen. Als Pädagoge sollte man zumindest die Rahmenbedingungen dafür schaffen, Jugendliche für ein politisches Engagement zu begeistern. Dabei müsse den Jugendlichen mehr Verantwortung übergeben werden und es müssten neue Räume geschaffen werden.

Protokollantin: Bettina Melzner

## Zitate aus Interviews mit Jugendlichen aus München und Wien

„Die meisten Leute haben ja gar keine Vorstellung, nicht? Ich mein, ich hab keine. Niemand hat mir jemals etwas erklärt. Ich mein, worum es da eigentlich wirklich geht. Okay, jemand wird gewählt, aber das ist alles, was ich weiß.“

„Die Landesregierung hat sich die Wünsche der Jugendlichen angehört. Das war teilweise sehr interessant. Aber noch interessanter war, was sie dann geändert haben. Und das war Null.“

„Ich habe gewisse Gruppen wieder verlassen, weil ich draufgekommen bin, dass es im Mikrokosmos der Studentenvereine, Sozialzentren und Organisationen gewisse Tendenzen gibt, Strukturen zu erschaffen, die eigentlich einer anderen Tradition zugehören, z. B. der Stalinistischen Partei, einer vertikalen Struktur. Obwohl die Intention eigentlich war, eine horizontale Struktur zu errichten mit kollektiver Partizipation.“

„Wirtschaft und Industrie sind extrem mächtig, und ähm, ich denke, von was man so hört und liest, ist ihr Einfluß wirklich unglaublich groß. Der einzelne Bürger hat nicht wirklich eine so große Lobby, er kann nicht mit Politikern in Kontakt treten oder irgendetwas oder jemanden beeinflussen.“

„Das ist so, als würdest Du sagen, ähm, wie kann ich jetzt mit Gott sprechen? Es geht nicht. Es ist nicht möglich für uns sich mit Politikern zusammzusetzen und mit ihnen zu sprechen.“

„Solange das Problem nicht direkt vor meiner Nase ist, kümmer ich mich um meine Bildung, meinen Job und meine Freunde.“

„Es ist ziemlich im Weg, wenn Du etwas zusammen machen möchtest, wie zum Beispiel einen Skaterpark. Wenn ich zu einer Partei gegangen wäre, dann wäre die andere vielleicht dagegen gewesen, weil ich Mitglied in dieser Partei bin.“

„Ich hätte das Gefühl, dass es da oft eine Art von Gehirnwäsche gibt; dass Du in einem Muster steckenbleibst und nicht mehr für andere Dinge offen bist. Das möchte ich vermeiden.“

„Ich finde es himmelschreiend, wenn Erwachsene sagen, Jugendliche seien apathisch. Der Punkt ist, ich bin nicht apathisch. Die Wahlkampagne ist nur über Gesichter, und jeder akzeptiert den Rahmen, niemand traut sich [Veränderungen zu initiieren, RS]. Da bin ich nicht angefressen von der Politik, sondern davon, was passiert.“

## Literatur

- Almond, G. A., Verba, S. (1963) *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton.
- Brünzel, S. (2000) Reclaim the Streets. Karneval und Konfrontation. In: *derive – Zeitschrift für Stadtforschung*. 2: 41-46.
- Dalton, R. (2004) *Democratic Challenges, Democratic Choices. The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford.
- Felgitsch, S. (2006) Die Rekonstruktion des Politischen In: *Flatz, Chr., Felgitsch, S. (eds.) Dimensionen einer neuen Kultur des Politischen*. Wiesbaden: VS Verlag. Pp 10-40.
- France, A. (1998) „Why should we care?“. Young People, Citizenship and Social Responsibility, In: *Journal of Youth Studies*, Vol. 1, No. 1, S 97-111.
- Giddens, A. (1994) *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge.
- Habermas, J. (1973) *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt a.M.
- Hackett, S. C. (1997) Young People and Political Participation. In: *Roche, J., Tucker, St. (eds.) Youth in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. London, pp 73-95.
- Inglehart, R. (1977) *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*, Princeton.
- Inglehart, R. (1997) *Modernisation and Postmodernisation. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jones, G., Wallace, C. (1992) *Youth, Family and Citizenship*. Buckingham.
- Montero, J. R., Gunther, R., Torcal, M. (1997) Democracy in Spain: Legitimacy, Discontent, and Disaffection. In: *Studies in Comparative International Development*, Vol. 32, no 3, 124-160.
- Norris, P. (1999) (ed.) *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford: Oxford University Press.
- Pharr, S.; Putnam, R. (2000) (eds.) *Disaffected Democracies*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York.
- Riepl, B., Wintersberger, H. (1999) *Political participation of youth below voting age. Examples of European practices*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Roker, D.; Player, K.; Coleman, J. (1999) *Challenging the Image: Young People as Volunteers and Campaigners*. Leicester.
- Schultze, R. (1998) Partizipation. In: *Nohlen, D. (ed.) Politische Begriffe (lexicon der Politik Bd. 7)*, München: Verlag C.H. Beck, pp 470-472.
- Spannring, R. (2008) Understanding (non-)participation: meanings, forms and reasons. In: *Spannring, R.; Ogris, G.; Gaiser, W. (eds.) Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUNGPART*. Opladen: Barbara Budrich, S 55-85.
- Spannring, R., Ogris, G., Gaiser, W. (eds.) (2008) *Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUNGPART*. Opladen: Barbara Budrich.
- Spannring, R., Reinprecht, Ch. (2002) Integration and Marginalisation Young People in the Austrian Labour Market, In: *YOUNG Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 10, No 1, pp 5-23.
- Stolle, D., Hooghe, M. (2005) “Inaccurate, Exceptional, One-Sided or Irrelevant? The Debate About the Alleged Decline of Social Capital and Civic Engagement in Western Societies”. In: *British Journal of Political Science* 35(1): 149-67.
- Verba, S., Nie, N. (1972) *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, New York.
- Wilkinson, H. (1996) *But Will They Vote? The Political Attitudes of Young People*. In: *Children and Society*. Vol. 10 (3), pp 242-244.

# Jugendgewalt zwischen Krieg und Frieden

Beitrag von Sabine Kurtenbach, Protokoll: Clarissa Carsten und Sarah Heym

Dr. Sabine Kurtenbach arbeitete an einem zweijährigen Forschungsprojekt am INEF (Institut für Entwicklung und Frieden) mit dem Titel: „Gesellschaftliche und politische Umbrüche nach dem Krieg. Zur Rolle von Jugendgewalt in Kambodscha und Guatemala“. Das Projekt wurde in Kooperation mit dem Institut für Ostasienwissenschaft der Universität Duisburg-Essen und dem Institut für Iberoamerika-Kunde in Hamburg durchgeführt.

Das Forschungsprojekt griff die Problematik auf, Jugendliche vom Krieg in ganz besonderer Weise betroffen sind. Jugendliche sind in Kriegen einerseits Opfer von Gewalt. In Nachkriegsgesellschaften werden sie als Lost Generation bezeichnet. Der Begriff stammt aus der Nachkriegszeit in Osteuropa, wird aber auch heute noch verwendet. Gleichzeitig sind Jugendliche aber auch Täter im Nachkrieg. Im Krieg haben sie nichts gelernt, außer dem Umgang mit Waffen. Hier haben sie die Erfahrung gemacht, mit der Waffe in der Hand, ihren Willen durchzusetzen zu können. Jugendliche, die durch den Krieg stigmatisiert sind, werden als ein Problem für die Sicherheit gesehen.

Für die Befriedung in der Nachkriegszeit sind Kinder und Jugendliche wichtig. Für die Zukunftsfähigkeit des Landes sind sie zentrale Akteure. Oft aber werden aber im Friedensprozess vernachlässigt und kaum mit eingebunden. Ihre spezifischen Bedürfnisse werden weder von internen, noch von externen Akteuren angemessen berücksichtigt. Zum Beispiel: In UNICEF Programmen für Kindersoldaten liegt die Altersgrenze bei 18 Jahren. Jugendliche über 18 Jahren, die ähnliche Probleme haben, werden damit ausgeschlossen.

## Nachkriegsgesellschaften als Nährboden für Jugendgewalt

Sabine Kurtenbach stellte zunächst das theoretische Konzept vor. Jugendgewalt steht im Zusammenhang von individuellen Risikofaktoren, Struktur- und Kontextfaktoren.

Die individuellen Risikofaktoren sind die persönlichen Gewalterfahrungen, denen Kinder und Jugendliche in symmetrischen Kriegen, bei Flucht

und Vertreibung ausgesetzt sind, auch wirtschaftlichen Gewalterfahrungen, um sich durch die Kriege zu bereichern. Bedeutsam ist ferner die Peergroup, die als Ersatz für zerstörte Familien und andere soziale Primärgruppen fungiert. Peergroups stellen in Kriegskontexten ein wichtiges Element dar, wenn z. B. Kinder und Jugendliche ihre Eltern auf der Flucht verlieren oder die Familien auseinander gerissen werden. Schließlich spielen für die Jugendliche die durch ungewisse Zukunftsperspektiven im Transformationsprozess bedingten Unsicherheiten eine große Rolle. Die Hälfte aller Länder fällt zurück in den Krieg. Es gibt somit keine Gewissheit für eine Zukunft jenseits der Gewalt.

Die Strukturfaktoren sind dem sozialen Wandel zugeordnet, der sich in Nachkriegsgesellschaften rapide vollzieht. Die Großstädte wachsen durch den Flüchtlingsstrom, der in den Städten Schutz sucht, schnell an. Durch Armut und Marginalisierung sind insbesondere die Slums in den Großstädten im Kontext von Krieg vom raschen Wachstum betroffen.

Kontextfaktoren sind zum einen die politischen Regime. Im Krieg verfolgen sie vielfach eine Verstärkung autoritärer Tendenzen. Nach dem Krieg beginnt die Liberalisierung. Der Unsi-

Sabine Kurtenbach



cherheitsfaktor liegt darin, dass die Bevölkerung nicht weiß, wie die aktuellen Spielregeln sind und ob immer noch viele Waffen vorhanden sind. Wer die Waffen gleich abgibt, setzt sich der Gefahr aus, eventuell nicht mehr viele Möglichkeiten zu haben. Das Fehlen von eindeutigen Regeln gestaltet den Prozess in der Nachkriegszeit schwierig.

Zum anderen stellt die symbolische Ordnung einen wichtigen Kontextfaktor dar. Im Krieg werden vielfach Werte und Normen außer Kraft gesetzt. In der Nachkriegszeit müssen Werte rekonstruiert werden und in die symbolische Ordnung wieder wirksam gemacht werden. Im Krieg genießen die Soldaten meist hohes Ansehen. In der Nachkriegszeit geht es darum, wie man diese militärischen Werte abwerten und gegen zivile Werte austauschen kann. Für die Wirtschaft liegt die Herausforderung darin, von der Kriegs- zur Friedensökonomie zu kommen.

## Nachkriegsgesellschaften als spezifischer Raum

Alle genannten Faktoren beeinflussen die Formen der Staatlichkeit und damit die Möglichkeiten und Kapazitäten zur Integration und/ oder Kontrolle von Jugendlichen. Zu betonen aber ist, so Kurtenbach, dass nicht in allen Nachkriegsgesellschaften Jugendgewalt besonders hoch ist, und auch innerhalb einer Nation ist sie nicht in allen Regionen gleich verbreitet und nicht omnipräsent.

Zu erklären ist die, so Kurtenbach, mit den besonderen Eigenschaften von Nachkriegsgesellschaften. Es gibt keinen linearen Übergang vom Krieg zum Nicht-Krieg. Die Kriegszeit wird im Nachhinein in den Büchern oft so dargestellt, als wäre die Situation über die Nation einfach so ausgebrochen. Tatsache ist jedoch, dass dem Krieg lange Prozesse vorausgingen. So spielt es eine Rolle, welche kulturellen Vorstellungen in der Gesellschaft wie verankert sind und wie die Kräfte- und Machtverhältnisse sind.

Nachkriegsgesellschaften sind ein Raum in dem sich historische Entwicklungen treffen und miteinander interagieren. Sie sind charakterisiert durch vielfältige Brüche und das Aufeinandertreffen von zum Teil gegenläufigen Dynamiken. Die gesellschaftlichen Grundlagen, die soziale Differenzierung und der Entwicklungsstand treffen zusammen mit externen Einflüssen und Interventionen wie die ökonomische Einbindung und internationale Menschenrechtskonventionen.

## Einflussfaktoren auf Jugendgewalt

In diesem Spannungsfeld sind die Einflussfaktoren auf Jugendgewalt auszumachen.

- Kriegsfolgen

Die individuellen und kontextbezogenen Risikofaktoren für Jugendgewalt werden die Muster aus Migration, Flucht und rapides Wachstum der Hauptstadt verstärkt. In Kambodscha beispielsweise gab es während des Krieges eine große Binnenflucht von der Stadt aufs Land. In Guatemala ging die Fluchtbewegung vom Land in die Stadt. Die Urbanisierung in Kambodscha begann erst nach dem Kriegsende.

Eine Integration und Kontrolle von Jugendlichen ist durch die Rekonstruktion der primären Sozialbeziehungen vor allem im traditionellen/ ländlichen Bereich auf der lokalen Ebene vor allem über die Familie gut möglich. In Regionen wo das gelungen ist herrscht kaum Gewalt, da die Jugendlichen integriert wurden und von autoritären Regimes kontrolliert werden.

Die Verbreitung kriegsökonomischer und krimineller Netzwerke hingegen führt zu einer Integration der Jugendlichen in gewaltförmige Strukturen.



• Transformation im Nachkrieg

Demokratisierungsprozesse in Nachkriegsgesellschaften sind hochgradig konfliktiv, weil Machtchancen und Zugang zu Ressourcen neu bestimmt werden. Autoritäre Regime beharren auf ihre Kontroll- und Integrationsmöglichkeiten. In Kambodscha und Guatemala haben internationale Gemeinschaft Wahlen durchgeführt. In Guatemala fand die Fragmentierung der Regierung statt. In Kambodscha existiert ein autoritäres System mit demokratischem Deckmantel.

Von großer Bedeutung ist die ökonomische Entwicklung, die Perspektiven der Integration in zivile Reproduktionsformen bieten kann oder ein Überleben in informellen, kriminellen und schattenökonomischen Sphären nahe legt. Viele Jugendliche landen sehr schnell im informellen, kriminellen Sektor. Es müssen Ausbildungsmöglichkeiten und Beschäftigungsverhältnisse geschaffen werden.

Die symbolische Ordnung kann sich in Richtung einer Rekonstruktion sozialer Kohäsion oder Individualisierung und Fragmentierung entwickeln. In Kambodscha entwickelt sich die Transformation im Umfeld des Buddhismus. Guatemala hingegen ist gespalten zwischen Maya und Mestizen, die Fragmentierung behindert auch die zivile Entwicklung.

• Gesellschaftlicher Umgang

Entscheidend ist, wie eine Gesellschaft mit Jugendlichen und Gewalt umgeht. Rein repressive Antworten führen zur Institutionalisierung, Verfestigung und Kriminalisierung. Die Integration von Jugendlichen kann sehr unterschiedliche Formen haben: autoritär, partizipativ oder als Empowerment. Gerade in Nachkriegszeiten ist es sehr wichtig sich auf die Kontextfaktoren der Gesellschaft zu stützen.

Der Vergleich zeigt, dass es darum geht, Jugendlichen eine zivile Perspektive im materiellen Bereich zu geben. Nicht die Versöhnung muss an erster Stelle stehen, sondern es soll gelernt werden miteinander zu leben, ohne sich die Köpfe dabei einzuhaufen.

**Diskussion**

Das Spannungsfeld zwischen Tradition und Transformation war für die Teilnehmenden von hohem Interesse. So wurde nachgefragt, ob traditionelle Strukturen, die auf dem Land stärker sind als in der Stadt, einen positiven Einfluss auf die Resozialisierung haben, ob Traditionen auch im emanzipatorischen Sinn Wirksamkeit entfalten können und welche Rolle religiöse Werte spielen.



Religion spiele, so Kurtenbach, durchaus eine Rolle, aber nicht unbedingt innerhalb eines emanzipativen Konzepts. In einer Gesellschaft müssten Strukturen angepasst werden, aber auch Kulturen und Werte erhalten bleiben. Stabilisierung als ein Element der Restrukturierung, sei wichtig. Man müsse aber beachten, dass es gefährlich sein kann nicht offen für Transformationen zu sein. Denn dann bestehe die Gefahr, dass der Konflikt an einer anderen Stelle explodiert.

Weitere Nachfragen gab es zur Bedeutung und Rolle der materiellen Perspektive. Kurtenbach betonte, dass es kurzfristig darum gehe, den Jugendlichen zu zeigen: Es gibt alternative Möglichkeiten jenseits der Waffen. Dafür müsse man ihnen Anreize schaffen, dass sie sehen, dass es sich lohnt. Ökonomische Anreize alleine reichten jedoch nicht aus, diese müssten mit entsprechenden politischen Werten und Symbolen und Erziehungssystemen einhergehen. Von Bedeutung ist daher, welche Möglichkeiten die Zivilgesellschaft hat an der Bildung teilzunehmen. Bekanntermaßen ist nicht die gesamte Zivilgesellschaft zivil (vgl. Hasskampagnen in den Medien und falsche Vorbilder). Kleine Projekte kommen gegen das, was das Bildungssystem transportiert, nicht an. Wenn man nicht im Bildungssystem eingreifen könne, sei alles andere ein Tropfen auf den heißen Stein. Überdies könne man nicht davon ausgehen, dass es sich um einen linearen Prozess von A nach B handelt. Es sei viel mehr eine Art Reißverschlussverfahren, die Elemente müssten ineinandergreifen. Die deutsche Nachkriegsgeschichte wäre ohne Wirtschaftswunder und dem West-Ost Konflikt auch ganz anders verlaufen. Alles sollte gleichzeitig

passieren und ineinandergreifen wie bei einem Reißverschluss. Sonst ist keine Stabilisierung möglich. Wichtig seien lokale Anknüpfungspunkte, damit sie nicht von außen oktroyiert wird.

Daran schloss sich die Frage an, was die Möglichkeiten und Grenzen der Friedenspädagogik in Nachkriegsgesellschaften sind. Es wurde als notwendig erachtet, dass die Friedenspädagogik im formalen Bildungssystem Einfluss erhält. Teilnehmende berichteten von positiven Erfahrungen: In Afghanistan habe Friedenspädagogik Einzug ins Bildungssystem erhalten. 200 Experten aus der Zivilgesellschaft seien in den Prozess einbezogen. Durch eine Person der Zivilgesellschaft wurde das Projekt ins Leben gerufen. Trotz des fragilen Kontexts habe der Prozess nun internationales Ansehen bekommen.

Aus Kambodscha wurde von einer vergleichbaren Initiative berichtet. UNO und NGO haben bereits Bilder und Broschüren produziert. Das zeige: Prestigeprächtige Projekte seien sehr willkommen. Behörden sind offen, weil sie sich wirtschaftliche Hilfen erwarten. Auch die positiven sideeffects (Regierung genießt gute Darstellung in der Öffentlichkeit) seien Grund der Offenheit. Aus Sri Lanka wurde berichtet, dass die Menschen über den „inner peace“ debattierten. Sie redeten über Konflikte in andern Ländern, aber das hier und jetzt in Sri Lanka sei ein Tabuthema.

Kurtenbach gab abschließend zu bedenken, dass von Entwicklungsgesellschaften oft etwas gefordert werde, was wir in Europa nicht geschafft haben umzusetzen.

Hinweis:

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts sind online verfügbar unter:  
[www.postwar-violence.de](http://www.postwar-violence.de)



# Militär: Schule der Nation für Männer und Frauen?

Beitrag von Cordula Dittmer, Protokoll: Amos Heuss

Frau Dittmer referierte über Forschungsergebnisse ihrer Dissertation unter dem Titel: „Genderkonstruktion im Militär unter besonderer Berücksichtigung von Auslandseinsätzen der Bundeswehr“. Als Datengrundlage der Arbeit dienten ca. 70 Experteninterviews und 65 qualitative Interviews mit Soldaten der Bundeswehr.

Die Fragestellung für die Tagung, inwieweit das Militär als gewaltbefürwortende Sozialisationsinstanz betrachtet werden kann, bearbeitete Frau Dittmer entlang von vier Fragestellungen:

1. „Wie werden Jugendliche/junge Erwachsene im Rahmen der militärischen Ausbildung in die Gewaltausübung sozialisiert?“

Zentrales Ziel der Sozialisation der Soldaten ist die Ausbildung zur Gewaltanwendung sowie die Waffensozialisation. Diese Sozialisation ist mit dem Erlernen differenzierter technischer und körperlicher Fertigkeiten im Umgang mit der Waffe sowie deren Integration in den soldatischen Alltag verbunden. Diese Praxis befördert das Ausblenden der Folgen des Waffengebrauchs und dient der Ausbildung der Soldaten zu Kämpfern.

2. „Welche Bedeutung hat die Ermächtigung zur legitimen Gewaltausübung für die Selbstdefinition als Soldat/Soldatin?“

Festzustellen ist eine ambivalente Haltung, die von einem distanzierten Verhältnis zu Waffengewalt und Kämpfertum bei gleichzeitiger Relevanz derselben für die soldatische Selbstdefinition geprägt ist. Am Beispiel von Marine, Sanitätstruppe und Panzergrenadieren wurden unterschiedliche Strategien soldatischer Selbstdefinition dargestellt. Neben der Überlagerung verschiedener Teilidentitäten (Krieger, Polizist, Diplomat etc.) sind die Identifikation mit „Normen der internationalen Gemeinschaft“ sowie die Übernahme sowohl männlich als auch weiblich konnotierter Eigenschaften zu konstatieren.

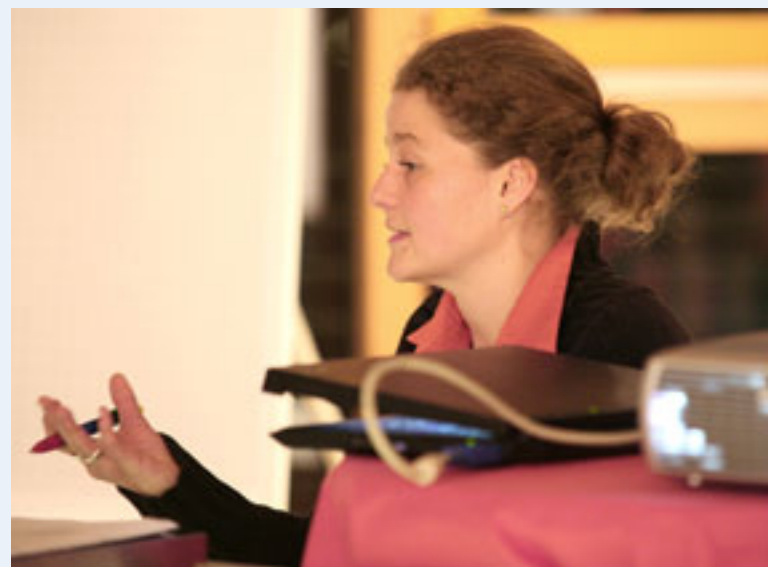
3. „Welche Veränderungen lassen sich in der soldatischen Selbstdefinition im Rahmen der neuen Einsatzszenarien feststellen?“

Als primäre Identifikationsquelle des Soldatenberufs dienen Auslandseinsätze, welche als Initiation in die BW anzusehen sind. Diese spezifischen Einsatzidentitäten sind u.a. von einer polizeilichen Ethik und internationalen Normen geprägt. Negative Einschätzungen bezüglich der vermehrten Auslandstätigkeit deuteten u.a. auf die Abkoppelung der Bundeswehr von der deutschen Gesellschaft durch entstehende Subkulturen hin sowie die „Reaktivierung von militärischen Kämpfervorstellungen“.

4. „Welche Rolle spielen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit für die Darstellung als Soldat/als Soldatin?“

In Auslandseinsätzen ist die „Reproduktion traditioneller militärischer Geschlechtervorstellungen“ erkennbar, z.B. der Soldatin als Vorführerin. Ausbildungsstand und professionelle Kompetenz treten in der Wahrnehmung durch männliche Kameraden hinter dem „Frausein“ zurück. Resümierend ist die Bundeswehr als Schule der Männlichkeit sowohl für Frauen als auch für Männer i.S. einer „Reaktivierung traditioneller Männlichkeitsvorstellungen“ anzusehen. Dies betreffe insbesondere Frauen, die ihre Weiblichkeit durch die Betonung männlicher Eigenschaften sowie zelebrierten Waffengebrauch kompensieren.

Cordula Dittmer



ten. Als Schule der Nation ist die Bundeswehr hingegen eher nicht anzusehen, da Vaterlandsvorstellungen hinter einsatzbezogenen Perspektiven zurücktreten und eine explizite Distanzierung von Gewalt und Kämpfertum vonseiten der Soldaten zu beobachten ist.

## Diskussion

Die anschließende Diskussion beschäftigte sich zunächst mit dem Begriff der Deeskalation in der Bundeswehr. Der Diskussionsbeitrag stellte infrage, welcher Begriff und welche Methoden von Deeskalation Teil der Ausbildung in der Bundeswehr seien. Frau Dittmer bezeichnete die einsatzspezifische Ausbildung als maßgeblich, in welcher Deeskalation in Einsatzsimulationen bzw. Rollenspielen thematisiert würde. Aus dem Teilnehmerkreis wurde diesbezüglich - z.T. aus eigener Erfahrung - angemerkt, dass der zugrunde liegende Deeskalationsbegriff vermutlich dem Ziel der Deeskalation nicht angemessen sei. Die Referentin bestätigte dies mit dem Hinweis, dass sich die entsprechenden Vorstellungen, soweit in ihrer eigenen Forschung zur Sprache gekommen, auf „erst mal reden, nicht gleich schießen“ beschränkten.

Anschließend wurde die Frage nach der Motivation von Frauen aufgeworfen, die sich freiwillig bei der Bundeswehr verpflichten, insbesondere ob ein emanzipatorischer Anspruch dabei eine Rolle spiele. Frau Dittmer nannte als Motive Arbeitsplatzsicherheit, Ausbildungsmöglichkeiten sowie mangelnde berufliche Perspektiven für Frauen. Durch gesetzlich vorgeschriebene Quoten sei der Einstieg in die Bundeswehr für Frauen leichter. Sich zu beweisen, könne dabei ein emanzipatorischer Aspekt für Frauen in der Bundeswehr sein. Vonseiten der Bundeswehr spielten Personalmangel, der häufig gegenüber Männern bessere Ausbildungsstand sowie die legitimatorische Funktion von Frauen im internationalen Kontext eine Rolle. Frauen dienten als Signal einer „friedlichen Armee“. Eine Rückfrage bezog sich auf die Forderung Ruth Seiferts (Professorin für Soziologie, Hochschule Regensburg, ehem. Führungsakademie der Bundeswehr, Hamburg; A.H.), Frauen müssten in die Armee, um diese zu „feminisieren“. Die Referentin mutmaßte, Seifert habe Demokratisierung gemeint, da Geschlechtergleichheit mehr Demokratie bedeutete. Auf die Anmerkung, Männer würden durch den obligatorischen Wehrdienst diskriminiert (mangelnde Geschlechtergerechtigkeit), regte sich im Teilnehmerkreis Widerspruch, u. a. weil der Wehrdienst der Bundeswehr z. T. qualifizierte Rekruten beschere. Die Referentin bemerkte,



Frauen müssten sich im Gegensatz zu Männern bewusst, d. h. reflektiert entscheiden.

Angesprochen wurde, dass die Reproduktion von kulturkreisspezifischen Stereotypen im Auslandseinsatz ähnlichen Mechanismen wie Rassismus unterliege. Die Referentin wies darauf hin, dass die Ausbildung für Auslandseinsätze die spezifischen Verhaltensanforderungen im jeweiligen Kulturraum umfasse. Das Thema der Gendersensibilität werde jedoch kaum eingebracht. Außerdem stellte ein Teilnehmer die Vermutung in den Raum, durch friedensschaffende Einsätze (sog. Peacemaking), welche Kampfeinsätze beinhalteten, würde auch ein neuer Kampfgeist etabliert. Hierzu verwies die Referentin auf die Spannung der Soldaten, einerseits als Kämpfer ausgebildet zu werden, sich andererseits selbst nicht als solche zu definieren. Es handele sich daher auch um ein Problem der inneren Führung der Bundeswehr.

Die folgende Frage bezog sich auf Männlichkeitsvorstellungen im Einsatz: Welche Folgen hätte das Zusammentreffen mit Truppen befreundeter/alliiertes Nationen, die im Rahmen eines gemeinsamen Einsatzes mehr (kämpferische) Befugnisse haben? Sei eine Rückkehr zum Selbstbild des Kämpfers denkbar? Frau Dittmer bestätigte die große Relevanz dieser Problematik.

Als Beispiel verwies sie auf den Skandal um Bundeswehr-Soldaten in Afghanistan, welche sich mit Skeletteilen fotografieren ließen sowie die Reaktivierung einfacher Geschlechterzuschreibungen im Einsatz. In den oberen Rängen der Bundeswehr werde z. T. die Auffassung vertreten, die Aufgabe der Soldaten sei es zu kämpfen, nicht Friedenssicherung oder Entwicklungszusammenarbeit zu betreiben. Aus der Arbeitsgruppe wurde angemerkt, dass ein überladenes Soldatenbild auf eine gesellschaftliche Unklarheit bezüglich der Aufgaben des Militärs zurückzuführen sei, welche die Soldaten in Identitätskonflikte stürze. Ein weiterer Beitrag betonte, dass es sich bei Aktionen aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, durchgeführt durch die Bundeswehr, um eine bewusste Manipulation handele, um das Bild des Helfers in Uniform in die deutsche Gesellschaft zurückzuprojizieren. Die Referentin vertrat einerseits die Ansicht, dass der Bundeswehr in dieser Hinsicht z. T. Unrecht getan werde, da diese einen solchen Selbstanspruch gar nicht vertrete; andererseits ändere sich das Bild des Soldaten momentan, dieser würde wieder stärker als Krieger und Kämpfer wahrgenommen.

Ein Beitrag aus dem Teilnehmerkreis resümierte, dass das gleiche methodisch-didaktische Spektrum (insbesondere affektives Lernen), wie es im Vortrag der Referentin für die Waffen-



sozialisation beschrieben worden war, auch für die Seite der Friedenskompetenzen der Soldaten genutzt werden müsste. Dem wurde entgegen gehalten, dass die Ausbildung der Soldaten zu „Friedensbringern“ auf eine fragwürdige Legitimierung militärischer Mittel hinaus laufe. Statt das Militär in zivilen Techniken auszubilden, sollten zivile Kräfte eingesetzt werden. Der lebhafte Dissens in der Gruppe konnte durch den Hinweis, die Ausbildung sei eine Frage des Mandats, nicht aufgelöst werden. Vielmehr wurde vonseiten einer DiskutantIn betont, dass militärische Kräfte auf bestmögliche, nicht nur einseitig auf kämpferische Weise auf Einsätze vorbereitet werden müssten, sonst würden diese unglaubwürdig. Abschließend wies Frau Dittmer auf die Schwierigkeit hin, dass kritische Ansätze innerhalb der Bundeswehr nicht gestärkt würden.

**Hinweis:**

An Cordula Dittmer wurde der Christiane-Rajewsky-Nachwuchspreis 2009 der AFK (Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung) für ihre Dissertation verliehen. Daher gibt es weitere Informationen zu der Arbeit unter:

<http://www.afk-web.de/html/preistrager.html>

# Bildung in Krisenregionen Erwägungen aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit

Beitrag von **Stephanie Schell-Faucon** und **Monika Kelemen**

## Einleitung

Ausgangs und Ansatzpunkt dieses Vortrags und Papiers ist unser beider Arbeitsalltag in der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz). Als Fachplanerinnen beraten wir zahlreiche Vorhaben in der konfliktensensiblen Gestaltung ihrer Arbeit. Hierzu gehört auch die Unterstützung bei der Neuausrichtung des Entwicklungszusammenarbeitsportfolios eines Landes, damit ein gezielter Beitrag zu Friedensförderung, und so auch zur Jugendgewaltprävention, geleistet werden kann.

Aus diesem Blickwinkel fragen wir uns, was Bildung und Gewaltprävention in Krisenregionen bedeutet und an wen diese sich zu richten hat, insbesondere wenn sie Jugendgewalt effektiv mindern soll. Der Beitrag ist in vielerlei Hinsicht tentativ und an manchen Stellen bewusst etwas provokativ bis holzschnittartig formuliert. Wir möchten damit zur vertieften Auseinandersetzung über Umfang und Rolle von Bildung in Krisenregionen anregen, die unseres Erachtens auch kritischer Fragen zum Selbstverständnis der Friedenspädagogik bedarf.

Wir führen zuerst in die aktuelle Auseinandersetzung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit mit Fragen der Krisenprävention und Friedensentwicklung ein, bevor wir im Weiteren die Verbindungen zwischen der Arbeit der EZ in Krisenregionen und den sechs Dimensionen des zivilisatorischen Hexagons von Dieter Senghaas aufzeigen.

Wir vertreten dabei den Standpunkt, dass zur angemessenen Stärkung aller Dimensionen des Hexagons umfassende Bildung und Kompetenzentwicklung in den verschiedensten Sektoren und mit unterschiedlichen Akteuren notwendig sind.

Bildung in Krisenregionen reicht für uns insofern weit über den formalen und nonformalen Bildungssektor hinaus. In Anknüpfung an das Capacity-Development-Konzept der gtz zeigen wir dann am Beispiel der systemischen Jugendgewaltprävention auf, welche Handlungs- und Wirkungsfelder von dem Gedankengut und den Ansätzen der Friedenspädagogik profitieren könnten und welche Aufgabenfelder – aus unserer Sicht – stärker von den ExpertInnen der Friedenspädagogik mitgestaltet werden könnten und sollten.

## Arbeitskontext der deutschen Entwicklungszusammenarbeit

Die deutsche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit (EZ) kooperiert derzeit weltweit mit 80 Partnerländern. Gemäß dem Frühwarnsystem des Bundesministeriums für Entwicklung und wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) weisen über 60% dieser Länder erhöhten bis akuten Gewaltpräventionsbedarf auf. Um die 30% der deutschen EZ-Vorhaben werden in einem Umfeld von virulenten Gewaltkonflikten durchgeführt, z. B. in Ländern wie Afghanistan, Sudan oder Kolumbien. Mehr als 50 Länder (zum Großteil dieselben) sind auch durch fragile Staatlichkeit und schlechte Regierungsführung gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass sich in der internationalen Zusammenarbeit immer mehr Akteure und Sektoren mit Ansätzen zu Gewaltprävention und nachhaltiger Friedensentwicklung auseinandersetzen. Diese Entwicklung wurde auch besonders nach den Erfahrungen in Ruanda und Somalia notwendig, die nicht nur die Humanitäre Hilfe sondern auch die Entwicklungszusammenarbeit aufforderte, die eigenen Ansätze kritisch zu reflektieren und zu überarbeiten (Anderson 1999).

Monika Kelemen (l.) und Stephanie Schell-Faucon (r.)



Wenn man zudem bedenkt, dass nahezu 50 % der Bevölkerung in den sogenannten Entwicklungsländern unter sechzehn Jahre jung sind, ist es nur folgerichtig, dass junge Frauen und Männer eine wesentliche gesellschaftliche Akteure und Zielgruppe darstellen – nicht nur für die Bildungsarbeit sondern zunehmend auch für die EZ insgesamt. Junge Menschen sind oftmals Opfer und Täter in Gewaltkontexten sowie zugleich Hoffnungsträger mit hohem Potenzial zur nachhaltigen Konfliktbewältigung. Die Wahrnehmung der eigenen sozioökonomischen Marginalisierung und Perspektivlosigkeit wird im Rahmen der Globalisierung, vor allem durch den Zugang zu Informationen aus aller Welt, noch weiter verschärft, die gesellschaftlichen Beschränkungen im Vergleich zu anderen noch deutlicher realisiert.

Um die von Gewalt geprägte Lebenssituation junger Menschen zu verändern, bedarf es zweifelsohne der Zusammenarbeit mit ihnen, aber auch der Einbindung aller anderen Akteure, die Einfluss auf die Lebensbedingungen und -chancen dieser Generation haben. Dabei geht es vorrangig darum, die Gewaltspiralen, in der viele junge Menschen gefangen sind, zu durchbrechen und den friedlichen Umgang mit Konflikten aufzuzeigen.

Etwas plakativ formuliert und zusammengefasst bedeutet dies für uns: Entwicklungszusammenarbeit ist immer mehr auch Friedensarbeit und Gewaltprävention; und Bildung in Krisenregionen erfordert in der Mehrzahl eine Auseinandersetzung mit komplexen Entwicklungskontexten.

### Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit

Aus der ernüchternden Erkenntnis heraus, dass Entwicklung nicht per se Frieden fördert und die Entwicklungszusammenarbeit Konflikte auch verschärfen kann, war die internationale Gemeinschaft aufgefordert, eine grundsätzliche „Kultur der Selbstkritik“ (Nuscheler 2004) zu etablieren. Die meisten Geberländer entwickelten darauf hin umfassende Politiken zum Umgang mit dieser Herausforderung.

Die deutsche Bundesregierung hat in diesem Sinne 2004 für die gesamte internationale Zusammenarbeit den „Aktionsplan Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“ verabschiedet. Gemäß diesem Aktionsplan haben vor allem das Auswärtige Amt und noch stärker das BMZ zahlreiche unterschiedliche konflikt- und friedensbezogene Instrumente und Ansätze entwickelt bzw. gefördert. Ein gutes Beispiel für die Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft ist der Zivile Friedensdienst (ZFD). Nächstes Jahr feiert der ZFD sein zehnjähriges Jubiläum. Seine Relevanz wird nicht zuletzt durch den ständigen Anstieg an ausgeschriebenen Stellen deutlich. Der Deutsche Entwicklungsdienst

(DED) konnte zum Beispiel die Anzahl der Friedensfachkräfte allein im letzten Jahr verdoppeln. Mit über 30 % stellen dabei (Sozial-)Pädagogen interessanterweise das größte Kontingent (Konsortium Ziviler Friedensdienst 2006).

Für die staatlichen EZ-Akteure hat das BMZ 2005 ein „Übersektorales Konzept zur Krisenprävention, Konfliktbearbeitung und Friedensförderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“ verabschiedet. Es verpflichtet die Länderreferate des BMZ und die staatlichen Durchführungsorganisationen (KfW, InWent, DED und gtz) u. a. zur Durchführung von sogenannten Peace and Conflict Assessments (PCA). PCA bildet den methodischen Rahmen, mit dem das BMZ sichere und sinnvolle Arbeit in Krisengebieten gewährleisten möchte. Es besteht aus vier aufeinander aufbauenden Elementen: den beiden analytischen Teilen der Friedens- und Konfliktanalyse und der Relevanzbewertung



Abb. 1: Die vier Elemente des PCA

der bestehenden Arbeit sowie den stärker auf die Umsetzung bezogenen Teilen des Risikomanagement und des konflikt- und friedensbezogenen Wirkungsmonitoring.

Anhand dieser Elemente soll die EZ regelmäßig prüfen, ob und wie sie mit ihrem Portfolio und den einzelnen Vorhaben konflikt-sensibel oder friedensfördernd wirken kann (working in and on conflict). In über zehn Ländern hat die deutsche EZ nun schon einen PCA-Prozess für das gesamte EZ-Portfolio angestoßen und auf Programm- und Projektebene betreut die gtz derzeit beispielsweise um die 180 Vorhaben in Krisen- und Konfliktgebieten. Diese Vorhaben sind grundsätzlich verpflichtet, für die Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Aktivitäten Elemente des PCA zu befolgen und Do No Harm-Checks (Anderson 1999) durchzuführen.<sup>1</sup>

Besonders interessant für die Frage, welche Rolle der Bildung im Allgemeinen und der Friedenspädagogik im Spezifischen in diesem Kontext zukommt, ist ein Blick auf die Friedens- und Konfliktanalysen, die im Rahmen von PCA erstellt werden. Neben den Konfliktfaktoren und -dynamiken werden auch eine Friedensvision und nationale sowie regionale Bedarfe der Friedensentwicklung (PeaceBuilding Needs) identifiziert. Ein vergleichender Blick auf die Bedarfe, die für so unterschiedliche Länder wie Nepal, Guatemala oder Bangladesch<sup>2</sup> identifiziert wurden, zeigt eindringlich, dass sich die übergreifenden Friedensbedarfe alle auf die sechs Dimensionen des zivilisatorischen Hexagons von Dieter Senghaas beziehen und damit sein analytisches Friedenskonzept stützen. Die ‚brüchige Architektur‘ des Konzepts, von der Senghaas selbst spricht, weil sie von jedem der sechs Punkte her potenziell einbruchsgefährdet ist (2008, 29; s. Abb. 2), ist in krisengeschüttelten und gewaltträchtigen Entwicklungskontexten besonders drastisch sichtbar: Es mangelt in allen diesen Ländern in unterschiedlichen Ausprägungen an sozialer Gerechtigkeit, Rechtsstaatlichkeit und demokratischer Partizipation. Das staatliche Gewaltmonopol ist häufig nicht demokratisch-rechtsstaatlich konstituiert oder kontrolliert. Im Kontext der (Re)Privatisierung der Gewalt ist der Staat oft kaum in der Lage (oder auch nicht willens), seine Bürger zu schützen. Hohes Gewaltniveau und zum Teil stetig steigende Kriminalitätsraten stärken das Misstrauen und schwächen noch bestehende Interdependenzen und Affektkontrolle. Das wiederum bedeutet, dass die vorherrschende Konfliktkultur von Gewalt geprägt ist und Konflikte sich im öffentlichen Raum selten friedlich und argumentativ austragen lassen.

Die in der Konfliktanalyse identifizierten landesspezifischen Friedensbedarfe dienen dem BMZ und seinen Partnern zur Relevanzbewertung ihrer Arbeit. Vor diesem Hintergrund werden Entscheidungen getroffen, welche Schwerpunkte in Zukunft eine Rolle spielen und welchen Beitrag diese zur Gewaltprävention und Friedensentwicklung leisten können. Obwohl die Bedeutung einer Bildungsförderung im Kontext fragiler Staatlichkeit und krisenpräventiver Transformation zunehmend mehr Anerkennung erhält (Blumör/Merkx 2007; Blumör 2005; Hans 2007)) und sich ein Sektorvorhaben beratend für das BMZ mit der Verbindung zwischen Bildung und Konfliktbearbeitung beschäftigt, steht Bildung jedoch noch nicht so oft im Vordergrund, wie man erwarten würde. Bildung ist derzeit nur in acht Partnerländern der EZ einer der Schwerpunkte.

Das mag viele unterschiedliche Gründe haben; unter anderem wird Bildung oft noch als ein begrenzter Schwerpunkt gesehen, der weniger und vor allem langwierigeres, weniger sichtbares Wirkungspotenzial habe als beispielsweise die Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung oder der Wiederaufbau. Ein

anderer Grund ist sicherlich aber auch, dass die Bedeutung der Friedenspädagogik und ihr Potenzial auch in anderen Bereichen als den klassischen Bildungsstrukturen wirksam zu werden, bislang noch wenig anerkannt ist und kaum diskutiert wird.<sup>3</sup>

### **Rolle der Friedenspädagogik im Kontext eines breit angelegten Bildungskonzepts (im Sinne von Capacity Development) in Krisenregionen**

Wenn Friedenspädagogik als ein umfassendes, internationales Unterfangen zu verstehen ist, mit dem anspruchsvollen Ziel, einen substanziellen Beitrag zur Etablierung einer Kultur des Friedens zu leisten (Jäger 2008a; Wulf 2008; UNESCO 2002, Grasse et al. 2008), scheint die Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Bildung in Krisenregionen und dem spezifischen Beitrag der Friedenspädagogik geboten. Das spezielle Handlungs- und Wirkungspotenzial der Friedenspädagogik könnte unseres Erachtens entlang und in der kritischen Auseinandersetzung mit den Dimensionen des zivilisatorischen Hexagons in Zukunft weiter definiert werden.

Wenn wir hier von einem umfassenden Konzept zur Bildung sprechen, reicht das für uns über die intendierte, formale oder nonformale (Grund-)Bildung oder Hochschul- und Berufsbildungsangebote weit hinaus. Bildung findet unseres Erachtens auch im Rahmen jeder begleiteten Strukturreform statt, die gute Regierungsführung zum Beispiel von Verwaltungsapparaten zum Ziel hat. In der EZ sprechen wir von dem weitreichenderen Konzept der Kompetenzentwicklung (Capacity Development). Für die Umsetzung der entwicklungspolitischen Ziele der Bundesregierung ist dies zentral, da Deutschland sich zur Einhaltung der „Paris Declaration of Aid Effectiveness“ von 2005 verpflichtet hat und gemäß den Prinzipien der Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung und gegenseitigen Rechenschaftspflicht für eine wirksamere EZ zu agieren verspricht. Der Kompetenzaufbau in den Partnerländern soll dabei im Mittelpunkt der Bemühungen stehen. Die Unterstützung von Capacity Development ist daher eine der Kernaufgaben der technischen Zusammenarbeit.

Die gtz hat folgendes Verständnis von Capacity und Capacity Development:

Capacity ist die Fähigkeit von Menschen, Organisationen und Gesellschaften, Entwicklung nachhaltig zu gestalten. Hierzu gehört, Entwicklungsprobleme zu erkennen, Lösungsstrategien zu entwickeln und diese erfolgreich umzusetzen. Capacity Development ist ein ganzheitlicher Prozess, durch den Menschen, Organisationen und Gesellschaften ihre Fähigkeit,

Entwicklung nachhaltig zu gestalten, mobilisieren, erhalten, anpassen und ausbauen (gtz 2007).

In ihrer Arbeit verpflichtet sich die gtz, in allen ihren Schwerpunkten zum Kompetenzaufbau der Partnerländer beizutragen. Zu diesen Schwerpunkten zählen die ländliche Entwicklung, Wirtschaft und Beschäftigung, Umwelt und Infrastruktur, Good Governance, Gesundheit, Bildung und soziale Sicherheit, aber auch übergreifende Themen wie Geschlechtergleichheit, Krisenprävention und Jugend. Fast alle Capacity Development Maßnahmen enthalten wichtige Elemente der Grund-, Aus- und Fortbildung, sei es zur Erlernung neuer Verfahrensregeln, zur Einführung neuer Qualitätsstandards, zur Reflexion bisheriger Praktiken und Veränderung des eigenen Verhaltens oder auch zur Verinnerlichung neuer Werte und Haltungen. Zur Beschäftigung mit der oben aufgeworfenen Frage nach dem Wirkungspotenzial der Friedenspädagogik schlagen wir daher vor, ein umfassendes Konzept der Bildung in Krisenregionen am Capacity Development Begriff der internationalen EZ zu orientieren. Damit ergibt sich ein potenziell sehr weites Handlungs- und Wirkungsfeld für die Friedenspädagogik. Eine Kultur des Friedens kann überall ihren Anfang finden und ein Beitrag zu ihrer Schaffung kann demzufolge über viele Wege geleistet werden. Jedoch denken wir noch viel zu selten darüber nach, wie friedenspädagogische Ansätze systematisch in die anderen Sektoren unserer Arbeit integriert werden können.<sup>4</sup>

Um den Beitrag der Friedenspädagogik zur Schaffung einer Kultur des Friedens genauer zu beleuchten, möchten wir daher exemplarisch entlang des Hexagons folgende Fragen stellen:

1. Welche Dimensionen des Hexagons erreichen und beeinflussen wir, insbesondere durch Capacity Development innerhalb der ‚klassischen‘ Bildungsstrukturen (Schule bis Berufsbildung, aber auch nonformale (Grund-)Bildung)?
2. Welche Dimensionen des Hexagons erreichen und beeinflussen wir mit Capacity Development Maßnahmen der EZ, die außerhalb der ‚klassischen‘ Bildungsstrukturen stattfinden?

Zur ersten Frage wurde bereits viel geschrieben und wir fassen hier nur einige für uns zentrale Aspekte zusammen. Zur zweiten Frage wiederum gibt es – mit Blick auf die Rolle der Friedenspädagogik – noch vergleichsweise wenige Überlegungen, obwohl wir genau wissen, und eingangs ja auch selbst betonen, dass ein Thema wie Jugendgewaltprävention von allen Dimensionen der Gesellschaft aus bearbeitet werden muss. Hierauf gehen wir daher ausführlicher ein. Interessant scheint uns in beiden Fällen eine offene Diskussion, inwiefern wir mit unserer Arbeit die einzelnen Dimensionen des Hexagons beeinflussen können.

Die zunehmend wachsende und durchaus (selbst)kritische Auseinandersetzung über den Beitrag der ‚klassischen‘ Bildungsstrukturen zur Friedensentwicklung legt nahe, dass besonders zu den Dimensionen „Soziale Gerechtigkeit“ und „Interdependenzen und Affektkontrolle“ sowie der allumfassenden Dimension „Konfliktkultur“ ein Beitrag geleistet werden kann. Die Dimension „demokratische Partizipation“ wird unseres Erachtens bisher oft weniger direkt erreicht und besonders lang und zeitlich versetzt sind Wirkungen auf „Rechtsstaatlichkeit“ und „Gewaltmonopol“.

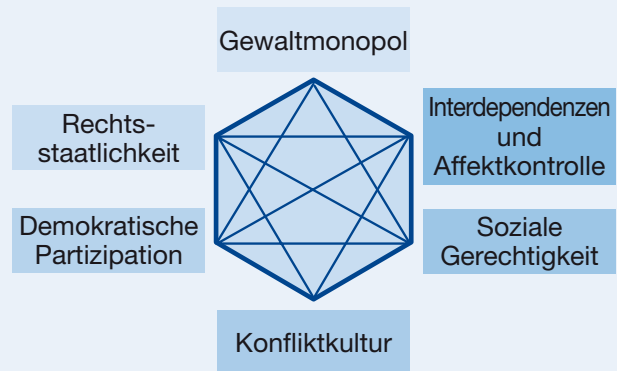


Abb. 2: Wirkung der klassischen Bildungsansätze auf die Dimensionen des zivilisatorischen Hexagons von Senghaas

Bildungsförderung kann zweifelsohne Demokratie stärken. Sie hat nachweislich positive Wirkungen auf die Entstehung prodemokratischer Einstellungen. Positive Einstellungen zu den Dimensionen Rechtsstaatlichkeit, Gewaltmonopol und demokratische Partizipation nehmen beispielsweise mit der Anzahl von Schulbesuchsjahren zu (gtz, 2007b). Allerdings stellt sich hier die Frage, welche Bildungsqualität hierfür erforderlich ist und inwiefern diese in Entwicklungskontexten und insbesondere in Krisenregionen mittel bis langfristig angeboten werden kann. Sicher ist auch, dass eine demokratische Einstellung der Bevölkerung und vor allem der Jugendlichen allein den Frieden noch nicht gewährleistet. Wie einige kritische Stimmen betonen, gilt es insofern die friedensstiftende Wirkung der Bildung immer wieder vorsichtig zu entmystifizieren (Seitz 2004).

Die Wirkungskette von Bildungsförderung zu Demokratieförderung ist lang und mit vielen Stolpersteinen verbunden. Direkter ist vermutlich die Wirkung in den Dimensionen sozialer Gerechtigkeit, Interdependenzen und Konfliktkultur. Laut Senghaas (2008) bedeutet „Soziale Gerechtigkeit“ vor allem auch die durch die Bildung entstehende Möglichkeit der sozialen Mobilität. Hierzu gehören die Gleichberechtigung aller Bevölkerungsgruppen und die konstruktive Auseinandersetzung mit Unterschieden untereinander. Diese sind besonders dann möglich, wenn sich In-



dividuen der verschiedenen gesellschaftlichen Interdependenzen und ihrer Rolle in der Gesellschaft bewusst sind und ihren Affekt zur Gewalt dämpfen können.

Bildungspolitische Entscheidungen können beispielsweise einen beachtlichen gesellschaftlichen Einfluss unter anderem auf die Konfliktkultur haben; sie können den sozialen Frieden genauso bedrohen, wie explizit fördern. Daher geht es in Krisenregionen vorrangig darum, sicherzustellen, dass die Bildungssysteme „krisensensitiv“ ausgerichtet sind (Blumör 2005; gtz 2007b).

Oft ist dies ein durchaus schwieriges Unterfangen, denn in traditionellen Bildungssystemen werden sozioökonomische Ungleichheiten eher reproduziert. Klaus Seitz (2004) und Lynn Davies (2004) betonen zu Recht, dass Schulsysteme oft intolerant handeln und sozialen Ausschluss praktizieren. Somit können sie einen direkten Beitrag zur Institutionalisierung von Gewalt – oder eben auch Gewaltprävention in der Gesellschaft leisten.

Bei aller berechtigten Betonung der Notwendigkeit einer Grundbildung für alle, die auch als ein wesentlicher Aspekt von Friedenspädagogik in Entwicklungskontexten gesehen werden muss (Wulf 2008, Gugel/ Jäger 2004), lohnt es sich dennoch auch zu überlegen, wo die Kinder der politischen Elite ausgebildet werden. Sie besuchen oftmals zwar westlich geprägte, private und privilegierte Bildungseinrichtungen, aber von der Einführung der friedenspädagogischen Bildung profitieren sie in den seltensten Fällen und können diese daher auch nicht für ihre zukünftigen Rollen verinnerlichen. Wir wissen darüber hinaus auch, dass westliche Ansätze in Krisenregionen begrenzt effektiv sind (Jäger 2008a/b Büttner/ Koschate 2003, SchellFaucon 2001).

Entwicklungskontexte sind nämlich sehr komplex und hybrid; westliche Ansätze stehen in direkter Konkurrenz mit sogenannten ‚traditionellen‘ Ansätzen. Wir brauchen daher innovative Ansätze, die Grundbildung mit anderen Arten der Bildung und des Lernens verbinden. Friedenspädagogisches Lernen ist aber auch in eher ungewöhnlichen Umfeldern, wie der gemeindenahen Stadtentwicklung, der sozialpsychologischen Betreuung wie auch in Verbindung mit einkommensschaffenden Maßnahmen erforderlich und möglich (Schell-Faucon 2004, 2001).

Dabei muss aber insbesondere in den formalen Bildungsstrukturen sichergestellt werden, dass Raum besteht, um auch die Regierung und Medien oder andere gesellschaftliche Sektoren zu kritisieren. Friedenserziehung in Kontexten, in denen z. B. die staatlichen Medien nicht kritisiert werden können, kann nicht durch den Staat erfolgen. Daher stellt sich hier die Frage, wie Friedenspädagogik dazu beitragen kann, das Vertrauen in den Staat wieder

herzustellen. Mögliche Ansätze sind die Förderung inklusiver Bildungspolitik und die Förderung interkulturellen Lernens genauso wie die Förderung der Menschenrechts und Demokratieerziehung.

Bei der Dimension „Interdependenzen und Affektkontrolle“ erscheint uns die Friedenspädagogik gut, vielleicht am besten aufgestellt. Interkulturelles Lernen erfolgt zum Beispiel durch viele verschiedenste außerschulische Aktivitäten für Kinder und Jugendlichen. Wenn es um die Bildung von Erwachsenen und Berufstätigen geht, besteht jedoch durchaus noch Verbesserungsbedarf. Auch Erwachsene können durch Bewegung, Musik, Theater etc. für den Frieden über ihren Alltag hinaus motiviert werden.

Eine klare Herausstellung der Möglichkeiten und Grenzen von Bildung insgesamt könnte durchaus förderlich sein. Während eine Entwicklungszusammenarbeit, die der Bildung nicht genug Rechnung schenkt, auf Dauer keine Chance hat, eine Kultur des Friedens zu etablieren, darf die friedensstiftende Kraft der Bildung nicht überhöht werden. Trotz ihres wichtigen Beitrags kann Bildung in solchen Kontexten alleine nicht erfolgreich sein.

Ein Blick auf Capacity Development Maßnahmen außerhalb der klassischeren Bildungsstrukturen zeigt, dass auch noch sehr viele andere Ansatzpunkte für die Friedenspädagogik denkbar wären. Im Sinne des zivilisatorischen Hexagons werden zum Beispiel durch Capacity Development mit Verwaltungen, Polizei oder auch der Privatwirtschaft besonders die Dimensionen „Rechtstaatlichkeit“, „Demokratische Partizipation“ und „Konfliktkultur“ gefördert. Das „Gewaltmonopol“ und die „Soziale Gerechtigkeit“ werden etwas versetzt und indirekter über die Auseinandersetzung mit einer der ersten Dimensionen erreicht.

Laut Senghaas (2008) bedeutet Rechtstaatlichkeit die Institutionalisierung von rechtstaatlichen Prinzipien zur Herstellung der öffentlich akzeptierten demokratischen Kontrolle über das Gewaltmonopol. Demokratische Partizipation hingegen ist die Voraussetzung, um den eigenen Missständen öffentlich zu begegnen und so die von der Rechtstaatlichkeit aufgestellten Regeln, auch die des Gewaltmonopols, zu akzeptieren. Eine Konfliktkultur entsteht meist aus der Auseinandersetzung mit den anderen Dimensionen, ist jedoch unabdingbar für die konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten. Langfristig kann nur die demokratische Teilhabe die friedliche Konfliktaustragung und somit die Rechtstaatlichkeit und das Gewaltmonopol stützen.

Langfristige Programme der Entwicklungszusammenarbeit, die auf die strukturelle Veränderung bestimmter Teile eines Staates ausgerichtet sind, bergen ein besonderes Potenzial für die Einbettung von friedenspädagogischem Denken. Hierzu gehören u. a. die Reformen des gesamten, aber auch verschie-

dener Teile, des Sicherheitssektors (z. B. Justiz, Polizei, Strafvollzug etc.), Dezentralisierung und öffentlicher Verwaltungsreform sowie Wirtschaftsförderung, Management natürlicher Ressourcen und Aufbau nachhaltiger Finanzsysteme. Solche Programme können meist nicht ohne Aus- und Fortbildung der Beteiligten durchgeführt werden. Die entsprechenden Curricula und Trainings profitieren bislang jedoch nur selten und eher zufällig von friedenspädagogischen Gedanken und Ansätzen.

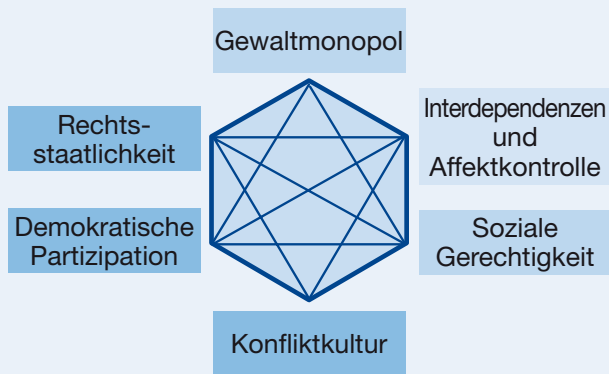


Abb. 3.: Wirkung von Capacity Development außerhalb des Bildungssektors auf Dimensionen des zivilisatorischen Hexagons

Es gibt bislang nur vereinzelte innovative Ansatzpunkte und Praxisbeispiele, die das friedenspädagogische Potenzial in den einzelnen Handlungsfeldern illustrieren, auch wenn sie häufig losgelöst vom friedenspädagogischen Diskurs entstanden sind. In Sri Lanka hat zum Beispiel ein gtz-Vorhaben zur Stärkung der Nord- und Ostprovinzverwaltung zusammen mit dem British Council attraktive Englischkurse entwickelt, durch die zugleich Kompetenzen in guter Regierungsführung und Konfliktbearbeitung erlernt werden. STEPS (Skills Through English for Public Servants) lädt zur Reflexion der eigenen Haltungen und Einübung von neuem Verhalten ein. In Bangladesch beschäftigt sich die gtz mit der umwelt und sozialverträglichen Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Textilsektors. Dabei muss besonders darauf geachtet werden, dass im Zuge der Anpassung an den Weltmarkt die sozialen Strukturen genauso wie die Umwelt nicht übermäßig strapaziert werden und dass Frauen, Kindern und Jugendlichen Perspektiven eröffnet, und nicht verschlossen, werden. In Nicaragua wiederum hat sich die Polizei an die gtz gewandt, um eine gendersensible Ausrichtung sowohl ihrer Arbeit als auch des Polizeiapparates zu erreichen. Hierfür wurden die Curricula der Polizeischule entsprechend umgeschrieben und auch eine öffentlichkeitswirksame Kampagne gestartet, um die Rekrutierung von Frauen zu fördern. Besonders mit den neuen Curricula musste auch eine Haltungsänderung bei den Polizisten gegenüber den speziellen Bedürfnissen von Frauen erreicht werden.

Es ist nicht unsere Aufgabe zu urteilen, inwiefern diese Beispiele für eine Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der Friedenspädagogik relevant sind. Für die Umsetzung einer Entwicklungszusammenarbeit, die zu nachhaltigem Frieden beitragen möchte, scheinen sie uns durchaus von vorbildlichem Charakter. Die Frage hierbei ist, wie kann gerade Friedenspädagogik mit ihren Ansätzen zur Stärkung der Demokratischen Partizipation, der Rechtsstaatlichkeit und des Gewaltmonopols beitragen? Unter welchen Bedingungen wollen Friedenspädagogen hier überhaupt mitwirken?

Die Entwicklungszusammenarbeit wird immer öfter aufgefördert, zur Entwaffnung der Bürger oder auch der Professionalisierung der staatlichen Gewaltträger, und somit der (Wieder)Herstellung eines demokratisch legitimierten Gewaltmonopols, beizutragen. Dies erfordert von den Praktikern die Unterstützung der argumentativen Auseinandersetzung mit Konflikten und mit Gewalt im Rahmen von Prozessen der Polizei und sogar der Militärreform. Wie politisch sensibel solche Themen sind, wird nicht zuletzt am Thema Streitkräfte reform und –aufbau deutlich. Soll und kann die Entwicklungszusammenarbeit überhaupt etwas erreichen? Hat die Friedenspädagogik hier überhaupt eine Rolle bzw. möchte sie die und wie sähe sie aus?

### Herausforderungen und mögliche Ansatzpunkte für die Friedenspädagogik in der EZ

Systemische Ansätze zur Jugendgewaltprävention Unsere Arbeit zeigt uns immer wieder, wie viele verschiedene Menschen wir erreichen müssen, um ein so komplexes Phänomen wie die Jugendgewalt erfolgreich bearbeiten zu können. Die Entwicklungszusammenarbeit steht hier vor dem Dilemma, dass sektorale Ansätze der Grund- und/oder Berufsbildung, der Wirtschaftsentwicklung oder der Rechtssicherheit allein nicht ausreichend sind. Diese Ansätze können im Einzelnen zwar erfolgreich sein und die einzelne Friedensbedarfe erfüllen, jedoch stehen sie meist losgelöst von den anderen Entwicklungen in dem jeweiligen Land da. So können Verbesserungen in einem Sektor Verschlechterung in einem anderen bewirken. Die Ausbildung der Verwaltungsbeamten ohne gleichzeitige Veränderungen im Schulsystem oder in den Polizeistrukturen mag vergebene Liebesmüh sein oder sogar zur Konfliktverschärfung führen.

Anhand des zivilisatorischen Hexagons können wir exemplarisch sehen, wie verschiedene Akteure in den verschiedenen Dimensionen durch ihre Haltungen und ihr Verhalten die Situation und das Verhalten von Jugendlichen beeinflussen können und somit zu einer Kultur der Gewalt oder aber der Gewaltprävention beitragen können. Die folgende Ab-

bildung zeigt exemplarisch pro Dimension einen Akteur, den wir mit unserer Arbeit und mit unseren Maßnahmen zu erreichen versuchen. Es geht uns darum, aufzuzeigen, dass Lösungsansätze in den verschiedenen Dimensionen ansetzen müssen, um erfolgreich gegen dieses Phänomen ankommen zu können.<sup>5</sup>

Wenn Jugendliche legale und einträgliche Perspektiven aus ihrem meist trostlosen Dasein finden, neigen sie weniger zur Kriminalität und zur Gewalt. Gleichermäßen ist die Professionalität der staatlichen Behörden wichtig für die Entwicklung von präventiven anstatt von punitiven Maßnahmen.



Abb. 4: Dimensionen des Hexagons und Jugendgewaltprävention

Die Haltung und das Verhalten der Polizei im Umgang mit jungen Menschen (z. B. Straftätern) sind zum Beispiel enorm wichtig. Durch anerkannte Legitimität und Professionalität der Polizei können Ansätze der Prävention eingeführt werden, die Jugendliche vor der Straffälligkeit bewahren. Hierfür sind immer auch Reformen und Kompetenzentwicklung innerhalb des Polizeiapparates von Nöten. Dabei kommt dem friedenspädagogischen Denken besonders bei der Ausbildung neuer Polizisten eine wichtige Rolle zu. Gleichermäßen müssen wir uns auch die Frage stellen, wie das Verhalten und die Haltung der Jugendlichen in ihren Gruppen und untereinander geprägt sind. Jugendliche, deren Vorbilder gewalttätig sind und die ihre gewalttätigen Affekte nicht kontrollieren können (oder wollen), neigen oftmals zu Gewalt aus Gewohnheit. Hier muss die EZ mit Programmen ansetzen, die den Jugendlichen nicht nur ihre (positive) Rolle in der Gesellschaft aufzeigt, sondern die ihnen auch einen konstruktiven Umgang untereinander ermöglicht. Dies kann unter anderem in Schulen geschehen, solange das Bildungssystem nicht, wie Lynn Davies immer wieder betont, soziale Ungerechtigkeiten verstärkt. Das Bildungssystem sollte dementsprechend so reformiert werden, dass den Jugendlichen Räume zum konstruktiven und kreativen Lernen geboten werden und ihnen so auch die soziale Mobilität ermöglichen.

Erst wenn die Bürokratie für die speziellen Bedürfnisse von Jugendlichen sensibilisiert ist, kann sie Normen und Regeln schaffen, die der Perspektivlosigkeit der meisten Jugendlichen begegnet und somit der Wahrscheinlichkeit von Gewaltakten entgegenwirkt. So eine Sensibilisierung läuft nicht ohne Trainings, bei denen auch die Friedenspädagogik eine Rolle übernehmen könnte. Aber um die Bürokratie zu erreichen und die Rechtsstaatlichkeit auch für marginalisierte Jugendliche herstellen zu können, müssen politische Parteien und zivilgesellschaftliche Organisationen soweit aufgebaut werden, dass sie die nötige Stärke aufbauen, um über die demokratische Partizipation den nötigen Druck auszuüben, um das Problem der Jugendgewalt präventiv anzugehen. Für diese (Aus)Bildung werden oft friedenspädagogische Materialien verwendet, die zur Stärkung des Bewusstseins einer Friedenskultur beitragen sollen. Solch eine Kultur wird durchaus auch durch eine konstruktive Konfliktkultur bedingt, die auf einer weit höheren Ebene ansetzen muss. Die Gesellschaft als Ganzes muss in die Lage versetzt werden, Jugendliche nicht als Außenseiter anzusehen, sondern ihnen ihren legitimen Platz in der Gesellschaft anzubieten und sie effektiv in der Ausübung ihrer Rechte und Pflichten zu unterstützen. Ist dies nicht auch die Aufgabe der Friedenspädagogik?

Um diesem komplexen Bedarf effektiver begegnen zu können, entsteht in der gtz momentan ein erster Ansatz, der genau diese Verflechtung der verschiedenen Dimensionen des zivilisatorischen Hexagons für die Entwicklungszusammenarbeit mit Jugendlichen nutzen möchte. Die gtz entwickelt eine „Praxis-hilfe Systemische Jugendgewaltprävention“, welche die verschiedenen Dimensionen beleuchtet, die von dem Phänomen der Jugendgewalt betroffen sind und Lösungsansätze aufzeigen möchte, die diese verschiedenen Dimensionen miteinander verbinden. Wichtig und neu daran ist, dass verschiedene Sektoren an der Planung und Umsetzung von Interventionen beteiligt sind. Das Wissen und die Erfahrungen u. a. aus den Bereichen des Sicherheitssektors, der Wirtschaft, der Bildung, der Sozialpolitik und der Jugendarbeit werden gesammelt und so miteinander verbunden, dass die entstehende Intervention alle für die Prävention und Bearbeitung von Jugendgewalt wichtigen Sektoren beinhaltet. Die Hilfe soll eine Praxiserleichterung und eine Orientierungshilfe für die Planung, die Umsetzung und das Monitoring von Vorhaben gegen Jugendgewalt sein. Insgesamt wird sie so gestaltet, dass ein flexibles und kontextabhängig veränderbares Konzept entsteht, welches auf die verschiedenen Situationen vor Ort angepasst werden kann. Auch hier sollten unseres Erachtens friedenspädagogische Ansätze eine wichtige Rolle spielen.

In diesem Zusammenhang muss sich die Friedenspädagogik gleichermaßen wie die EZ vor allem die kritische Frage stellen, in welchem systemischen Zusammenhang die Dimensionen stehen und wie wir durch Arbeit in der einen Dimension positive aber auch negative bzw. reaktionäre Veränderungen in anderen bewirken. Wie Senghaas selbst betont, können die Dimensionen „verstärkend, hemmend oder gefährdend aufeinander rückwirken“ (Senghaas 2008, 22). Insbesondere im Bereich der nachhaltigen Jugendgewaltprävention wird sehr deutlich, dass es vieler Veränderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und umfassender systemischer Ansätze bedarf. Auch wenn dies keine ganz neue Erkenntnis ist (vgl. z. B. Wils et al. 2006), stehen wir dennoch hier am Anfang der Arbeit und ringen noch um eine adäquate Umsetzung in die Praxis.

### **Klärung von Rolle und Beitrag der Friedenspädagogik bei der Ausbildung und Unterstützung der internationalen und lokalen EZ-Akteure**

Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit „expandiert“ momentan unter der „Friedensflagge“. Vermehrt werden Vorhaben durchgeführt, die explizit die Konfliktbearbeitung und die Friedensentwicklung zum Ziel haben. In Ländern wie Sri Lanka, Osttimor

oder Philippinen sind die staatlichen Durchführungsorganisationen aufgefordert, in allen Sektoren von Bildung über Umwelt und Ressourcenschutz bis hin zur Mikrofinanz und Wirtschaftsförderung nicht nur konfliktensibel zu agieren sondern einen relevanten Beitrag zur Friedensförderung auszuweisen. Dies bedeutet, dass das ein großer Teil des Portfolios der EZ sich mit dem Thema der Gewaltprävention auseinandersetzt und eine konstruktive Konfliktkultur eines der erklärten Ziele der Zusammenarbeit ist. Auch die kürzlich von der Bundesregierung initiierte Initiative „weltwärts“ verschreibt sich der Förderung eines friedlichen Zusammenlebens. Hierbei stellt sich aber die Frage, inwiefern von den jungen, nicht in der Friedenspädagogik und der Konfliktbearbeitung ausgebildeten Menschen, die sich an dieser Initiative beteiligen, die Umsetzung der Lektionen in Do No Harm und Konfliktensibilität verlangt werden kann.

Wie wir aus der Bildungsarbeit wissen, ist für alles soziale Lernen die authentische Vorbildfunktion, in der wir selbst leben und verkörperlichen, was wir predigen, mehr Wert als ein noch so gutes Programm oder Curriculum. Beiträge der Friedenspädagogik sind hier spannend für die EZ. Was bedeutet beispielsweise „mimetisches Lernen als kulturelles Lernen des Friedens“ (Wulf 2008) für die EZ und wie könnte man das praktisch angehen? Wir müssen uns zugleich dabei im Klaren sein, dass Friedensarbeit in Entwicklungskontexten für manche erstmals einfach nur ein Job und Einkommen ist wie jede andere Maßnahme in der EZ auch. Dies gilt für die internationalen Akteure, aber vielleicht noch mehr für die lokalen Akteure, die den Druck der Existenzsicherung oftmals noch mehr spüren. Wie kann man hier für Vorbildfunktionen sensibilisieren und bei der Verinnerlichung von Grundsätzen und Werten der Friedenspädagogik unterstützen. Wo sind aber vielleicht auch einfach unsere Grenzen in Krisenregionen, in denen zum Teil täglich Menschen bedroht werden und umkommen?

### **Fazit**

Die Einführung von Do No Harm und des oben erwähnten PCA hat in der Tat in vielen Ländern schon eine konfliktensiblere Ausrichtung der EZ bewirkt. Wie wir aber aus der Genderarbeit wissen, ist das ‚Mainstreaming‘ von Themen wie Konfliktensibilität eine schwierige Aufgabe. Resistenzen, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen oder sie als irrelevant für die eigene Arbeit zu erachten, sind nicht unüblich. Gleichzeitig sind manche der EZ-Ansätze noch etwas ‚technizistisch‘, bei denen das Thema mit Checklisten abgearbeitet wird, ohne immer einen wirklichen Wert auf die friedensfördernden Potenziale der eigenen Arbeit zu legen oder auch eigene Haltungen und Verhalten selbstkritisch mit in den Blick zu nehmen.

Eine systematische Auseinandersetzung mit Gewalt verlangt unseres Erachtens nach einer verantwortungsvollen programmatischen Orientierung am positiven Friedensbegriff und eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit dem normativen Wertegerüst unserer und anderer Gesellschaften. Nur so kann ein konstruktiver Umgang mit Konflikten gewährleistet werden. Hierfür sind gemeinsame Lernprozesse mit den Partnern dringend erforderlich. Wenn die gemeinsame Vision die Gewaltfreiheit der Gesellschaften ist, so sollte sich die Friedenspädagogik vermehrt an der systematischen Auseinandersetzung der Entwicklungszusammenarbeit mit Gewalt beteiligen. Wir sind der Auffassung, dass der Friedenspädagogik eine beratende Rolle bei Vorhaben zukommen kann, aber noch viel mehr sollte sie eine Rolle bei der Vorbereitung der Akteure der Entwicklungszusammenarbeit und der Friedensfachkräfte für ihre Aufgaben in Krisenregionen spielen.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die EZ sich zunehmend in der Friedensentwicklung engagiert und ihre Kompetenzen dementsprechend aufbaut und aufbauen muss. Sie profitiert dabei nicht systematisch von den Grundlagen und Praxiserfahrungen der Friedenspädagogik. Das Potenzial für eine größere Bedeutung friedenspädagogischer Ansätze in der EZ besteht aber durchaus. Bildung in Krisenregionen sollten wir dafür allerdings weiter fassen als nur mit Blick auf den formalen und nonformalen Bildungssektor. Eine vertiefende Erörterung, welche Ansätze welches Wirkungspotenzial in welchen Dimensionen des Hexagons haben, erscheint uns interessant. Dabei müssen wir realistisch und bescheiden bleiben, denn es handelt sich bei der Friedensentwicklung um langfristige gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die sich nicht durch einzelne Projekte oder Programme erreichen lassen. Wir müssen uns vor allem auch die kritische Frage stellen, in welchem systemischen Zusammenhang die Dimensionen stehen und wie wir durch Arbeit in der einen Dimension positive Wirkungen erzielen, aber vielleicht auch negative bzw. reaktionäre Veränderungen in anderen bewirken.

Insbesondere im Bereich der nachhaltigen Jugendgewaltprävention wird sehr deutlich, dass es vieler Veränderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und umfassender systemischer Ansätze bedarf. Hier stehen wir noch am Anfang der Arbeit.

Gemeinsam sind der EZ und der Friedenspädagogik aber auch Grenzen gesetzt. Friedensentwicklung kann im Endeffekt immer nur von den vom Konflikt betroffenen und beteiligten Menschen selbst bewirkt werden. Nur wenn sie auch wirklich bereit sind, sich für den Frieden und Veränderung einzusetzen und somit die ownership über den Konflikt zu übernehmen, können Friedenspädagogik und EZ wirklich erfolgreich sein.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> In der Praxis gestaltet sich das nicht immer einfach und es gibt innerhalb der gtz Skepsis sowie berechnete Kritik, was die praktische Umsetzung von PCA im Projekt- und Programmkontext angeht. Ausführungen hierzu führen an dieser Stelle zu weit, exemplarisch für diesen Diskurs sei hier nur auf Beiträge von Lorenz, Schell-Faucon oder Strehlein im SPICE-Newsletter September 2009 verwiesen: <http://www.gtz.de/de/themen/uebergreifende-themen/krisenpraevention/5223.htm>

<sup>2</sup> Erste Grundlage für das BMZ bieten hier sogenannte politökonomische Kurzanalysen, die vom GIGA erstellt werden und in Konfliktkontexten auch auf die Friedensvision und -bedarfe eingehen. Zum Teil wird dies um detailliertere konflikt sensible Portfolioanalysen ergänzt. Diese Papiere sind interne Arbeitsdokumente. Wesentliche Ergebnisse werden aber soweit möglich mit den Partnern diskutiert.

<sup>3</sup> Referenzrahmen für unser Verständnis von Friedenspädagogik ist das unlängst von Grasse, Gruber und Gugel herausgegebene Buch: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze und Perspektiven, Reinbek bei Hamburg: 2008

<sup>4</sup> Dabei ist natürlich immer zu bedenken, dass das jeweilige Handlungs- und Wirkungsspektrum der Friedenspädagogik in Krisengebieten genauso begrenzt bleibt wie das der EZ generell.

<sup>5</sup> Unsere vereinfachte Darstellung heißt natürlich nicht, dass wir nicht anerkennen, dass in vielen Situationen die Beweggründe, die Jugendliche zu Gewalt treiben, sehr komplex und vielschichtig sind. Dies können wir hier jedoch nicht weiter vertiefen (s. hierzu und anderem Blumör/ Priesnitz 2008, Gugel 2006).



## Literatur

- Anderson, M. B. (1999): Do No Harm. How Can Aid Support Peace – or War. Boulder: Lynne Rienner.
- Blumör, R. (2005): Krisenprävention in der Bildungsförderung verankern, in: Zeitschrift für Entwicklungspolitik 12/ 2005; S. 37.40
- Blumör, R. und Priesnitz, V. (2008): Gewaltprävention durch Bildungs und Jugendförderung ein Handlungsfeld der Entwicklungszusammenarbeit, in A. Schröder, H. Rademacher, A. Merkle (Hg.), Handbuch Konflikt und Gewaltpädagogik, Wochenschauverlag
- Büttner, C., Koschate, M. 2003: Westliche Psychologie gegen Jugendgewalt weltweit, HSFKReport 5
- Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2004): Aktionsplan Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung, Berlin
- Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) (2005): Übersektorales Konzept zur Krisenprävention, Konfliktbearbeitung und Friedensförderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, Berlin
- Davies, M. L. (2004): Education and Conflict: Complexity and Chaos, London (Routledge/ Falmer)
- Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz) (2007a): Das Verständnis der gtz von Capacity Development, gtz Eschborn
- Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz) (2007b): Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung, gtz Eschborn
- Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz) (2008): Peace and Conflict Assessment (PCA) – ein methodischer Rahmen zur konflikt- und friedensbezogenen Ausrichtung von EZ-Maßnahmen, gtz Eschborn
- Grasse, R., Gruber, B., Gugel, G. (Hg) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- Gugel, G. (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen und Eschborn
- Hans, T. (2007): Bildung und Konfliktbearbeitung – ein bedeutsames Sektorvorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2/2007, S. 79
- Jäger, U. (2008a): Friedenspädagogik in Konflikt und Krisenregionen: Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit, in: Grasse, R., Nolte, Schlotter, P. (Hg.): Berliner Friedenspolitik? Militärische Transformation – zivile Impulse – europäische Einbindung, Baden Baden (Nomos) 2008
- Jäger, U. (2008b): Friedenspädagogik in Konflikt und Krisenregionen, in: Grasse, R., Gruber, B., Gugel, G. (Hg): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 2008, S. 233252
- Konsortium Ziviler Friedensdienst (2006): Mehr Frieden wagen – Wege zur Überwindung von Gewalt – Sieben Jahre Ziviler Friedensdienst
- Nuscheler, F. (2004): Entwicklungspolitik, Bonn (J.H.W. Dietz Verlag) 5. Auflage
- SPICE-Securing Peace in Crisis Environments, Ausgabe September 2008, <http://www.gtz.de/de/themen/uebergreifendethemen/krisenpraevention/5223.htm>
- Schell-Faucon, S. (2004): Konflikttransformation durch Bildungsprogramme?, in: Sommer, G. Fuchs, A. (Hg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt und Friedenspsychologie, Weinheim/ Basel/ Berlin (Beltz); S. 595607
- Schell-Faucon, S. (2001): Bildungsund Jugendförderung mit friedensfördernder und konfliktpräventiver Ausrichtung, gtz Eschborn
- Gugel, G., Jäger, U. (2004): Essentials of Peace Education, in: InWent/Institute for Peace Education (Hg): Promote Peace Education around the World – International Expert Meeting, Tübingen
- 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 (Rowohlt) 2008, S. 2134
- Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit, gtz Eschborn
- UNESCO (2002): Medium-Term-Strategy 20022007, Paris
- Wils, O. et al. (2006): Systemische Konflikttransformation. Konzept und Anwendungsgebiete. Berlin (Berghof Foundation for Peace Support)
- 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 (Rowohlt) 2008, S. 3560

# Friedenspädagogik, wo Krieg herrscht. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion

Beitrag von Uli Jäger

Sri Lanka, November 2008: Während die Regierungstruppen im Norden des Landes den Ring um die Truppen der LTTE (Tamil Tigers) enger schließen und die Kämpfe mehr und mehr Opfer bei der Zivilbevölkerung fordern, findet etwas südlicher in Anuradhapura ein bemerkenswerter Workshop statt: Junge Singalesen treffen auf gleichaltrige Tamilen, dabei sind Buddhisten und Muslime, Christen und Hindus. Sie üben sich mehrere Tage lang gemeinsam in Streitkultur und Konfliktbearbeitung, diskutieren über Chancen und Möglichkeiten eines friedlichen Zusammenlebens. Unter fachkundiger, friedenspädagogischer Anleitung der in Colombo ansässigen Nichtregierungsorganisation FLICT (Facilitating Local Initiatives for Conflict Transformation) entsteht mitten im Krieg für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Plattform für Begegnung und gemeinsames Friedenslernen. Marisa Fernando, Program Officer bei FLICT und Leiterin des Workshops ist hoffnungsvoll: „There was some hope that even though we were limited by time, language, traditions and cultures the seeds of cooperation and solidarity sown during those two days will continue to grow and flourish.“

Friedenspädagogik, wo Krieg herrscht? Der Workshop in der „sri-lankischen Hölle“ (Rüssmann 2009, S. 10) steht beispielhaft für Versuche, mit friedenspädagogischen Maßnahmen auch unter schwierigsten Bedingungen Voraussetzungen für Friedensprozesse zu schaffen. Die systematische Auseinandersetzung über Erfolg versprechende Ansätze und Konzeptionen für „Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen“ steht allerdings noch am Anfang. (vgl. Jäger 2008). Am aktuellen Diskussions- und Klärungsprozess beteiligen sich Akteure mit unterschiedlichen Verortungen, Interessen und Zielvorstellungen. Dazu gehören zum Beispiel die am Zivilen Friedensdienst (ZFD) beteiligten Organisationen, die in Krisenregionen tätig sind. Die dorthin entsandten Friedensfachkräfte müssen sich auch im Handlungsfeld „Friedenspädagogik“ beweisen und benötigen eine dementsprechende Ausbildung und Vorbereitung. Andere Nichtregierungsorganisationen aus dem Entwicklungs- und Friedensbereich sowie die Träger der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit sehen in den von ihnen geförderten Projekten friedenspädagogischen Handlungsbedarf, weil Gewaltkulturen nicht überwunden sind und Konflikte immer wieder eskalieren. Einrichtungen

wie die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWent) oder die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz) tragen mit Fachgesprächen und Studien unter Einbeziehung der internationalen Diskussion zur Weiterentwicklung der Auseinandersetzung bei. Ihnen geht es nicht nur um einzelne Projektvorhaben, sondern auch um die Frage, wie ganze Bildungssysteme konflikt sensitiv gestaltet werden können. Die (vergleichsweise ressourcenschwachen) Einrichtungen der Friedenspädagogik tragen mit ihren langjährigen Erfahrungen und eigenen Pilotprojekten zum Thema bei. Auf besonderes öffentliches Interesse stößt das vom Journalistennetzwerk Peace Counts project gemeinsam mit dem Institut für Friedenspädagogik Tübingen getragene und 2009 mit dem Peter-Becker-Preis für Friedens- und Konfliktforschung ausgezeichnete Projekt „Peace Counts on Tour“.

## Grundlagen

Trotz großer Unterschiede hinsichtlich der Definitionen von „Friedenspädagogik“ dürfte bei Theoretikern und Praktikern der Friedenspädagogik Konsens über vier Zielfelder bestehen, die auch für die Konzeption friedenspädagogischer Maßnahmen in Konflikt- und Kriegsregionen Bedeutung haben. Es geht erstens um die Ächtung vergangener, gegen-

Uli Jäger



wärtiger und drohender Kriege, zweitens um das Widerstehen gegenüber allen Formen der (Alltags-) Gewalt bzw. der Faszination der Gewalt, drittens um die konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten bzw. die Wahrnehmung von Konflikten als Chance für positive Veränderung und viertens um die Entwicklung von Visionen des Friedens und des gemeinsamen Zusammenlebens.

Es gibt wohl keine Gesellschaft auf dieser Erde, welche alle vier Zielsetzungen umfassend und nachhaltig „verinnerlicht“ hat. Selbst die Ächtung des Krieges ist in den (europäischen) Friedenszonen nur brüchig vorhanden. Jede Gesellschaft muss ihre „Roadmap to Peace“ immer wieder überdenken und neu konzipieren. Friedenspädagogik ist gefordert, das Interesse der Menschen für Friedensprozesse zu wecken und ihr kompetentes Mitwirken zu fördern. Friedenspädagogik ist im Sinne der Verfolgung der genannten Ziele in allen Gesellschaften notwendig. Abhängig von historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen und vom jeweiligen Konfliktkontext (Konflikttyp, Phase der Eskalation) variieren jedoch die Schwerpunktsetzungen, die Ansätze und die Methoden.

Natürlich geht es in Kriegsregionen und Postkonfliktgesellschaften zuerst ums Überleben, um die Befriedigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse, um die Gewährleistung von Schutz, Sicherheit, Geborgenheit. Es geht um systematische Entwaffnung und die Reintegration von (Kinder-)Soldaten, die professionelle Behandlung von Kriegstraumata oder die Etablierung von Wahrheits- und Versöhnungskommissionen und die Frage nach dem Umgang mit den Tätern. Natürlich geht es um die Etablierung tragfähiger Strukturen, um Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, aber auch um ein konflikt-sensitives Bildungssystem: Gewaltverherrlichende Schulbücher müssen überarbeitet, neue Curricula entwickelt und Lehrpersonal ausgebildet werden. Schließlich geht aber auch um die Förderung von Begegnung, um erste Kontakte, um gegenseitige Akzeptanz und am Ende vielleicht sogar um Versöhnung. Konfliktnachsorge und Konfliktprävention liegen eng beieinander.

Friedenspädagogik kann diese notwendigen Schritte prinzipiell auf zwei Ebenen begleiten und unterstützen. Zum Ersten kann sie zur Qualifikation der beteiligten Akteure beitragen, in dem sie durch eigene Erfahrung und die Vermittlung einschlägiger Ergebnisse aus der Friedensforschung und anderen relevanten Disziplinen deren inhaltliche Kompetenzen und methodische Fähigkeiten bereichert. Zum anderen kann sie sich mit der Konzeption, Umsetzung und Evaluation von friedenspädagogischen Lernarrangements selbst gezielt an ausgewählte Zielgruppen (Multiplikatoren, Jugendliche, Mitarbeiter von Nichtregierungsorganisationen, Vertreter von Konfliktparteien) wenden, um Erfahrungsräume für

gemeinsames Friedenslernen zu eröffnen und das Fundament für die Entwicklung einer „Kultur des Friedens“ zu festigen.

## Systematisierungsversuche

Das im Jahr 2005 gestartete Forschungsprojekt „Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten“ an der Universität Heidelberg leistet einen ersten Beitrag zur Systematisierung des Handlungsfeldes „Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen“ (Lenhart 2007; Lenhart u. a. 2008). In zehn ausgewählten Konfliktgebieten werden friedenspädagogische Aktivitäten untersucht und in einer Datenbank erfasst. Im formalen Bildungsbereich geht es um schulorganisatorische und curricular-didaktische Ansätze, die mit Friedenserziehung in Verbindung gebracht werden. Im nonformalen Bereich werden organisierte Bildungsaktivitäten außerhalb des institutionalisierten Schulsystems beschrieben. Als friedensbauende Bildungsmaßnahmen werden bildungsbezogene Aktivitäten und Aktivitätenbündel bezeichnet, die „(1) explizit oder erschließbar eigens und direkt darauf gerichtet sind, Frieden zu stiften, zu bauen und zu erhalten oder (2) mit besonders kriegsbetroffenen Zielgruppen (wie landesintern Vertriebenen oder Kindersoldaten) durchgeführt werden“. Im Blickfeld sind 25 Maßnahmenmuster, die von „Ausbildung von Ausbildern“ über „Erinnerungsarbeit“, „Friedensbildungspakete“ und „Traumata-Behandlung“ bis zu „Werteerziehung“ reichen und unterschiedlichen Konfliktformationen (ethnisch-nationaler Konflikt, religiös-kultureller Konflikt, politisch-ökonomischer Konflikt) zugeordnet werden. Die Evaluation der Wirkungen einzelner Maßnahmen ist einer zweiten Projektphase vorbehalten, die 2008 begonnen hat. Ziel des Gesamtprojektes ist es, über die Systematisierung und Bewertung hinaus einen Werkzeugkasten friedensbauender Bildungsmaßnahmen zur Verfügung stellen zu können. Ein Ergebnis der ersten Projektphase liegt in der Erkenntnis, dass „die Herangehensweise über die Schule von den Projektorganisatoren nicht als der ‚Königsweg‘ friedensbauender Bildung angesehen wird“ (Lenhart u. a. 2008, S. 13). In der Gesamtbilanz scheinen außerschulische Maßnahmen eine bedeutendere Rolle für „Friedensstiftendes Lernen“ zu spielen als Maßnahmen, die auf den formalen Bildungsbereich abgestimmt sind.

Gleichwohl darf der formale Bereich nicht unterschätzt werden. Darauf macht das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung mit seinem Arbeitsbereich „Konflikt“ aufmerksam. Dabei geht es um die Rolle von Schulbüchern in Konfliktsituationen, um „Schulbucharbeit“ als Mittel zur Konfliktbearbeitung, um Konfliktdarstellungen im Schulbuch sowie um das „Lernen unter Konfliktbedingungen“. Die letztgenannte Problematik wird im



Rahmen des 2002 initiierten Projektes „Israel-Palästina“ besonders intensiv behandelt und die Frage nach friedenspädagogischen Ansätzen im Geschichts-, Geografie- und Sozialkundeunterricht in Israel und Palästina gestellt. So wurden Expertengespräche und Analysen von Curricula und Lehrmaterialien durchgeführt sowie Trainingsseminare veranstaltet. Eines der Ergebnisse der Institutsarbeit: Schulbücher zementieren Konflikte und tragen dazu bei sie latent zu halten, „indem sie sie an immer neue Schülergenerationen weitergeben“ ([www.gei.de](http://www.gei.de)).

## Detailstudien

Einige Detailstudien geben Auskunft darüber, wie Dialog- und Begegnungsarrangements unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten konzipiert werden können und wie deren Wirksamkeiten einzuschätzen sind (z. B. Schell-Faucon 2001; Halabi Rabah/Ulla Philipps-Heck 2001; Ilse Schimpf-Herken/Ingrid Jung 2002). Zurückblickend hat der an Universität Haifa lehrende 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“ (S. 293). Andererseits bleibt die Frage offen, wie tief ins Bewusstsein die festgestellten Einstellungsveränderungen gehen und wie stabil sie unter anhaltenden oder sich sogar verschärfenden äußeren Gewaltverhältnissen sind: „it is hypothesized that peace education programs can affect more peripheral attitudes and beliefs which may not be as deep as one would want, but may be ‚good enough‘ changes.“ (Salomon 2006, S. 13).

Die Reichweite von Begegnungsarrangements in Konflikt- und Kriegsregionen ist im Hinblick auf die politischen Folgewirkungen umstritten. Zu klein sei die Zahl derjenigen, die mit diesen Maßnahmen erreicht werden können und es wird kritisiert, dass



diese kaum Auswirkungen auf den gesellschaftlich-politischen Bereich hätten. Zudem fänden viele Maßnahmen außerhalb des staatlichen Erziehungssystems statt. „Wenn hier negative Stereotype und Hass gegen die jeweils anderen Gruppen gepredigt werden, können punktuelle Friedensprojekte (...) sehr wenig bewirken“. (Pfaffenholz 2008, S. 10). Eine konstruktive Beschäftigung mit dieser für die Friedenspädagogik nicht neuen Kritik sowie eine Zusammenschau der einschlägigen aktuellen Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse steht noch aus.

## Anleitungen und Programme

Vor allem internationale Organisationen und NGO-Netzwerke sind an der Konzeptionsentwicklung und Umsetzung großflächiger Bildungsprogramme beteiligt, die auch friedenspädagogische Komponenten enthalten. Unter dem Oberbegriff „Learning to live together“ (LTLT) hat die gtz in Zusammenarbeit mit dem International Bureau of Education (IBE) eine Handreichung für die Entwicklung, Umsetzung und Auswertung von Bildungsmaßnahmen aufgelegt: „This Guide aims to encourage each education ministry or NGO programme to design its own conceptual framework for learning to live together/life skills/citizenship/peace/human rights education“ (Sinclair u. a. 2008, S. 58). Als Unterstützungsleistung für die Praxis werden die wesentlichen Kategorien und Inhalte der unterschiedlichen Ansätze aufgelistet und konkrete Vorschläge zur Ausarbeitung, schrittweisen Umsetzung und Evaluation von Curricula und Lehrbüchern unterbreitet. Der Beitrag der Friedenserziehung wird eingeschränkt als „Conflict resolution education“ berücksichtigt: „Conflict resolution education is gaining increased curriculum space in developed countries at this time as well as in some post-conflict societies, partly in response to school violence. Conflict resolution education begins with problems in daily life and personal relationships, and feeds into more ‚macro‘ concerns as the child gets older, including issues of peace, reconciliation and social cohesion.“ (Sinclair u. a. 2008, S. 30).

Eine bedeutende Rolle im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit spielt das von der UN-Flüchtlingskommission (UNHCR) und vom Interagency Network for Education in Emergencies (INEE) aufgelegte „Peace Education Programme“, speziell gedacht für die Arbeit mit Flüchtlingen (vgl. UNESCO/INEE 2005). In einer für die gtz erstellten Studie zum Thema heißt es: „Peace Education has to be an integrated part of basic education for refugees and displaced populations.“ Dabei wird auf die doppelte Funktion von Friedenserziehung hingewiesen: „The connection between teaching school-children about peace and the cultivation of peaceful societies is one of the central assumptions of peace educa-

tion.“ Dabei werden folgende zentrale Herausforderungen formuliert: „The challenge is to evaluate these peace education programmes in terms of their impact and learning out-comes, to include communities and not to limit the activities to schools, to integrate peace education into national curricula, to organize joint trainings and to improve coordination at headquarter, regional and county levels to avoid duplication of efforts and different approaches, contents and methodologies.“ (Drechsler u. a., S. 27).

Die systematische Auswertung dieser und anderer Anleitungen und Programme und ihr ausgeprägter Beitrag zur Friedenserziehung sollte Teil zukünftiger Forschungsvorhaben sein. Dabei ginge es auch darum, konsequenter als bislang die inhaltlichen und methodischen Spezifika der Friedenspädagogik herauszuarbeiten. Dazu gehören die Ganzheitlichkeit des Ansatzes und die Orientierung an ethischen und normativen Wertmaßstäben wie der Gewaltfreiheit sowie an Modellen eines konstruktiven Pazifismus.

## Pilotprojekte

„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, realutopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunftsorientierung 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).

Das erwähnte Projekt „Peace Counts on Tour“ orientiert sich als friedenspädagogisches Lernarrangement speziell für Konflikt- und Kriegsregionen an den von Christoph Wulf formulierten Eckpfeilern. Das Grundsetting wurde zunächst in Deutschland erprobt (Peace Counts School) und danach weiter entwickelt. Ausgangspunkt ist die Ausstellung „Peacebuilders Around the World“, auf welche ein Begleitprogramm mit Workshops aufbaut, in denen ein zwischenzeitlich weltweit erprobtes „Peace Education Package“ eingesetzt wird. Für die einzelnen Stationen der Tour werden in einem intensiven Diskussionsprozess zwischen Partnern wie „Brot für

die Welt“ und der gtz auf der einen und lokalen Partnern in den Konfliktregionen auf der anderen Seite die jeweiligen Kontextualisierungen vorgenommen. Intensive (und durchweg positive) Erfahrungen gibt es zwischenzeitlich mit heißen Konfliktregionen wie Sri Lanka und den Philippinen, mit Postkonfliktländern wie Mazedonien und dem afrikanischen Cote d’Ivoire sowie mit Russland. Dabei hat sich unter anderem gezeigt, dass Plattformen für Begegnung geschaffen und Netzwerkbildung unterstützt werden können und dass das Lernen über Best-Practice-Beispiele erfolgreicher Friedensstiftung ein äußerst inspirierender Ansatz für die Friedenspädagogik in Konfliktregionen darstellt. Es entstehen Erfahrungsräume für den Frieden, ohne die weder individuelle noch gesellschaftlich-politische Lern-

prozesse stattfinden können. Auch die Nachhaltigkeit scheint gewährleistet: Im zu Beginn erwähnten Workshop wurde das „Peace Education Package“ verwendet – zwei Jahre nachdem „Peace Counts on Tour“ in Sri Lanka war.

Die wissenschaftliche und pädagogisch-praktische Auseinandersetzung mit dem Thema „Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen“ steht am Anfang. Ein Aspekt der anstehenden Forschungsarbeiten und der notwendigen „Diskussionskultur“ wird darin bestehen müssen, dem Verständnis und der Wahrnehmung von Friedenspädagogik in den Konflikt- und Kriegsregionen selbst noch mehr nachzuspüren und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.



## Literatur

*Drechsler, Helmut/Munsch, Holger/Wintermeier, Jürgen* (2005): Basic education for refugees and displaced populations. Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz), Eschborn 2005.

*Halabi, Rabah/Philipps-Heck, Ulla* (Hrsg.) (2001): Identitäten im Dialog. Konfliktintervention in der Friedensschule von Neve Schalom/Wahat al-Salkam in Israel. Schwabach/Ts. 2001.

*Jäger, Uli* (2008): Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen. In: *Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther* (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek, S. 233-252.

*Kupermintz, Haggai/Salomon, Gavrie* (2005): Lessons to Be Learned. From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict. In: *Theory into Practice*, Ausgabe 4, S. 293-302.

*Lenhart, Volker*: Bewaffneter Konflikt und friedensbauende Bildungsmaßnahmen. In: *Andresen, Sabine/Pinhard, Inga/Weyers, Stefan* (Hrsg.) (2007): *Erziehung - Ethik - Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung*. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim, S. 216-228.

*Lenhart, Volker/Mitschke, Reinhard/Braun, Simone*: Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben.

*Pfaffenholz, Thania* (2008): Zivilgesellschaft und Friedensförderung. In: *FriEnt-Impulse*, Ausgabe 4, S. 8-10.

*Rüssmann, Ursula* (2009): Sri-lankische Hölle. Kommentar in: *Frankfurter Rundschau* vom 10.02.2009, S. 10.

*Schell-Faucon, Stephanie*: Bildungs- und Jugendförderung mit friedenspädagogischer und konfliktpräventiver Zielrichtung. Eschborn.

*Schimpf-Herken, Ilse/Jung, Ingrid* (2002): *Das Fremde als Chance. Wie entstehen Lernprozesse? Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit chilenischen und deutschen LehrerInnen*. Frankfurt/London.

*Sinclair, Margret* u. a. (2008): *Learning to live together. Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz) in Zusammenarbeit mit dem International Bureau of Education (IBE). Eschborn.

*Salomon, Gavriel* (2006): Does Peace Education Really Make a Difference? In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, Volume 12 Issue 1, S. 37-48.  
*UNESCO/INEE* (2005): *Inter-Agency Peace Educa-*

*tion Programme. Skills for Constructive Living*. Paris.

*Wulf, Christoph* (2007): *Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. Heft 2, S. 2-6.

# The contribution of formal education systems to non-violence in contexts of fragility

Beitrag von Lynn Davies

## Introduction

This paper examines what schools can do to challenge or replace violent or extremist solutions to conflict. Paradoxically, I argue for a focus less on peace education as such, but on rights, political/citizenship education, gender relations, restorative justice and critical thinking – especially concerning religion.

As I write, the war in the DRC is escalating once more, causing thousands of deaths, refugees, rape, trauma, and gruesome memories of the genocide in Rwanda. There are new attacks in Assam and Pakistan, and continuing violence in many ongoing conflict areas of the world. The question for educationalists is whether education is neutral in all this, whether it could have prevented or at least ameliorated the conflict – or whether formal education actually makes things worse. I argued in my book 'Education and Conflict: Complexity and Chaos' (2004) that often education across the world contributes to conflict through accentuating social class or ethnic differences, through maintaining masculinist, militarist and 'hard' gender relations and through symbolic and physical violence in the school and classroom. In a more recent book 'Educating Against Extremism' (2008) I look at the identities and educational backgrounds of extremists, at faith (religious) schooling and at questions of revenge, honour and offence. Throughout all these explorations remains the puzzle: why has formal education failed to inculcate people against violence? Untold money expended by a country (or by donors) over decades, untold hours of sitting in classrooms, and a country can still implode – through group conflict, extremist movements or extremist governments. Is it that education is just powerless against bigger forces of economics, greed, macro politics? On one level it probably is. Yet I have to cling to the possibility that some little bits of education, somewhere, could make a difference.

We have just finished a manual for gtz/UNESCO IBE on 'Monitoring and Evaluation of Learning to Live Together' (Sinclair, Davies, Obura and Tibbitts, 2008), which examines how to assess the impact of courses in peace education, human rights and life skills. One problem which besets such a task is the 'attribution gap': a country might become

more peaceful or less violent, but how can one say it was because of the peace education programme in schools some years before? The most one can do is immediate work during and after learning has occurred to explore attitudes and values, plus a little life history exploration which uses 'backward mapping' to see whether school experiences affected for example a person's later citizenship participation. But the difficulty of evaluation does not mean one gives up doing these important activities in schools. It is relatively easy to demonstrate that violent schools generate violent students (as Clive Harber showed so vividly in his book *Schooling as Violence* and Fiona Leach and Claudia Mitchell exposed in their book 'Gender Violence'). The least one can do is not have schools which reinforce violence, aggression and domination as 'normal' and as solutions to problems.

## Fragile States and conflict

Institutional violence is a particular issue in what are termed 'fragile states', on which much is being written currently. A resilient state is one where that state has institutional capacity and the will to make and enforce policies on behalf of its citizens. Fragility arises when states lack capacity, lack access to resources, lack legitimacy (acceptance by

Lynn Davies (rechts)



its citizens that the state has a right to rule), and lack institutions and effective processes to uphold the social contract between themselves and their citizens. Different categories have been identified (deteriorating, arrested development, post-conflict reconstruction, early recovery), linked to whether a country is still in conflict and the degree of government will or capacity to improve (OECD 2007). The preferred term now is 'states affected by fragility', as this is not a static condition, and states shift in and out of different types and categories. States affected by fragility include those affected by conflict, humanitarian or natural disasters, and those which have low effectiveness and/or legitimacy. (It could be argued though that any country is fragile; and US and UK with their misplaced 'war on terror' would seem to perceive themselves as fragile or at least at risk). The implications of fragility for education relate a whole spectrum of problems from basic lack of resources to schools destroyed in conflict or being used by rebel armies.

Our Centre has just finished a study for UNICEF South Asia region on children at risk of losing education in times of emergency (natural disasters and/or conflict). In the countries of their concern (Afghanistan, Bhutan, Bangladesh, India, Sri Lanka, Maldives, Pakistan, Nepal), there are often complex vulnerabilities, with people suffering the effects of floods, earthquakes, cyclones, tsunami as well as internal conflicts and violence. Needless to say, those people who are vulnerable in 'normal' times are those that are even more vulnerable in disaster – the poor, girls, lower castes, the marginalised, the disabled.

But UNICEF wanted a more nuanced approach to identifying vulnerabilities, rather than simply targeting 'girls' as a group, or 'the displaced'. We were indeed able to find all sorts of complexities as well as strategies, but in the end felt that it was better to focus on the supply side (educational provision) rather than just the demand side (specific groupings of students or families). Each country – perhaps each individual – has different sets of 'vulnerability bundles' (being a female dalit with illiterate parents, or being a homeless child porter unable to cross rivers, being an ex-child soldier unable to access education, or being placed in a too young class, or being a Muslim woman drowning in floods because of their voluminous clothes – or ironically refusal of men to take women who had lost their clothing into the boats.

It would be very difficult to predict which vulnerability bundle would emerge in disaster and where funds and strategies should be precisely targeted. Hence our focus was on preparation and good education for all children, within which the vulnerable would benefit. The focus was on

- Making them visible
- Making them safe
- Making them prepared.

This was translated into schools or learning spaces that are

- Child-seeking (going out to find children who are out of school or who have never attended, not putting barriers on access to school)
- Child-friendly (avoiding dropout by focussing on making the school ethos conducive to learning, through enjoying rights, alternatives to corporal punishment, having fun)
- Child-enabling (empowering children to be resilient through giving hazard education, life skills, critical thinking – particularly about culture and 'difference')

The awareness and philosophy of UNICEF and other agencies is that of 'build back better' – not just rebuilding schools just as they were, but improving them; and not just physical improvement, but cultural and pedagogic improvement. At the very least, we want schools that 'do no harm' and at the best, we want schools that can start to make some inroads into the conditions that make countries and people fragile. One positive view is to see emergency as an opportunity, to innovate and to establish new relationships – as can sometimes be seen in refugee camps.

Similarly, educational strategies and opportunities to tackle extremism and violence do not foreground 'peace' but are (in English) 3Rs – rights, religion and reparation.

## Rights

From the work on education and conflict, on extremism and on emergencies, my view on the strategic response is a focus on Rights. The success of the Rights Respecting Schools in UK shows that it is not the end of all school discipline and western civilisation to accord children rights, as a proper understanding of rights and therefore responsibilities has been found to enhance discipline and improve behaviour. But rights is not just about better social control: it is also about examining whose rights are upheld or violated in the local, national and international context, and what actions can be undertaken. This may mean work in the community or it may be understanding how to make governments accountable.

For example, when Bush and Blair invaded Iraq, this was a violent act, and some schools did protest and join in the marches etc. Rights Respecting Schools (and others of course) are examining violations of rights in terms of child trafficking, child exploitation, or rights of refugees and asylum seekers in their communities. The idea is always to seek non-violent solutions to problems – political solutions, dialogue, changes in legislation, campaigning etc.

One advantage of a rights base to school values is that these are secular. They cut across all religions, but because the conventions were clearly made by people, they can be critiqued in the way that sacred texts cannot be critiqued. Rights unite people everywhere, and the importance for children is that they are entitled to rights now, not when they are adults. Rights also are not contingent: you are entitled to freedom from violence just because you are human or a child, not because of what you have or have not done. But a rights base to school philosophy generates much dialogue and debate, which is the best preparation for citizenship. For example, there is much debate currently on whether the expression of extremist views should be permitted in schools. In UK we have the far right, white supremacist groups and we have Christian evangelicals as well as Muslim fundamentalists. My view, and interestingly those of the government at the moment, is to permit the expression of views as long as they are not directed as a personal insult and as long as they do not harm – and as long as they can then be discussed. It is (mostly) better to surface extremist positions so that they can be examined in terms of their evidence base, or discourse, or implications. I acknowledge that many teachers are uncomfortable with this, and there is a desperate need across the world for training in teaching controversial issues. A child enabling school is not afraid to tackle HIV/AIDs, conflict, domestic violence, and female genital mutilation. Children have the right to information as well as the right to express an opinion on matters that affect them.

### Critical religious education

Of central importance in the continuation of violence is the role of religion. Most sacred texts such as the Bible or Koran are bloodthirsty in parts, swearing vengeance, death and destruction on enemies. Religious leaders will of course play down these parts in favour of those that preach love and compassion; but it is rare that they admit the mistakes made in the name of religion – the Inquisition, the support for the slave trade, torching girls schools in Afghanistan and Pakistan, and of course the invasion of Iraq, which according to Bush and Blair, was the will of God. Extreme violence is still being perpetrated in the name of religion. Laurent Nkunda of the Congo, using extreme violence and barbarity to achieve power, describes himself as an evangelical Christian. The Lords Resistance Army in Uganda responsible for countless massacres and rapes, is supposedly a Christian organisation. I listened to a Muslim leader at a seminar in Bahrain on youth and extremism who said that Islam does not support violence – except in revenge. But who decides what needs avenging? Who decides the category of ‘offence’ that warrants identifying and attacking ‘enemies’?

In my book I express many doubts about faith schools – particularly in terms of whether the state should fund them. The concern is whether they teach a single, narrow version of ‘truth’ and do not really admit alternatives (although pretending to value all religions equally, which is hypocritical). But the key area is whether children are being exposed to critical, comparative religious education – which gives skills in analysing religious messages and (for this paper) a religion’s record and stated positions on violence. This is particularly important in terms of contradiction. As we can see, everyone from politicians to religious leaders to parents can what we call ‘cherry pick’ bits of sacred text to support their violent activities (eye for an eye, spare the rod, destroy the enemies of your religion). The Muslim tradition of ‘ijtihad’ or critical reasoning is slowly spreading from being confined to Islamic intellectuals to being open to students, and this is significant. This is why I call for a rights based approach to values, to see which parts of religious writing one needs to uphold and which can be seen as a throwback to different times, and to be challenged or recast (as with gender discrimination)

### Reparation and restorative justice

The ‘eye for an eye’ ideology links to the whole question of revenge. Even non-violent schools can be very vengeful places, with children given punishments unrelated to the crime (cleaning up the playground for lateness, detentions for bad behaviour etc.). Punishment regimes are very one-sided,



so that students can be punished for being rude to teachers, but not the other way round. The message is that the powerful can exact revenge on the less powerful. The alternative which is gaining ground now is for reparative or restorative justice, so that if a wrong has been committed, the perpetrator has a chance to make amends and take responsibility, and the 'victim' is recompensed. Currently, it is not clear that the punishments actually meet teachers' needs. Nor do they tackle the deeper question of responsibility – a student who is hostile to a teacher may claim a longer history of the teacher being hostile to them – who started it? Hence there is a useful growth in peer mediation, which also in some schools I know has students mediating between teachers and students – which gives them small degree of power and portrays teacher and student as equals in this particular instance. Mediation is able to determine what people want from a situation – an apology may do, or the promise of different behaviour in the future. The main thing is to break the cycle of revenge which can be apparent in honour killings and family feuds, and where schools do not model alternative ways to settle disputes.

## Alternatives to violence

Curriculum areas too can tackle discussion of the just war, of whether it is ever acceptable to use violent means to non-violent ends (as in apartheid, present day Israel Palestine, various forms of civil disobedience). Even if the conclusion is that violence can sometimes be justified, the main thing is that there has been discussion of alternatives. Children can be conscripted into rebel armies or extremist groups because this provides status, excitement and sometimes a living – but also because they are persuaded that violent action is the only way to achieve independence or overthrow governments.

Political and citizenship education can at least look at other means and strategies. Teachers need alternatives to corporal punishment, although this is easier to provide than to convince the Interahamwe in Rwanda and Congo of alternatives to genocide. Rwanda is still debating whether to include the Rwandan genocide in history textbooks, and if so how. I can understand the dilemma; there is an equally important issue in Sri Lanka at the moment on how to portray the ethnic conflict there. I was working there last year to help on the production of a National Policy on Education for Peace and Social Cohesion – which might be the first in the world in its coverage of all sectors of education. They are also now piloting our manual on monitoring and evaluation. One key issue is their citizenship textbooks which do discuss conflict and conflict resolution, but using examples outside Sri Lanka, and never mentioning the current conflict between the Tamil

Tigers and the government. My view is that this is a missed opportunity for young people, whether Sinhala or Tamil, to address and debate the roots of violence and conflict in their country and hence be more likely to find a peaceful or political solution in the future. But I am not Sri Lankan nor a teacher in a school there, and I can understand the sensitivity. (Similar issues arose and continue to arise in educating about conflict in Northern Ireland). But I am hopeful that the National Policy (and a dedicated Unit in the Ministry of Education for Peace and Social Cohesion) will provide the message of the centrality of this area for learning and the need to make classrooms consistent with ideals of non-violence and of critical thinking about 'difference'

As well as during conflict, there is a debate about whether to include peace education in education immediately post-conflict, or whether there are still other priorities in situations of continuing fragility. All one can say is that it depends on the context, and it may have very different names. One strategy for example, under the 'emergency as opportunity' heading mentioned earlier is to ask children to look at ethnic difference and the ideal of reciprocity. In a disaster, you would want someone to help you, regardless of their or your class, caste, gender etc.. Therefore, you should be prepared to help anyone regardless of their class, caste, gender etc.. Survival overrides cultural difference. But if difference can be overridden in the name of the right to life, why not make this permanent? The issue of gender and clothing in natural disasters can be addressed similarly by examining the parts of the Koran which actually lay out when people can be exempt from 'rules' (e.g. pregnant women and fasting) so that people do not die because of rigid adherence to what are over-zealous interpretations. In Saudi Arabia 15 girls died in a fire in a school dormitory because the firemen refused to go in and save females who were not properly attired.

This relates to much behaviour which could be labelled extremist. There was a case in UK recently where Muslims who were working in supermarkets were refusing to serve people who were buying alcohol, on the grounds that it offended their faith. Interestingly the Muslim Council of Great Britain did not support such action, nor support the refusal of some Muslim doctors to treat those with HIV/AIDS. Also encouraging was the fact that the Times newspaper felt able to publish a cartoon showing a Muslim at a supermarket checkout with the sign for 'Next customer' replaced with 'Next infidel'. I say encouraging, as we have not got too fearful of 'offence' and in UK at least can still satirise the more extreme of the interpretations of religion. Black humour is a very necessary survival skill in an oppressive or violent regime, and it is no coincidence that dictators ban jokes about themselves and censor or even imprison cartoonists.



The final part of education for non-violence is therefore 'satirical literacy' – media education and the analysing the power of satire to debunk pomposity and pompous leaders. One should not joke about violence; but one can use humour to challenge the authority of the perpetrators of violence. As George Orwell said: 'Every joke is a tiny revolution'. This is another reason why child-friendly schools should be fun and places of laughter, and a home for the idea that those in authority may have feet of clay. The tiny revolution may be all that people have got, but it can collectively be powerful. 'The first sign

that a tyrant's days are numbered comes not with the sound of gunfire but with the gentle ripple of disrespectful laughter' as was pointed out by a Times journalist. Within hours of the unsuccessful attempt to bomb Saddam Hussain during operation Shock and Awe, there was a joke going round Baghdad cafes:

'Following the attack, the Iraqi Information Minister has summoned all Saddam's body doubles to a meeting to tell them: 'The good news is that our beloved leader has survived, so you all still have jobs. The bad news is that he has lost an arm'.



## Literatur (References)

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

Davies, L (2008) *Educating against Extremism*. Stoke on Trent, Trentham Books.

Harber, C (2005) *Schooling as Violence*. London, Routledge.

Leach, F and Mitchell, C (eds) 2007) *Combating Gender Violence in and around schools*. Stoke on Trent, Trentham.

OECD (2007) *Principles for good international engagement in fragile states and situations*. Paris, OECD.

Sinclair, M with Davies, L, Obura, A and Tebbitts, F (2008) *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Eschborn: gtz.

# Brennpunkt Großstadt Friedensarbeit und Gewaltprävention im Sozialraum

## Beitrag von Dieter Lünse

Friedensarbeit und Gewaltprävention im Sozialraum sind gemeinsam ein relativ neues Thema. Die Erfahrung in Hamburg belegt inzwischen, dass durch die Vernetzung der verschiedenen Akteure in einem Sozialraum viel erreicht werden kann. Das Beispiel des Stadtteils Neuwiedenthal zeigt, wie durch die so genannten „Fachgespräche“ nachhaltige Initiativen für einen lokalen Frieden und Gewaltprävention angestoßen werden können.

## Gewaltprävention im Sozialraum

Der Aufbau eines lokalen Friedens im Stadtteil ist ein in Hamburg inzwischen sehr verbreiteter Ansatz. Aufgrund einer Initiative im Jahre 2000 vom damaligen Amt für Jugend, der Schulbehörde, einem bezirklichen Vertreter und dem Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation (ikm) entwickelten sieben Hamburger Stadtteile ein Programm gegen Gewalt. Inzwischen sind es insgesamt dreißig Regionen, die einen eigenen Maßnahmenplan gegen Gewalt entwickelt haben.

So steht zum Beispiel über der Arbeit zur Gewaltprävention in einem südlichen Stadtteil von Hamburg Neuwiedenthal Sandbek das Motto „Gemeinsam gegen Gewalt“. Hinter der Überschrift verbergen sich ein differenzierter Maßnahmenkatalog und die Absicht, langfristig in der Region an dem Thema zu arbeiten.

Wie kam es dazu?

Alle Stadtteile in Hamburg haben unterschiedliche soziokulturelle sowie demografische Bedingungen und eine Geschichte, die zu verschiedenen Formen von Konflikten und Gewalt beiträgt. Aufgrund der Erfahrungen in jetzt 30 Stadtteilen ergibt sich die Erkenntnis, dass immer eine eigene Kultur im Umgang Gewalt vorhanden ist.

Für Neuwiedenthal ist ein Vorfall bedeutend, der lange zurückliegt und doch präsent ist, weil bewusst wurde, was im Zuge einer Eskalation von Gewalt geschehen kann. Vor elf Jahren nahm sich ein Schüler das Leben, indem er sich öffentlich vor die S-Bahn warf. Dies geschah nach monatelanger Erpressung aus dem Gefühl der Ohnmacht und Ausweglosigkeit heraus. Die Stadt Hamburg wie auch der Stadtteil selbst haben direkt auf diesen Vorfall reagiert und viele Maßnahmen gegen Gewalt ent-

wickelt. Neue Angebote für Jugendliche sind aufgebaut worden und die Aufmerksamkeit sowie Achtsamkeit für Konflikteskalationen ist seither gestiegen.

Vor vier Jahren kamen erneut Vorfälle an die Öffentlichkeit – wiederum ging es um Erpressung unter den Jugendlichen.

## Ein Stadtteil reagiert

Aufgrund der Vorerfahrungen war schnell eine kleine Gruppe aus Schule, Jugendarbeit, Jugendamt und Polizei zusammengestellt. Sie entwickelten gemeinsam mit dem ikm (als externen Moderator des Prozesses) einen Fahrplan mit Antworten auf die folgenden Fragen: Wie kann Öffentlichkeit für das oder für die spezifische/n Anliegen des Stadtteils hergestellt werden? Wer sollte aus dem Stadtteil zusätzlich in die Entwicklung einbezogen werden? Müssen Gremien berücksichtigt und in den Entwicklungsprozess des Fachgespräches einbezogen werden? Gibt es wissenschaftliche Analysen, Vorarbeiten zu dem jeweiligen Stadtteil, die für die Bearbeitung genutzt werden könnten? Wie sollen die Fachgesprächstage aussehen (Themenstellung, Detailplan, Ort, Teilnehmende, Ergebnissicherung, Einbeziehung externer Personen)? Welcher Zeithorizont

Dieter Lünse



ergibt sich aus der Themenstellung? Wann sollen Zwischenergebnisse überprüft werden? Wann soll das Fachgespräch enden und wer oder was käme für die Weiterarbeit infrage?

Festgelegt wurde, dass die Entwicklung von Maßnahmen zur Gewaltprävention die Stadtteile Neuwiedenthal und Sandbek mit 12.000 Einwohnern umfassen und ein Plan über mindestens fünf Jahre entstehen sollte. Alle weiteren Schritte wurden mit Einrichtungen des Stadtgebietes gemeinsam erarbeitet. Dazu zählte der Aufbau einer Öffentlichkeitsarbeit gegen Erpressung und ein Fachgespräch zum Umgang mit Gewalt und Konflikten.

Genauso wie in den anderen 29 Stadtteilen gelang es in Neuwiedenthal Sandbek, mit den Fachveranstaltungen die Vernetzung aufgabenorientiert zu verbessern und erste Handlungsideen zu entwickeln. Weiterhin wurde im Fachgespräch zum Themenkomplex Gewaltprävention gearbeitet und neue Modelle zum Umgang mit Konflikten und Gewalt wurden erprobt. Beteiligt waren und sind die Berufsgruppen der Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, Polizist/innen und Jugendgruppenleiter/innen aus verschiedenen Institutionen der Region. Die gemeinsam erarbeiteten Maßnahmen wurden und werden mit bereits laufenden Projekten wie der Mediation an Schulen, Projektwochen und Sportangeboten verknüpft, sodass im Laufe der Durchführung ein beachtlicher Maßnahmenkatalog entstanden ist.

## Die Fachgespräche

Das Grundkonzept des Fachgespräches besteht darin, dass die Fachleute in einem Stadtteil die Fragestellung gemeinsam entwickeln und Probleme gemeinsam bearbeiten. Mit einer gemeinsamen Fragestellung lassen sich zu Problemen, die viele Kinder und Jugendliche betreffen, bessere und gezieltere Lösungsmöglichkeiten entwickeln. Neben einzelnen konkreten Gewaltvorfällen bereiten den Menschen im Stadtteil oft die sogenannten Gewaltphänomene große Sorgen und führen zu Angst und Unsicherheit. Furcht vor Gewalt und Kriminalität speist sich bekanntermaßen aus vielfältigen „Irritationen“. Wenn Jugendliche im Stadtteil ihren Raum einfordern und an Bushaltestellen oder Tankstellen „auffallen“, bewirkt dies Ängste bei all jenen, die sich dort nicht länger aufhalten, sondern alles nur im Vorübergehen beobachten oder sich „vom Hörensagen“ beeinflussen lassen. Diese diffusen Ängste werden durch weitere Unsicherheiten wie Brüche in den sozialen Beziehungen, Umweltentwicklungen, Normen und Werteveränderungen und sozialer Absicherung noch verstärkt und führen zu Verunsicherung, zu einem Gefühl der Schutzlosigkeit. Die Gewaltfurcht ist ein Ausdruck dieser Ängste, der Befürchtungen oder der Wut über einschneidende gesellschaftliche Veränderungen.

Solche diffuse Furcht besteht in Neuwiedenthal vor Erpressung, die nicht immer so leicht feststellbar ist oder von den Opfern verschwiegen wird. Die Bearbeitung beginnt damit, die Fachleute zu sensibilisieren, eine gemeinsame Strategie zu entwickeln und das Hilfesystem auszubauen. Im Fachgespräch kamen die Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten deutlich zur Sprache und konnten besprochen und geklärt werden.

Mit der Methode der Konfliktlandkarte konnte an der Erhellung der Dunkelziffer von Vorfällen gearbeitet werden. Dadurch ergaben sich Ideen für die Förderung bzw. Ausbildung von Kompetenzen für konstruktive Konfliktlösung auf den verschiedenen Ebenen des Stadtteils.

Dabei bestätigte sich, dass ein bloßes Nebeneinander-Arbeiten der verschiedenen Einrichtungen Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Gewalt und Konflikten nicht weiter hilft. Allein das konzentrierte Vorgehen der Einrichtungen – bei aller Unterschiedlichkeit in der jeweiligen Ausrichtung – bewirkt ein geschlossenes Bild und trägt zu einem konstruktiven Umgang mit Problemen bei.

Der regelmäßige Austausch der Berufsgruppen bzw. beteiligten Personen fördert die Zusammenarbeit in der Region. Direkte Gewaltvorfälle können aktueller erfasst und effektiver bearbeitet werden. Die genannten Faktoren der Gewaltfurcht werden in die Analyse von Gewalt und Konflikten einbezogen. So werden Gewaltphänomene wie z. B. Erpressung vom Dunkeln ins Helle gebracht, womit die Chance enorm erhöht wird, auch im Dunkelfeld einen anderen Umgang mit Gewalt und Konflikten regional zu etablieren.

Die Öffentlichkeit wird über die Stadtteilkonferenz und die regionalen Medien hergestellt, sodass eine Transparenz und infolgedessen auch eine Verpflichtung für die Beteiligten entsteht „am Ball zu bleiben“. In Neuwiedenthal und Sandbek ist bemerkenswert, dass eine sehr breite Öffentlichkeitsarbeit aufgebaut wurde: Vier regionale Zeitungen, die Schulzeitungen, Gemeinderundbriefe und die Rundbriefe der Verbände berichten über konkrete Maßnahmen der Gewaltprävention!

Als ein besonderes Ergebnis der Fachgespräche sind das Faltblatt und das Plakat gegen Erpressung zu erwähnen. Diese werden an allen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche (Schulen, Jugendeinrichtungen etc.) verteilt. Es werden außerdem direkte Gespräche mit den einzelnen Einrichtungen geführt. Dadurch sehen Kinder und Jugendliche nicht nur die Flyer und Plakate, sondern haben durch dieses auch Anknüpfungspunkte für diverse Gespräche mit Fachleuten, ihren Eltern und anderen Erwachsenen!

## „Gemeinsam gegen Gewalt – durch Sport“

Im September 2008 fand zum vierten Mal ein Jugendfußballturnier unter dem Motto „Gemeinsam gegen Gewalt“ statt. Jugendliche aus dem Raum Süderelbe – von Neuwiedenthal bis Sandbek – nahmen daran in der Sporthalle Quellmoor teil. Die Mannschaften kamen von vielen benachbarten Schulen oder Schulen aus dem Raum Süderelbe, der Straßensozialarbeit, dem Haus der Jugend, dem Jugendcafé und dem Mädchenklub.

Das „Sportfest gegen Gewalt“ ist ein weiteres Ergebnis der sozialraumorientierten Fachgespräche 2004 in Neuwiedenthal und Sandbek. Ein Ziel dieses Turniers ist, die Jugendlichen des Stadtteils zusammen zu bringen, um miteinander zu sprechen und zu spielen. Sport soll dabei helfen, Barrieren abzubauen und auf zumeist spielerische Art zu überwinden. Darüber hinaus lernen die Jugendlichen beim Sport Regeln zu achten und sich gemeinsam für ein Ziel einzusetzen – egal welcher Herkunft sie sind. Am Spielfeldrand gab es viele Informationsstände von Einrichtungen, die sich gezielt mit Gewaltprävention und dem Umgang mit Gewalt beschäftigen und Materialien für Jugendliche und Erwachsene anbieten. Es gab Stände zum den Themen Täter-Opfer-Ausgleich, Streitschlichtung an Schulen, Unterstützungsarbeit für Familien und u. a. der kirchlichen

Jugendarbeit. Sehr erfreulich war, dass Elternvertreter das Sportfest besucht haben und damit den Jugendlichen zeigten, dass sie sich für das Thema Gewaltprävention interessieren und die Leistung der Jugendlichen würdigen. Durch das Sportfest nahm sich der Kreiselterrat Süderelbe des Themas Gewaltprävention unter Jugendlichen an. Der Schulleiter der Gesamtschule Süderelbe formulierte als Zielvorstellung, dass Probleme nicht am Schultor haltmachen dürfen, sondern Schule in den Stadtteil hinein wirken könne und müsse und mit möglichst vielen Jugendeinrichtungen gut zusammen arbeiten solle. Verantwortliche in den Schulen sollten auch Kenntnisse vom Leben im Stadtteil haben. Aggressives und gewaltbereites Verhalten lasse sich durchaus wirkungsvoll mit attraktiven Angeboten einer sinnvollen Lebens- und Freizeitgestaltung eindämmen.

## Veränderung von Gewaltstrukturen

Mit der Arbeit des ikm in den regionalen Fachgesprächen wird ein umfassender Ansatz verfolgt, bereits vor der Gewalteskalation anzusetzen, um die konstruktive Austragung von Konflikten zu stärken. Die Chancen der Gewalt früh zu begegnen, sind mit dieser Arbeit sehr groß. Die übergreifende Zusammenarbeit ermöglicht auch eine konsequente und zeitnahe Reaktion auf konkretes Gewalthan-



deln. Besondere Schwierigkeiten liegen im Bereich der Entstehung von Konflikten durch strukturelle Ursachen (Arbeitslosigkeit, Erziehungsdefizite, Bildungsferne usw.). Außerdem erweist es sich meist als schwierig, Programme zum konstruktiven Umgang mit Gewalt und Konflikten auszubauen und nachhaltig anzulegen. Gemeint sind hier langfristige Programme, die z. B. Bestandteil von Ausbildungen sind. Sehr deutlich ist, dass in der schulischen Ausbildung die Vermittlung von sozialer Kompetenz eine zunehmende Rolle spielt. Mit der Stärkung aller genannten Bereiche kann die Basis für konstruktive Konfliktaustragung gelegt und mit Mediation weiter darauf aufgebaut werden. Erst wenn bewusster wird, dass Konflikte durch ihre konstruktive Bearbeitung förderlich für das Zusammenleben sind und nicht ausgesessen oder mit Gewalt ausgetragen werden müssen, senken wir die gesellschaftlichen Kosten von Konflikten und können mit einem Stück mehr

Zivilgesellschaft rechnen. Neuwiedenthal Sandbek ist nur ein Beispiel von vielen.

## Zusammenfassung

Dieser Stadtbereich steht für die Entwicklung eines lokalen Frieden durch eine gemeinsame Definition, was Gewalt dort bedeutet und durch das genaue Hinsehen wo und wie es stattfindet. Der Maßnahmenkatalog und die Öffentlichkeitsarbeit helfen, sich mit der Wohnumgebung positiv zu identifizieren und wieder Verantwortung zu übernehmen. Eine Entwicklung zu mehr Deeskalationskompetenz vor Ort durch eine gesteuerte Friedenspädagogik schafft nachhaltiges Wissen für Kinder und Jugendliche wie auch für Erwachsene, aus einer Kultur der stetigen Eskalation mit seiner Gewaltstruktur in eine Kultur des konstruktiven Umgangs mit Konflikten zu wechseln.



## Diskussionsprotokoll

Protokolliert von Amos Heuss

Zu Beginn wurde gefragt, ob die angestoßenen Prozesse durch Pressearbeit begleitet würden. Dieter Lünse verwies darauf, dass es in den einzelnen Stadtteilen keine gesonderten Medien gäbe, sowohl das Hamburger Abendblatt als auch „die Springerpresse“ ignoriere die geleistete Arbeit. Daher sei, neben den Fachgesprächen, eigens ein Konzept der lokalen Öffentlichkeitsarbeit entwickelt worden, welches sich auf Gemeindeblätter, Mitteilungen von Sportvereinen etc. einerseits, andererseits auf öffentliche Veranstaltungen wie z. B. Feste, Infoveranstaltungen usw. stütze. Die angestoßenen Prozesse seien auf eine Dauer von ein bis vier Jahren angelegt.

Anschließend wurde die Frage nach dem Verhältnis von haupt- zu ehrenamtlichen Helfern gestellt, insbesondere wie Ehrenamtliche erreicht würden. Dieter Lünse gab an, dass Hauptamtliche, wobei es sich um die „psychosozialen Fachleute“ des Viertels handele, ein entscheidender Faktor des Prozesses seien. Zögen diese nicht mit, habe der Prozess keinen Sinn. Ehrenamtliche Helfer würden primär über Hauptamtliche, darüber hinaus über die Fachgespräche erreicht. Bezüglich Erfolgsmessung antwortete der Referent, die angebotenen Veranstaltungen seien immer voll. Sprachprobleme würden mittels Sprachmittlern erfolgreich gelöst, wobei es sich sowohl um externe (Übersetzer) als auch familiäre (z. B. Kinder) handeln könne. Generell müssten alle Maßnahmen auf die jeweiligen Zielgruppen angepasst werden, so z. B. bei kulturell bedingter Scheu vor öffentlichen Konflikten etc. Es gebe allerdings immer Gruppen, die nicht erreicht würden, z. B. weil sie sich nicht eingebunden, nicht integriert fühlten. Sei dies der Fall, so versuche man wenigstens das erste Drittel des „Gewaltensbergs“ abzudecken. Hinsichtlich der Diskriminierung unter Jugendgruppen erklärte Dieter Lünse, dass unterschiedliche Identitätsgruppen respektiert würden, statt diese zwecks Durchmischung zusammenzubringen. Durch stadtteilbezogene Aktionen wie z. B. Sportfeste etc., würden jedoch Räume der Begegnung und des Zusammenarbeitens angeboten. Zur Finanzierung der Arbeit und zur Kalkulation des Instituts führte der Referent aus, dass nur die Fachgespräche städtisch finanziert würden. Der Großteil der Arbeit werde durch Netzwerke in den jeweiligen Stadtteilen selbst getragen. Das Institut für konstruktiven Konfliktaustrag und Mediation finanziere sich fast ausschließlich über die von diesem angebotene Mediationsausbildung und andere Angebote, womit die Arbeit an Stadtteilprojekten, welche finanziell extrem dünn ausgestattet sei, quer finanziert werde. Ein Teil der Arbeit sei über die Jahre hinweg von zwei Praktikantenstellen abgedeckt worden, die auf diese Weise eine volle Stelle ersetzt hätten.

## Literatur

Steinweg, Reiner (zusammen mit der „Arbeitsgruppe Gewalt in der Stadt“): Gewalt in der Stadt. Wahrnehmungen und Eingriffe. Das Grazer Modell. Münster: Agenda 1994.

Steinweg, Reiner: Stadt ohne Gewalt. Verminderung, Vermeidung, Vorbeugung. Die Grazer Vorschläge. Münster: Agenda 1994.

# Der Kick für den Frieden

## Beitrag von Jairo Aguilar García, Protokoll: Bettina Melzner

Jairo Aguilar García koordiniert seit 1998 das in Medellín gegründete Projekt „fútbol por la paz“. Er stellte das Projekt und den Aufbau eines internationalen Netzwerks von verschiedenen sozialen Projekten vor.

Jairo Aguilar García gab zunächst einige Informationen über Kolumbien, das Land, in dem das Projekt entstanden war:

Kolumbien ist so situiert, dass es Zugang zu den beiden Meeren hat (Pazifischer Ozean und Karibisches Meer). Bereits vor 50 Jahren begann die bewaffnete Auseinandersetzung zwischen linken und rechten Gruppierungen. Bis zu den 80er Jahren wurde vielfach versucht, Friedensgespräche zu führen und einen Dialog einzuleiten, was aber durch die Zunahme der Drogenproblematik ab Beginn der 80er Jahre stets schwieriger wurde.

Ein Großteil der Drogen wird aus Gründen der idealen Verkehrsanbindung in Kolumbien produziert. Der preisliche Unterschied von acht Euro für ein Kilogramm „Coca“ in Kolumbien bis zu 15.000 € für dieselbe Menge in Berlin zeigt sehr deutlich, wie viel Gewinn der Drogenhandel bringt – streng kontrolliert von paramilitärischen Gruppen. Eine damit einhergehende Problematik ist die Kinderarbeit und darüber hinaus die Gewalt von und unter Jugendlichen. García sprach in diesem Zusammenhang von den Jugendlichen sowohl in ihrer Rolle als Täter als auch in der Rolle von Opfern der Gewalt.

Das Schüsselerlebnis für die Gründung des Projekts „fútbol por la paz“ war die Ermordung von Andrés Escobar im Jahre 1994 in Medellín, als er als Nationalspieler der kolumbianischen Nationalmannschaft bei der im selben Jahr statt findenden Fußballweltmeisterschaft ein Eigentor erzielte. Dies war gewissermaßen die Initialzündung für diverse soziale Projekte, die zum Großteil alle Fußball als Schwerpunkt haben. Straßenfußball ist in Kolumbien deshalb so begehrt, da Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren 50 bis 60 % der Bevölkerung ausmachen. Jugendliche, die in den größeren Städten wie Bogotá, Medellín, aber auch in Cali, Barranquilla oder Bucaramanga leben, profitieren von einem Freizeitangebot, das vergleichbar zu dem

in europäischen Städten sei. García meinte, dass er kaum einen Unterschied zwischen dem kulturellen und sportlichen Angebot in Bogotá und Berlin ausmachen könne. Deshalb seien die Projekte verstärkt auf Jugendliche in ärmeren – und somit ländlicheren – Gegenden konzentriert. In diesem Fall sei Friedenspädagogik via Bildung nur schwer möglich umzusetzen, da kaum, bis keine Schulen vorhanden sind.

In diesen Gebieten, in denen zudem eine hohe Kriminalitätsrate vorherrscht, wurde bereits versucht, Workshops zu verschiedensten Themen anzubieten. Doch es sei lediglich das Fußballspielen, das eine besondere Anziehungskraft auf die Jugendlichen ausübt.

Somit möchte man versuchen, die positiven Werte, die über das Fußballspielen zu erlernen seien, nach außen zu transportieren. Dieses 1998 in Medellín gegründete Projekt versucht, den Jugendlichen aus den verschiedenen Gruppen ein gemeinsames Zusammenspiel zu ermöglichen und sie in eine positive Gestaltung ihres Landes mit einzubeziehen. „Fútbol por la paz“ bedeutet Fußballspiel nach veränderten Regeln. Dieses andere Fußballspiel hat drei Phasen, die wie folgt festgelegt sind: In der ersten Phase werden die Regeln gemein-

Jairo Aguilar Garcia



Bettina Melzner





sam festgelegt. Neben den schon feststehenden Regelungen, wie z. B., dass stets ohne Schiedsrichter gespielt wird, dass das erste Tor von einer Frau erzielt werden muss und dass es immer gemischte Teams gibt, wird hier verstärkt Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen Regelungen wie „Unterbrechung bei Verletzung“, „Es darf nicht gestoßen werden“ u.ä. selbst formulieren.

Nach der zweiten Phase des 20-25-minütigen Spiels wird in einer dritten Phase gemeinsam darüber diskutiert, inwieweit die Regeln eingehalten wurden. Es gewinnt die Mannschaft, die die meisten Punkte nach den eingangs festgelegten Regeln gemacht hat - es sind nicht die Tore, die zählen.

Bei dieser Art des Fußballspielens wird auch dem „Machismo“ entgegengewirkt. Die Jungen erfahren die Mädchen als Partner und bringen ihnen somit eine andere Wertschätzung entgegen. So wurde bereits die gesellschaftliche Dynamik in ihren Ansätzen verändert.

Das mit diesem Projekt einhergehende „Netzwerk zur Weiterentwicklung des Fußballs und des Zusammenlebens“ umfasst an die 80 Projektorganisationen in 45 verschiedenen Ländern, hauptsächlich in Lateinamerika und in Afrika, aber auch in Europa. So wurde die Projektidee beispielsweise nach Brandenburg „exportiert“, wo das faire Fußballspielen als Mittel zum Zweck fungiert, nämlich um andere Themen - beispielsweise „Fremdenfeindlichkeit“ im Falle Brandenburgs - zu bearbeiten.

Die anschließende Diskussion folgte auf einen Videobeitrag zum Projekt, das vor allem die herausragende Persönlichkeit Andrés Escobars hervorhob und darauf aufmerksam machte, dass es bei „fútbol por la paz“ vor allem darum geht, den Jugendlichen bestimmte Werte zu vermitteln, um ihnen ein möglichst gewaltfreies Aufwachsen zu ermöglichen und sie zu einem fairen Umgang untereinander anzuspornen.

In der Diskussion ging es anfangs hauptsächlich um eine detailliertere Beschreibung der dritten Phase während des Projekts, der sogenannten Auswertung des Spiels. Herr García betonte, dass es das Wichtigste sei, den Jugendlichen Werte zu vermitteln. Darüber hinaus sei es ebenso unabdingbar, die Jungen sensibel für den Respekt gegenüber Frauen zu machen. Fußball sei deshalb so wichtig, weil „er die Sprache der Jugendlichen spreche“.

Auf die Frage, ob eine Art Evaluation stattfinde, meinte Herr García, dass zum einen die Jugendlichen nur wieder kommen dürften, wenn

sie aktiv an der dritten Phase teilnehmen. Dies sei größtenteils der Fall, da die Attraktivität des Fußballs so hoch sei, dass die Jugendlichen unter fast allen Bedingungen spielen würden.

Zum anderen findet sowohl eine unmittelbare Auswertung als auch eine längerfristige Evaluation statt. Dies hängt von dem jeweiligen Projekt ab, inwieweit es fortgeschritten ist. So gäbe es Untersuchungen, ob z.B. in der Gemeinde, in der das Projekt verankert ist, die Gewalt gegenüber Frauen zurückgegangen ist o.ä. Ebenso erhalten die TeamerInnen der jeweiligen Gemeinde, die die Projekte organisieren, ein zweiwöchiges Training im Vorfeld und sind dazu verpflichtet, nach der Durchführung ein Feedback geben.

Eine andere Art des Feedbacks ist die Tatsache, dass die Gewaltakte vom 24. Dezember seit Durchführung der Projekte zurückgegangen sind. Besonders in den 90-er Jahren stellte die Nacht des 24. Dezembers eine der gewaltreichsten in Kolumbien dar. Da dies ein wichtiger Feiertag in Kolumbien ist, mussten die Jugendlichen auf die Straße gehen, um an Geld, Nahrung etc. zu kommen. Nach Einführung eines Straßenfußballturniers von sechs Uhr nachmittags bis sechs Uhr morgens konnte man einen Rückgang der Gewaltakte verzeichnen. Herr García betonte, dass dies natürlich nicht nur auf die jeweiligen Projekte zurückzuführen sei, jedoch gesagt werden muss, dass Jugendliche an diesem Tag allem Anschein nach lieber Fußball spielen würden, als auszugehen.

Die Projekte werden ebenso in Gebieten, in denen sowohl rechte Paramilitärs als auch linke Guerillagruppen vorherrschen, durchgeführt. Selbst wenn es eine der obersten Regeln ist, ohne Waffen beim Fußballspielen zu erscheinen, müsse man sich klar machen, dass man dadurch keinen Krieg beendet, es jedoch zu einer Begegnung auf dem Fußballfeld kommt. Einigen Jugendlichen ist es ebenso möglich, an einem Austausch mit anderen Teilnehmern aus anderen Projekten teilzunehmen. Zudem haben sie die Möglichkeit, als Multiplikatoren zu arbeiten. So arbeiten 20 % der bestehenden Projekte nach dem Modell, das in Kolumbien entwickelt wurde. Allen gemeinsam ist der Fußball als Vehikel. Herr García machte deutlich, dass es wichtig sei, die Vernetzung untereinander noch weiter voranzutreiben.

Nähere Informationen unter:  
[www.streetfootballworld.org](http://www.streetfootballworld.org)

# Das Ziel ist der Weg – transkulturelles Lernen

Beitrag von Karl-Heinz Bittl

## Einleitung

Wenn ich über Transkulturalität schreibe, so erscheint es wichtig zuerst mit dem Begriff der Kultur anzufangen. Selbstverständlich erwartet der Leser hier eine Auflistung von klugen Definitionen. Die Quellen sollten dabei ausgewählt und möglichst die Bandbreite der vergangenen und aktuellen Diskussion wiedergeben. So können wir im Altertum anfangen über die Neuzeit zur nationalen Kulturbildung gelangen und die aktuellen Kulturdefinitionen ausführen. So will es wahrscheinlich die Kultur des Heftes, in dem dieser Artikel erscheinen soll. Es bedarf entsprechender Zitierweisen und eine ausgewogene Auswahl der Zitate. Weiterhin wird eine bestimmte Sprache verlangt.

Ich nehme hier ein Beispiel, aus einer jüngeren Veröffentlichung:

„'Transkulturalität' meint eine Reflexion kontingenter, komplexer, permissiver, transitorischer und pluraler Dynamiken in primär kultureller, aber auch in sozialer, politischer, ökonomischer und ökologischer Perspektive ...“ (Göhlich, 2006, S.192).

Wünschenswert, wäre es, würde der Autor noch bestimmte Attribute, des Wissenschaftsbetriebes, wie ‚Professor‘ oder ‚Doktor‘ vor seinem Namen tragen, oder eine entsprechende Liste von Veröffentlichungen hinter dem Artikel anfügen.

All dies, was ich mit dieser Einleitung beschreibe, soll nicht eine verborgene Kritik an der Wissenschaftskultur sein. Ich möchte damit nur beschreiben, was es mit der „Kultur“ auf sich hat und mit welchem Verständnis ich an diesen Begriff herangehe. Kultur bezieht sich immer auf eine bestimmte Gruppe oder Organisation, als Überbegriff wähle ich hier das Wort „Struktur“. In dieser Struktur gibt es ein abgesprochenes oder informelles Übereinkommen, dass derjenige, der zu der Gruppe gehört ein bestimmtes Repertoire an Symbolen, Ritualen, Werten und Normen zu erfüllen hat. Kultur wird somit zu einer gemeinsamen Rechtfertigung für personales Verhalten und strukturelle Vereinbarungen. Umgekehrt wirkt die einzelne Person auf eine Kultur. Bricht eine Person aus einem formellen oder informellen Kultursystem aus und überzeugt andere, so kann es zu einer kulturellen Anpassung kommen. Strukturen werden ebenso von Einzelnen unterstützt und geprägt, sowie auch umgekehrt Strukturen den Einzelnen beeinflussen in seinem Denken, Fühlen und Handeln. Dieses systemische Verhältnis von Person, Struktur und Kultur ist die Voraussetzung für mein Verständnis für den Begriff der Transkulturalität.

Die Kultur gibt die Rechtfertigung für unser Denken, Fühlen und Handeln sowie die Begründung für Regeln und Normen auf der strukturellen Seite. Sie bie-



Karl-Heinz Bittl



tet für die jeweilige Gruppe gemeinsame Symbole, Rituale, Werte und Normen und kulturelle Grundannahmen.

### Vom Interkulturellen zum Transkulturellen

Ich arbeite seit über 20 Jahren im interkulturellen Bereich, und in meinen Anfängen befasste ich mich bei den Trainings mit den national-kulturellen Unterschieden. Ich war froh, als ich die Ansätze von Hall, Hofstede oder später dann von Trompenaars kennenlernte. Ich nahm die Ideen des cross-cultural-trainings auf und stand immer vor dem erlebten Widerspruch, dass es diese dort beschriebenen nationalen Kulturstandards nicht gab. Die versuchte Trennung vom Eigenen und Fremden gelang nicht. Ich fand immer wieder Anknüpfungen und Überlappungen in den Kulturen, mit denen ich arbeitete. Es gibt vielleicht ein bestimmtes Repertoire an Symbolen oder Ritualen, doch wenn es um die kulturellen Grundannahmen geht, so greift die Vorstellung abgrenzbarer Inselkulturen nicht. Oftmals entstand daraus eine neue Bestätigung für vorhandene Vorurteile. Erst über die Lektüre von K-H. Flechsig oder Wolfgang Welsch wurde mir klar worin meine Schwierigkeiten mit dieser Vorgehensweise lagen. In ihrem Verständnis ist die Vorstellung, dass unsere Kulturen national geprägt seien, ein Irrtum, der Trennung

bewirkt. Diese Vorstellung beruht auf einem ideologischen Ansatz, der weder damals noch heute einer Wirklichkeit entsprach. Transkulturalität geht auf die tatsächliche heutige Situation in den Gesellschaften ein. Durch Migration, Kommunikationssysteme und ökonomische Abhängigkeiten sind die Kulturen miteinander verwoben. Die Vorstellung, dass die kulturellen Prägungen an den Nationalgrenzen enden, ist veraltet und führt statt zu Aufklärung zur Bildung „fachlicher Stereotype“.

Es ist klar, dass Strukturen wie nationale Gemeinschaften einen Einfluss auf die Kultur des Einzelnen haben. In den staatlichen Strukturen hat sich aber eine kulturelle Vielfalt entwickelt, die zu einer Durchmischung der Symbole, Rituale, Werte und Grundannahmen führte.

Betrachte ich den einzelnen Menschen, so überlagern sich in ihm die unterschiedlichsten kulturellen Einflüsse und ich finde Anknüpfungen, in denen sich Teile meiner Kultur mit seinen Teilen verbindet.

In den Seminaren verwende ich zur Verdeutlichung eine Übung mit Transparentpapier. Der Teilnehmer gibt jedem kulturellen Einfluss eine Farbe und beschreibt die wesentlichen kulturellen Botschaften. Trifft eine kulturelle Schicht auf eine andere, so ergibt sich sichtbar die Durchmischung in Form einer neuen Farbe. Transkulturalität ist für mich ähnlich.



Wir haben viele kulturelle Wurzeln, die sich in uns überlagern und mit denen wir in dieser Vielfalt an andere Kulturen anknüpfen können. Dies ist keine Beliebigkeit oder Kulturrelativismus. Es gibt mir die Chance das Verbindende oder Trennende in einen Rahmen zu stellen, der nicht unmittelbar die Herkunft des Gegenübers bewertet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für mich als Praktiker ist, dass sich in herkömmlichen multikulturellen Erziehungskonzepten die Minderheit einer dominanten Mehrheit anzupassen hat, damit sie sich darin behaupten kann. Wenn sie sich nicht anpasst, so entstehen zumindest Nebengesellschaften mit eigenen Kultursystemen. Auch dies garantiert das Überleben, auch wenn es isoliert ist. Die Kinder der kulturellen Mehrheit sind von diesem Erziehungsansatz nicht betroffen. Sie kennen zum Teil sehr wenig über die Kultur des türkischen oder russland-deutschen Freundes.

Der transkulturelle Ansatz hingegen geht davon aus, dass mehrkulturelle Erziehungskonzepte die Mehrheiten und Minderheiten betreffen. Transkulturelle Pädagogik müsse „den Schülern dabei helfen, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu überschreiten. Wenn erkannt werde, dass die Deutung einer fremden Kultur eine Deutung der eigenen Kultur einschließt, sei eine Voraussetzung für das ‚Lernen von fremden Kulturen‘ gegeben: Neue Informationen über Fremdkulturen sind dann auch neue Informationen über die eigene Kultur“ (Schöffthaler, S. 16). In diesem Sinn ist transkulturelle Erziehung auf den Dialog angelegt und fördert die kulturelle Selbstreflexion ebenso wie ein verbessertes Verstehen des Fremden.

In der Trainingspraxis bedeutet dies für mich, dass ich mit vielen unterschiedlichen biografischen Methoden arbeite. Ich entwickle mit meinen KollegInnen Techniken mit denen ich den Einzelnen in Verbindung mit dem Anderen bringe. Dazu eignen sich die unterschiedlichsten Theater- und spielerischen Methoden hervorragend. Das ist für mich auch das Spannende an dieser Form der Betrachtung. Der Dialog wird zur kreativen Herausforderung für viele neue Methoden. In denen ein gegenseitiger Lernprozess beginnen kann.

### Beispiel für die Friedenspädagogik

„Lebenswelt Konflikt“ ist ein gewaltpräventives Projekt des Jugendamtes der Stadt Nürnberg. Beteiligte sind Kindertagesstätten und Schulen in einem Stadtteil mit hohem Migrantenanteil. Die ErzieherInnen und Lehrkräfte werden über ein Jahr beraten und qualifiziert friedenspädagogische Angebote für Kinder und Eltern zu entwickeln und durchzuführen. Eine Schule des Stadtteils hat sich entschieden dieses Jahr eine Schulverfassung zu entwickeln. Die

erste Fassung war stark an Regeln orientiert. Mit Hilfe des transkulturellen Ansatzes veränderten Kindertagesstätten und Schule die dazu vorbereitende Woche in eine ‚Woche der Werte‘. Es wurden Werte wie Würde, Ehre, Wahrheit, Freiheit oder Gesundheit mit der kulturellen Vielfalt der Eltern und Kinder verbunden. Es entstand eine Wand der Werte, ein Wertecafé und ein Theaterstück, bei dem es um Zuverlässigkeit und Freundschaft ging. Die Kinder brachten zu den Themen selbst viele Anregungen mit und lernten einen Zusammenhang von dem Wert Würde zu ihrer eigenen Bedeutung als Mensch in dieser Welt, im Stadtteil und in der Schule oder Kindertagesstätte.

„Das bin ich...!“ Mit diesen Worten zeigte mir ein Kind voll stolz seinen Körperumriss mit all den biografischen Mitbringeln, die sein Leben ausmachen.



## Literatur

*Karl-Heinz Bittl, Dana Moree: Wertekiste, Transkulturelles Lernen mit Werten, Nürnberg, Dresden, Prag 2007.*

*Karl-Heinz Bittl, Dana Moree: Abenteuer Kultur, Handbuch für die deutsch-tschechische Begegnungsarbeit, Nürnberg, Prag 2006.*

*Karl-Heinz Bittl, Gaby Wittmann, Anne Schleiss: Transkulturelles Lernen, Nürnberg 2004.*

Alle Bücher sind über das Fränkische Bildungswerk für Friedensarbeit e.V., Hessestr. 4, 90443 Nürnberg, [www.fbf-nuernberg.de](http://www.fbf-nuernberg.de), [fbf.nuernberg@t-online.de](mailto:fbf.nuernberg@t-online.de) oder bei Karl-Heinz Bittl, [www.eiccc.org](http://www.eiccc.org), [info@eiccc.org](mailto:info@eiccc.org) zu beziehen.

# Wer lehrt uns Frieden lehren? Lehrerfortbildung

**Beitrag von Werner Wintersteiner, Protokoll. Sarah Shabaz**

Wintersteiner erläuterte zunächst das Verhältnis von Bildung und friedenspädagogischer Bildung. Die Frage nach dem Zusammenhang von Friedenspädagogik und allgemeiner Bildung ist nach Wintersteiner sowohl zu bejahen als auch zu verneinen.

Zum einen sollte in der Idee der Bildung die Friedenspädagogik bereits enthalten sein. Zum anderen aber ist in der aktuellen Bildungspolitik dieser Zusammenhang nicht zu erkennen, denn die Curricula und die momentanen Prozesse in der Bildungspolitik entsprechen nicht dem Kanon der friedenspädagogischen Ideen. Berücksichtigt werden muss, dass die Friedenspädagogik innerhalb der Bildung ein eigenes spezielles Aufgabenfeld einnimmt und somit einer eigenen Differenzierung bedarf.

Für eine Implementierung friedenspädagogischer Konzepte in allgemeine Bildungsinhalte ist zu aller erst, so Wintersteiner, eine Professionalisierung der Lehrenden nötig, die im zweiten Schritt auf eine systematische Veränderung der Bildungsinstitutionen zielt.

Ein Blick auf die Bildungslandschaft in Deutschland zeigt, so Wintersteiner, dass es im deutschen Sprachraum kein Studium der Friedenspädagogik gibt. Genauso wenig gibt es Möglichkeiten von friedenspädagogischen Sonder- oder Weiterbildungen. Selten ist Friedenspädagogik ein Bestandteil des Curriculums anderer Curricula, wie z. B. politischer Bildung oder interkultureller Pädagogik. Daher nimmt die Fortbildung von Lehrkräften eine strategisch wichtige Rolle ein.

Für Wintersteiner ist es auch eine pragmatische Entscheidung, in einer Situation, in der es europaweit keine Grundausbildung in Friedenspädagogik gibt, den Bereich der Fortbildung anzugehen. Er betont aber, dass friedenspädagogische Grundausbildungen weiterhin Ziel bleiben sollten.

Im Folgenden stellt Wintersteiner drei verschiedene Modelle von LehrerInnenfortbildung vor, denen verschiedene Ideen zu Grunde liegen.

Das erste Modell zielt darauf, den Lehrenden mehr Informationen bereitzustellen, damit sie diese anwenden können, also Wissenstransfer.

Die zweite Idee von Fortbildung fokussiert die Kompetenz der Lehrenden, d. h. Methoden und die Anwendung friedenspädagogischer Inhalte, welche auf das Handeln der Lehrenden abzielen.

Das dritte Modell ist ein ganzheitlicher Ansatz, der Wissenstransfer und Kompetenzvermittlung vereint, aber auch, so Wintersteiner, den „Habitus“ der Menschen anspricht. Unter Habitus versteht er anlehnend an Bourdieu die internalisierte Grundhaltung, die unsere Wahrnehmungen strukturiert. Der Habitus kann, so Wintersteiner, durch Bildungsprozesse bewusst gemacht und modifiziert werden.

Diesem Modell entspricht der europaweite Lehrgang EURED, der in der Universität Klagenfurt konzipiert wurde. Er umfasst insgesamt fünf Seminare innerhalb von zwei Schuljahren. Er findet meistens in der Zeit der Sommerferien statt und geht über eine Zeitdauer von zwei Jahren hinweg.

Die Seminare des Kurses wurden in unterschiedlichen europäischen Ländern gehalten, um neben

*Werner Wintersteiner*



dem formellen Lehrgang auch die soziale Realität des jeweiligen Landes kennenzulernen und so die speziellen Konflikte vor Ort zu studieren. Wintersteiner plädiert für die Fortführung eines solchen Fortbildungsmodells, jedoch stehen im Moment nicht genug finanzielle Mittel zur Verfügung.

Grundsätzlich hält Wintersteiner es für wichtig, solche Fortbildungen auf das jeweilige ganze System zu richten, anstatt nur auf Einzelpersonen. Das soll in der Weise realisiert werden, dass nicht nur einzelne Lehrpersonen an solchen Seminaren teilnehmen, sondern ganze Organisationen als „lernende Systeme“.

Dabei könnte das Zusammenspiel von Akteur, Kultur und Struktur, die reziprok aufeinander wirken, berücksichtigt werden, Ganzheitliche angelegte Fortbildungen zielen also nicht nur auf das Können, Wissen und die Einstellungen bzw. Haltungen der Lernenden ab, sondern müssen auch dieses Wechselspiel von Akteur, Kultur und Struktur integrieren können.

Von besonderer Bedeutung ist dabei der Habitus. Bildungsprozesse sollen im Allgemeinen die Aufgabe verfolgen einen Zugang zum Habitus zu ermöglichen, um eine reflexive Haltung zu eigenen (unbewussten) Einstellungen und Wahrnehmungen zu erreichen.

Eine Teilnehmerin ergänzt, dass die Sehnsucht nach Frieden, die in jedem Menschen existiert ein zusätzlicher ressourcenorientierter Ansatzpunkt friedenspädagogischer Bemühungen sein sollte. Betont wird von den Teilnehmenden auch die Bedeutung der politischen Rahmenbedingungen, den „politischen Habitus“, der in aktueller Zeit zu Krieg und Konflikten führe.

Abschließend schlägt Wintersteiner einen transnationalen Kurs nach Modell EURED für den gesamten deutschsprachigen Raum vor. Hierbei könnte das Institut in Klagenfurt die erforderlichen Strukturen und Erfahrungen zur Verfügung stellen. So könnten weitere friedenspädagogische Fachkräfte ausgebildet werden, die wiederum Multiplikatoren agieren könnten.



# Gemeinsam lernen. Berufsübergreifende Weiterbildung für Polizei, Lehrkräfte und Sozialarbeiter

**Beitrag von Angela Mickley, Protokoll: Sarah Heym**

Angela Mickley arbeitete an einem neuen Projekt zur Konfliktmanagementqualifizierung und Mediation für Polizei, Jugend- und Sozialarbeiter in Brandenburg mit Schwerpunkt auf regional koordinierten Kooperationen von Institutionen und Fachpersonal im Bereich Rechtsextremismus und Jugendgewalt.

Das Qualifizierungsprojekt ging über ein- und einhalb Jahre und umfasste 600 Stunden.

## Ausgangslage

Das Qualifizierungsprojekt ging von der Beobachtung aus, dass Jugendliche, die Gewalt ausüben, meist einen umfassenderen Blick auf die Situation haben als die einzelnen Berufsgruppen, die sich mit ihnen beschäftigen. Dies betrifft die Berufsgruppen der Polizei, Lehrer und Sozialpädagogen, die meist sehr schlecht untereinander vernetzt sind. Die Jugendlichen wissen, wie sie die Unwissenheit der Polizei, Lehrer und Sozialpädagogen gegeneinander ausspielen können.

Ein zentrales Anliegen war es daher, den mit den gewalttätigen Jugendlichen arbeitenden Berufsgruppen zu ermöglichen, den „Bewusstseinsvorsprung“ der Jugendlichen einzuholen. Es entstand ein Konzept der gemeinsamen Weiterbildung für Lehrer, Sozialarbeiter und Polizisten.

Das Setting umfasste 600 Stunden, aufgeteilt in drei Blockseminare über je eine Woche und mehrere Doppeltage über einen Zeitraum von einem Jahr. Die Weiterbildung führte zum Mediatorenzertifikat.

Die Inhalte waren

- Kenntniserweiterung und Persönlichkeitsentwicklung
- Multiplikator/innen Training
- Konflikte als Chance begreifen
- Interventionsmöglichkeiten verinnerlichen.

Damit verband sich nicht zuletzt das Ziel, Berufszufriedenheit zu erhöhen und Burn-out-Phänomene zu vermeiden.

Die beteiligten Berufsgruppen brachten unterschiedlichen Interessen und Perspektiven auf

den Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen ein. Das stellte eine Herausforderung und eine besondere Chance des Qualifizierungsprojekts dar. Die Polizei erlebt die Höhepunkte der Eskalation. Die polizeiliche Prävention bekommt zunehmend mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Jedoch ist die Prävention keine Kernaufgabe der Polizei.

Die Polizei war vor allem an der Frage interessiert, welche Verhaltensänderungen sie bei den Jugendlichen initiieren können und wie sie zu weiteren Handlungsoptionen kommen, anstatt – als ersten und letzten Schritt – die Jugendlichen zu verhaften und sie der Justiz zu überstellen.

Die Polizei selbst traf die Aussage, dass sich der Gefängnisarrest meist negativ auf die Weiterentwicklung der Jugendlichen auswirkt und war sehr an Alternativen interessiert.

Als einzige der drei beteiligten Berufsgruppen arbeiten die Lehrer kontinuierlich mit den Jugendlichen. Der Kontakt der Lehrer zu den Jugendlichen wird jedoch eher selten produktiv genutzt. Häufig lassen sich Lehrkräfte zu abfälligen, beleidigenden und verletzenden Äußerungen gegenüber den Jugendlichen hinreißen. Damit

Angela Mickley





entsteht trotz des regelmäßigen Kontaktes eine große Distanz.

Schule ist als System für die komplexen Anforderungen unzureichend ausgerüstet. Die Lehrerinnen sind damit überfordert, den Schüler gleichzeitig Wissen, Werteorientierung und soziale Kompetenz zu vermitteln.

Nur ein kleiner Teil der Jugendlichen nutzt die Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. Offene Treffs sind überwiegend kein Treffpunkt für alle, sondern werden von maximal zwei Szenen der benachteiligten Jugendlichen dominiert. Die Sozialarbeiter waren für die Kooperation von allen Berufsgruppen am leichtesten zu gewinnen, weil sie mehr im Kontakt mit dem Konfliktfeld stehen und nicht dem Legalitätsprinzip unterworfen sind, d. h. sie müssen nicht tätig werden, wenn sie von Delikten der Jugendlichen erfahren. Jugendliche erzählen Sozialpädagogen anderes als der Polizei oder den Lehrern.

## Ziele des Weiterbildungsprojekts

- Vernetzung der drei Berufsgruppen
- Abbau der Vorurteile und dadurch Förderung einer besseren Zusammenarbeit unter den Berufsgruppen.
- Gemeinsames Konfliktmanagement
- Gewaltprävention

In den einzelnen Seminaren wurde zunächst sehr umfangreich die Abklärung der Aufträge der einzelnen Berufsgruppen betrieben. Die Gesetzeslage und die pädagogischen Rahmenbedingungen wurden hierbei reflektiert. Die Lehrer beispielsweise arbeiten unter einem Schulgesetz, das Lehrer verpflichtet, gewaltfrei zu lehren. In der Praxis ist dies jedoch nicht Teil der Lehrerausbildung. Einige Lehrer (ca. 10 %) machen eine zusätzliche, freiwillige Ausbildung/Weiterbildung in diesem Bereich.

## Die 11 Module der Weiterbildung

- Konfliktbezogene Kommunikation und Wahrnehmung
- Konfliktdiagnose und Eskalationsstufen
- Streitkultur
- Biografie - Arbeit eigener Konfliktmuster
- Deeskalations- und Interventionsstrategien
- Diversity-Training
- Ethik Werte Rechtspädagogik
- Mediation
- Spezialgebiete der Mediation, Schul-, Familienmediation
- Weitere Konfliktbearbeitungsmethoden
- Multiplikatorentraining

Das Seminar vermittelte also Grundkompetenzen im Umgang von Gewalt und Konflikten.

## Methoden

Die Weiterbildung beruhte auf dem Prinzip des ganzheitlichen, partizipativen Lernens. Dazu wurde mit Methoden aus dem künstlerischen Bereich, wie Singen, Malen und Bewegung gearbeitet. Voraussetzung dafür ist individuelle Lernbereitschaft. Die komplexen Situationen und Arbeitsabläufen waren für viele Teilnehmende oftmals schwierig, zum Beispiel Lieder in Fremdsprachen zu singen. Jedoch eröffneten sich über die kreativen Methoden, z. B. das Malen, ganz andere Zugänge im Verständnis für diejenigen, mit denen die Teilnehmenden beruflich zu tun haben, nämlich die Jugendlichen.

Die künstlerischen Übungen wurden themenbezogen eingesetzt, um Konflikteskalationsvorgänge zu erleben. Beispiel einer Übung: Jeder Teilnehmer sollte auf einem Blatt mit zwei Farben einen nicht gegenständlichen Kampf darstellen. Über die Reflexion der Differenzen in der Darstellung wurde deutlich, dass Eskalation ganz unterschiedlich wahrgenommen wird. Wann und wie eine Eskalation stattfindet, nehmen die Individuen unterschiedlich wahr. Somit wurde nicht nur kognitiv über das Thema Eskalation geredet, sondern sie über die Kunst erfahrbar gemacht. Diese Erfahrung konnte im Umgang mit den Jugendlichen genutzt werden.

Eine weitere Methode in der Weiterbildung waren Rollenspielen, mit deren Hilfe die Fähigkeit gesteigert wird mit Eskalationen umzugehen. In den Rollenspielen konnten die Teilnehmer den Part der Jugendlichen gut übernehmen und den Inhalt sehr authentisch gestalten. Im Rollenspiel werden mehrere Aspekte eines Konfliktgeschehens wesentlich deutlicher als im Gespräch darüber.

Zweck der verschiedenen Übungen war es die Wirkung zuerst an sich selbst zu testen, um sie später bei den Jugendlichen anzuwenden.

Die in den Lernmodulen erzielten Veränderungen und Zuwächse an Erfahrung und Sicherheit wurden evaluiert, ebenso wie der Bedarf an Verhaltensunterstützung. Die Teilnehmer wurden eineinhalb Jahre begleitet und somit konnten Veränderungen wahrgenommen und in der Arbeit fortgesetzt werden.

Die Kommunikationsbereitschaft und das Vertrauen unter den Gruppenmitgliedern wurden verstärkt.

## Schwierigkeiten

Die zur Verfügung stehende Zeit von 600 Stunden ist sehr knapp bemessen in Anbetracht dessen, dass ungeübte Leute aus verschiedenen Bereichen an den Workshops teilnehmen und somit große Differenzen vorhanden sind.

Alle Teilnehmenden kamen aus den neuen Bundesländern. Dies stellte eine weitere Schwierigkeit im Verlauf des Seminars dar. Alle am Seminar Beteiligten hatten einen gravierenden Bruch in ihrer Biografie mit dem Fall der Mauer 1989 erlebt. Bei sehr vielen Teilnehmenden waren unterschiedliche, aber deutliche Traumatisierungen vorhanden.

Vorsichtig und in Respekt vor der Lebensleistung der Beteiligten wurde für das Thema sensibilisiert. Die Arbeit blieb im Bereich von Selbsthilfemethoden, ohne in die Therapie hinein zu gleiten oder Therapieansätze einzuleiten. Der Fokus lag darin, in den drei Berufsgruppen die Fähigkeit zu entwickeln einen Blick für Traumatisierungen zu entwickeln, die erkannt und überwunden werden müssen.

## Nachhaltigkeit

Die teilnehmenden Polizisten, Lehrer und Sozialpädagogen kamen aus der gleichen Region. Dies war für die Nachhaltigkeit des Seminars von großer Bedeutung. Synergetische Effekte konnten genutzt werden.

Die Nachhaltigkeit kommt weniger zum Tragen, wenn die Leute der verschiedenen Berufsgruppen die Region verlassen. Bei der Polizei wird das Personal oft versetzt. Trios, das heißt gut zusammenarbeitende informelle Teams aus Polizei, Sozialpädagogik und Lehrerkollegium, die aus den Seminaren der letzten zwei bis drei Jahren hervorgegangen sind, wurden auseinander gerissen. Für die nächsten Seminare ist geplant mit Leuten zu arbeiten, die über einen längeren Zeitraum am Ort bleiben. Nur so kann ein Übergang von der individuellen Ebene zum System entstehen.

Nachhaltigkeit entsteht auch, wenn eine Weitergabe des Erlernten an Lehrerkollegen und Schüler erfolgt. Lehrer brauchen dabei länger als Schüler. Es funktioniert auf jeden Fall nicht, wenn allein SchülerInnen als MultiplikatorInnen trainiert werden, ohne die Lehrer mit einzubeziehen, da Lehrer ungern von „besser wissenden“ Schülern belehrt werden. Wenn Lehrer die Schüler unterdrücken, müssen sich nicht die Schüler ändern, sondern die Lehrkraft, denn sie hat entscheidenden Einfluss auf die Stimmung in einer Klasse.

Die Unterstützung vonseiten der Organisationen und Institutionen spielt eine weitere wichtige Rolle. Die Partizipation der Angestellten soll nicht nur von ihrer Organisation geduldet, sondern aktiv unterstützt werden. Während der Projekte wurde deshalb auch immer Kontakt zu den Einrichtungen und Institutionen wie z. B. den Schulen gehalten. Diese wurden aufgeklärt, dass dieses Projekt nur mit der vollen Unterstützung der Institution funktioniert.

Die beschriebene Weiterbildung kann sich weiterentwickeln zu einer Peergroupkultur, wenn das Wissen an SchülerInnen weitergegeben wird. Aus den USA gibt es die Erkenntnis, dass Gangführer sich zu guten Mediatoren entwickeln, weil sie in ihrer Rolle Führungsqualitäten entwickeln. Beispiel: Ein Messerstecher, der die ganze Klasse terrorisierte, wurde in nur einer Woche „umgepolt“. Durch das Anerkennen seiner Kompetenzen wurde er als Partner gefragt, der sein Verhalten ändern muss. Die Tat wurde verurteilt, nicht er.

In dem beschriebenen Qualifizierungsprojekt wurde die Erfahrung gemacht, dass nicht alle PädagogInnen in der Lage waren, ihre Kenntnisse in Mediation weiterzugeben, die meisten jedoch schon. In zwei Fällen wurden die Teilnehmer nach dem Projekt versetzt und waren sehr unglücklich darüber. Somit konnten weitere Pläne nicht umgesetzt werden. Um das im Seminar Gelernte weiterzuführen, bedarf es viel Unterstützung.

Weitere Hinweise:

[www.konflikte-als-chance.de](http://www.konflikte-als-chance.de)

[www.fh-potsdam.de/-konfliktmanagement](http://www.fh-potsdam.de/-konfliktmanagement)



# Zum Beispiel: Friedenserziehung in Afghanistan

## Beitrag von Cornelia Brinkmann

Es ist immer wieder erstaunlich festzustellen, wie breit die Themen „Peacebuilding, Konflikttransformation und Friedenspädagogik“ in Afghanistan behandelt werden. Als Friedensfachkraft für den Zivilen Friedensdienst des Deutschen Entwicklungsdienstes hatte ich in 2005 in Afghanistan zu tun. Da ich mit der Entwicklung eines Trainingshandbuches für Peacebuilding befasst war, hatte ich die Chance einen breiten Einblick in die Landschaft nationaler und internationaler Träger in diesem Themenfeld zu erhalten. Durch weitere Aufträge in Afghanistan konnte ich die Weiterentwicklungen intensiv verfolgen. So konnte ich bei meinem letzten Afghanistan-Aufenthalt im Oktober/November 2008 zum Beispiel einen afghanischen Kollegen treffen, der 2005 für eine afghanische Peacebuilding NGO gearbeitet hatte und jetzt stellvertretender Minister im Bildungsministerium ist.

Dass Frieden nicht durch Militär geschaffen wird, sondern einer gesellschaftlichen und politischen Begleitung bedarf, spiegelt sich in Afghanistan durch ein breites Angebot an internationalen und nationalen Organisationen wieder. Diese Angebote stoßen auf eine hohe Akzeptanz bei der Bevölkerung, die sich nach 23 Jahren Krieg ernsthaft Frieden wünscht.

Starke Impulse werden von außen herein getragen, aber sie haben qualifizierte afghanische Partner angetroffen. Zum Beispiel wurde Anfang der 90er Jahre in einem pakistanischen Flüchtlingslager eine Gruppe von Afghanen durch Simon Fisher (Responding to Conflict) in diesen Themen ausgebildet. Simon Fisher arbeitete für Responding to Conflict in Birmingham und ist Herausgeber des Handbuches „Working for Conflict“, bei dem Afghanen mitgearbeitet haben. Diese Gruppe hat sich gemeinsam weitergebildet und ihre Vertreter sind jetzt in Afghanistan auf unterschiedlichsten Ebenen anzutreffen, z. B. als Afghanischer Botschafter, als Minister eines Ministeriums, als Mitarbeiter in Leitungsfunktion in afghanischen Organisationen bis zu freiberuflichen Peacebuilding Trainern und Beratern. Dieses Zusammenspiel wirkt sich auf das Thema „Friedenspädagogik“ positiv aus.

Friedenspädagogik wird in Afghanistan sowohl im informellen als auch im formellen Bildungssektor behandelt.

Es gibt afghanische Peacebuilding Organisationen wie ‚Co-operation for Peace and Unity‘ (CPAU) oder Sanayee Development Organisation (SDO), die neben eigenen Projekten gezielte Bildungsangebote in Friedenspädagogik machen. Zum Beispiel hat SDO ein Curriculum in Dari für Friedenspädagogik für die Klassen 1 – 12 mit ca. 150 Postern entwickelt, oder sie bieten 8-tägige Fortbildungen für LehrerInnen in Friedenspädagogik an. Beide Organisationen sind zum Beispiel auch Partner des Zivilen Friedensdienstes durch den Deutschen Entwicklungsdienst.

Die gtz hat unter anderem auch Fortbildungen in Friedenserziehung zur Lehrerausbildung am Teacher Training Centre angeboten.

Hochinteressant ist augenblicklich ein Prozess im Bildungsministerium, welches im Vergleich zu anderen Ministerien einen guten Ruf genießt. Das Bildungsministerium hat sich für Friedenspädagogik als ein strategisch wichtiges Thema entschieden. Es wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, in die auch MitarbeiterInnen von NGOs, z. B. auch von CPAU und SDO, als externe Berater berufen wurden. Ihre Aufgabe war es, ein Curriculum für Friedenserziehung zu entwickeln, welches nun in einem aufwändigen Konsultationsprozess modularisiert wird. Unterstützt wird dieser Prozess durch internationale Geber aus Norwegen und Irland und durch internationale BeraterInnen.

Cornelia Brinkmann



Neben diesem innovativen Prozess im Bildungsministerium, für den es nichts Vergleichbares in Deutschland gibt, gibt es afghanische Rahmenbedingungen, die eine ganz andere Sprache sprechen. Mädchenschulen werden zerstört, Lehrer von Mädchenschulen bedroht und Eltern werden bedroht, wenn sie ihre Töchter in die Schule schicken. Das Gehalt für LehrerInnen liegt bei 50 – 60 USD, das heißt LehrerInnen sind auf Zusatzeinkommen angewiesen, darunter leidet die Qualität des Unterrichts, Unterrichtsstunden fallen aus. Dies führt auch dazu, dass die Qualität der LehrerInnenausbildung leidet, da sowohl das Lehrpersonal als auch die Auszubildenden auf Zusatzeinkommen angewiesen sind.

Der stellvertretende Minister im Bildungsministerium, ein ehemaliger Mitarbeiter von CPAU und danach Berater von Präsident Karzai, zuständig unter anderem für Korruptionsbekämpfung, berichtete bei einem Gespräch im November 2008, dass Korruption im Bildungsministerium schwierig zu behandeln ist. Bei einer Überprüfung der Gehaltslisten der Lehrer kam sein Ministerium zu dem Ergebnis, dass es sehr viele Ghost-teachers gibt, Lehrer, die gestorben oder ausgeschieden sind und daher nicht mehr zur Verfügung stehen. Viele Lehrer wurden nicht aufgrund ihrer Qualifikation sondern durch Vitamin-B ausgewählt. Statt der benötigten 84.000 LehrerInnen stehen dem Ministerium daher nur 10.000 zur Verfügung.

Das Beispiel „Friedenserziehung“ in Afghanistan zeigt, dass sich trotz extremer und ungünstiger Rahmenbedingungen unvermutete Entwicklungsoptionen eröffnen können, die sich im günstigen Fall durch noch nicht gefestigte Strukturen und durch beratungsoffene Menschen mit Visionen begründen lassen. In Afghanistan ist die Umsetzung bereits weit fortgeschritten. Spannend ist hierbei die Durchlässigkeit zwischen formalem und informellem Bildungssektor. Friedenserziehung in einer post-conflict Phase (oder eventuellen Eskalationsphase) ist aber strukturell nicht abgesichert, da sich die politischen Rahmenbedingungen sehr schnell ändern können. Friedenserziehung in deutschen Schulen ist nicht fest im Lehrplan verankert.

Im Vergleich mit Afghanistan wird deutlich, wie notwendig günstige Rahmenbedingungen sind, damit Schulen ihren Beitrag zur Heranbildung demokratischer Bürger leisten können. Das ist dann Friedenserziehung im Frieden für den Frieden. Visionen und Kenntnisse von Frieden und Konflikttransformation, sowie dafür qualifizierte Menschen sind in beiden Ländern notwendige Voraussetzung für Friedenserziehung. Eine Erziehung zum Frieden leistet einen Beitrag um Unsicherheiten zu minimieren und Hoffnungen professionell begleitet wachsen zu lassen.



# Hinweise auf weitere Praxisbeispiele

Es war das erklärte Ziel der Tagung, die für die Friedenspädagogik notwendige Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Für die Teilnehmenden sollte ermöglicht werden, konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispielen in gegenseitigem Bezug zu sehen.

Neben den ausführlicher vorgestellten Ansätzen einer friedenspädagogischen Arbeit am Thema Gewalt wurden weitere Praxisbeispiele kurz präsentiert:

- Das Friedensbüro Salzburg setzt die Idee um, das Internet für Bildungsarbeit gegen Gewalt und Krieg zu nutzen. Jugendliche entwickeln eigenständig Fragestellungen zu aktuellen Kriegen und stellen die Ergebnisse und Verarbeitung ihrer Recherchen zur Verfügung.  
[www.whywar.at](http://www.whywar.at)

- Peace Counts School, ein Projekt des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V., der Agentur Zeitspiegel und der Peace Counts Foundation, stellt hochwertige Reportagen über Frieden in Bild und Text und pädagogische Arrangements für Schule und Bildungsarbeit in Deutschland und in Krisenregionen zur Verfügung.  
[www.peace-counts-school.org](http://www.peace-counts-school.org)

- Das Projekt „Youth Power“ der Kurve Wustrow ermutigt und unterstützt Jugendliche aus Mazedonien, Serbien, Bosnien, Palästina und dem Wendland im Engagement gegen Gewalt. Fachkräfte der Jugendarbeit aus den genannten Ländern bereiten in einem gemeinsamen Planungsprozess Begegnungsseminare für Jugendliche vor, die die Partizipation der Jugendlichen an politisch-gesellschaftlicher Arbeit vor Ort zum Inhalt haben.  
[www.kurviewustrow.org/215-0-youth-power-galerie.html](http://www.kurviewustrow.org/215-0-youth-power-galerie.html)

- Ermutigung und Empowerment zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe ist auch das Ziel der Jugendarbeit im Zentrum für Friedenskultur in Siegen.  
[www.friedenskultur.de](http://www.friedenskultur.de)

- Ein Beispiel der Mitwirkung von Jugendlichen an gesellschaftlichen Friedensprozessen ist die Initiative „Schüler helfen leben“. Sie führt seit 1998 den „Sozialen Tag“ durch, an dem Tausende von Schülerinnen und Schüler soziale Arbeit leisten. Ihren Verdienst stellen sie für Jugend- und Bildungsprojekte in Bosnien, dem Kosovo, Serbien, Albanien, Rumänien und Mazedonien zur Verfügung.  
[www.schueler-helfen-leben.de](http://www.schueler-helfen-leben.de)

- Das Projekt „Kickfair“ in Ostfildern entwickelt über Fußball Projekte der Begegnung, der Fairness und des sozialen Lernens.  
[www.kickfair.org](http://www.kickfair.org)

- Mit der „Zoff-Akademie“ entwickelte die Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik in München ein integriertes Konzept der Gewaltprävention für die Spielstadt „Mini-München“, ein großes Ferienprojekt in München, das Kindern vielfältige eigene Aktivitäten zur Vermeidung von Gewalt und zur friedlichen Konfliktlösung zur Verfügung stellt und gleichzeitig die Verantwortung der erwachsenen BetreuerInnen schult.  
[www.agfp.de/projekte/konfliktberatung.html](http://www.agfp.de/projekte/konfliktberatung.html)

# Die Referentinnen und Referenten

## **Bittl, Karl-Heinz**

Dipl. Sozialpädagoge, Organisationsberater, Coach und Trainer in gewaltfreiem Handeln mit den Grundlagen aus der Transaktionsanalyse, dem systemischen Ansatz und der Gestaltarbeit.

Seit 1979 als Trainer und Ausbilder tätig.

Schwerpunkte: Konfliktbearbeitung, transkulturelles Lernen, Werteerziehung, kreative Methoden, wie Theater, Tanz, Skulpturarbeit.

Veröffentlichung (zusammen mit Dana Moree):

**Wertekiste, Transkulturelles Lernen mit Werten**, Nürnberg, Dresden, Prag 2007.

[www.eiccc.de](http://www.eiccc.de)

## **Brinkmann, Cornelia**

Erziehungswissenschaftlerin, Kauffrau und Organisationsentwicklerin.

1992-2000 politische Bildungsreferentin der Heinrich Böll Stiftung;

1996-2000 Gründungsmitglied und Vorstand des Forum Ziviler Friedensdienst e.V. mit Aufgabenschwerpunkt „Projekte und Programme“ sowie in 2001 Projektreferentin bei zivik;

Seit 2000 friedenspolitische Beraterin zu Themen der Friedenskonsolidierung, Zivilen Konfliktbearbeitung und Krisenprävention mit langjähriger praktischer Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen und staatlichen Trägern im In- und Ausland.

Seit 2005 regelmäßig für unterschiedliche Auftraggeber in Afghanistan. Entwicklung eines Trainingsmanuals für Peacebuilding und Konfliktmanagement für afghanische MitarbeiterInnen internationaler Organisationen im Rahmen eines Zivilen Friedensdienstes des Deutschen Entwicklungsdienstes.

[www.peace-building.org](http://www.peace-building.org)

## **Davies, Lynn**

PhD Gender and Deviance in School, MEd Sociology, Psychology and Educational Research, Licentiate of the Royal Academy of Music, PGCE (with distinction), BA (Hons) in German with French.

Professorin an der School of Education an der Universität Birmingham.

Schwerpunkte: Erziehung und Konflikt, Friedenserziehung in stabilen Regionen und in Krisengebieten. Demokratisierung der Erziehung. Beratend tätig in Angola, Kosovo, Bosnien, Palästina und Sri Lanka, u. a. im Auftrag der gtz (Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit).

Veröffentlichungen:

Educating Against Extremism (Trentham April 2008); Conflict and Education: Chaos and Complexity (Routledge 2004)

[www.education.bham.ac.uk/staff/davies\\_lynn.shtml](http://www.education.bham.ac.uk/staff/davies_lynn.shtml)

## **Dittmer, Cordula**

Studium der Soziologie, Psychologie und Romanische Philologie und Lateinamerikastudien an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und an der Universität Hamburg.

2000-2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Lehrstuhl Organisationssoziologie im DFG-Forschungsprojekt „Geschlecht und Organisation am Beispiel der Bundeswehr“.

2005-2007 Promotionsstipendiatin der Deutschen Stiftung Friedensforschung am Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg.

2008 Promotion.

Trägerin des Christiane-Rajewsky-Nachwuchspreises der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung 2009.

**Eggert, Susanne**

Dr. Phil., Studium der Kommunikations- und Medienwissenschaft, Germanistik, Hispanistik und Psychologie in Leipzig und Trier. Promotion mit dem Thema: „Die Rolle der Medien bei der Integration Heranwachsender aus der ehemaligen Sowjetunion“.

Seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.

Seit 2005 außerdem verantwortliche Redakteurin der medienpädagogischen Fachzeitschrift merz–medien+erziehung.

Forschungsschwerpunkte: Medienaneignung von Heranwachsenden, Migration und Medien.

[www.jff.de](http://www.jff.de)

**Imbusch, Peter**

PD Dr. Phil., Studium der Soziologie, Politikwissenschaft, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte und Volkswirtschaft (1981-1986); Promotion 1990 mit einer Studie über vergleichende Sozialstrukturanalyse Lateinamerikas; 1991-1993 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Mainz.

1993-2000 wissenschaftlicher Assistent am Institut für Soziologie der Universität Marburg.

2001 Habilitation mit einer Schrift über „Zivilisation und Gewalt“.

2001-2005 wissenschaftlicher Koordinator des Forschungsverbundes „Desintegrationsprozesse“ am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld.

2003-2006 Inhaber einer Stiftungsprofessur für sozialwissenschaftliche Konfliktforschung am Zentrum für Konfliktforschung der Universität Marburg.

2007 und 2008 Gastdozenturen an den Universitäten Basel und Fribourg.

2008 Fellow in der International Research Group „Control of Violence“ am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld.

WS 2008/2009 Gastprofessur an der Humboldt-Universität; z. Zt. IKG, Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Politische Soziologie, Sozialstrukturanalyse, Entwicklungssoziologie, Konflikt- und Gewaltforschung.

[www.peter-imbusch.de](http://www.peter-imbusch.de)

**Jäger, Uli**

Politikwissenschaftler M.A., seit 1986 hauptberuflich in der Geschäftsführung des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V. tätig. Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen, Institut für Politikwissenschaft, Abteilung Internationale Beziehungen/Friedens- und Konfliktforschung.

Seit 2007 Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Deutschen Stiftung Friedensforschung.

Seit 1998 im Beirat Arbeitskreis Friedensauftrag der Kirchen der Württembergischen Landeskirche sowie in der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung, AFK.

Langjährige Erfahrung als Workshopleiter zum Thema „Friedenspädagogik“ im In- und Ausland.

Aktueller Themenschwerpunkt: „Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen“.

Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Friedenspädagogik, Zivile Konfliktbearbeitung, Globales Lernen sowie Sport und Friedensförderung.

[www.friedenspaedagogik.de](http://www.friedenspaedagogik.de)

**Kelemen, Monika**

Master of Arts in internationalen Beziehungen mit Schwerpunkt Konfliktbearbeitung an der John Hopkins University, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies (SAIS).

Während des Studiums Mitwirkung am PeacekidZ-Programm, das Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Stadtteilen friedlichen Umgang mit Konflikten nahe bringt.

Seit 2007 in der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz) als Juniorfachkraft im Kompetenzfeld Prävention, Sicherheit und Frieden.

**Kurtenbach, Sabine**

Dr. Phil, Dipl.-Pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklung und Frieden (INEF) der Universität Duisburg-Essen.

Schwerpunkte: Gesellschaftliche und politische Umbrüche nach Kriegen.

2006-2008 Forschungsprojekt Gesellschaftliche und politische Umbrüche nach dem Krieg. Zur Rolle von Jugendgewalt in Kambodscha und Guatemala.

<http://inef.uni-due.de/page/mitarbeiter.html/skurtenbach>

**Lünse, Dieter**

Dipl. Sozialökonom und Mediator. Geschäftsführer des ikm (Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation in Hamburg).

Schwerpunkte: Zukunftswerkstätten als Methode in der Erwachsenenbildung, Friedens- und Konfliktpädagogik, zivile Konfliktfähigkeit, konstruktive Konfliktaustragung, Zivilcourage und Mediation. Seminare und Fortbildungen zum Umgang mit Gewalt und Konflikten. Leitung von Fachgesprächen zum Umgang mit Gewalt und Konflikten in verschiedenen Stadtteilen Hamburgs. Schulberatung zur Implementierung eines Mediationsprogramms und die Initiierung der Konfliktvermittlung im Sozialraum.

[www.ikm-hamburg.de](http://www.ikm-hamburg.de)

**Mickley, Angela**

Professorin für Friedenserziehung, Konfliktbearbeitung und Ökologie an der FH Potsdam.

Schwerpunkte: Friedenserziehung, Konfliktanalyse, -intervention, -bearbeitung, Mediation, Deeskalation, Umgang mit Gewalt/Mobbing, Organisationsentwicklung, Ökologie, Umwelterziehung für unterschiedliche Altersstufen und Bildungsebenen, Weiterbildung in Konfliktbearbeitung und Mediation.

Lehraufträge u. a. an der Donau-Universität Krems, an der Universität in Linz und an der Führungsakademie der Bundeswehr. Beratung von Ministerien, Parteien, NGOs in Namibia in Grundlagen von Mediation und Konfliktbearbeitung mit Perspektive Versöhnung.

<http://forge.fh-potsdam.de/~mickley/mickley.html>

**Schell-Faucon, Stefanie**

Dr. Phil., Grund- und Hauptschullehrerin, Diplompädagogin. Promovierte zur Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit in Südafrika.

Von 1996-2002 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln mit den Schwerpunkten Friedens- und Konfliktforschung sowie politische und interkulturelle Bildungsarbeit. Daneben Engagement in interkultureller Begegnungsarbeit und Gedenkstättenarbeit.

Von 2003 bis 2007 bei der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz) in Sri Lanka verantwortlich für das Projekt Facilitating Local Initiatives for Conflict Transformation (FLICT).

Derzeit Fachplanerin in der gtz-Zentrale im Kompetenzfeld Prävention, Sicherheit und Frieden.

**Spannring, Reingard**

Dr. Phil, Universitätsassistentin an der Leopold Franzens Universität Innsbruck, Österreich. Studium der Soziologie an der Universität Wien und Sussex.

Tätigkeit am Institut für Höhere Studien und am Österreichischen Institut für Jugendforschung in Wien. Forschungsbereiche: Jugendforschung (im Speziellen politische Partizipation, Übergänge von der Schule in die Arbeit) sowie Lernen in unterschiedlichsten Kontexten, wie beispielsweise intergenerationelles Lernen am Arbeitsplatz.

Veröffentlichung: Spannring, R.; Wallace, C. (2008) *What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of mobility and political engagement on European identity among young Europeans*. In: *Perspectives on European Politics and Society* (im Erscheinen).

**Wintersteiner, Werner**

Univ.-Prof., Dr., Friedenspädagoge und Deutschdidaktiker, Gründer und Leiter des „Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik“ an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zahlreiche Bücher und Aufsätze zu Friedenspädagogik, interkulturellem und globalem Lernen; Direktor des europäischen Netzwerks EURED (European Education as Peace Education).

Wissenschaftlicher Leiter des von der UNESCO anerkannten europäischen Universitätslehrgangs „Human Rights and Peace Education in Europe“.

Leitende Mitarbeit in internationalen friedenspädagogischen Organisationen (Peace Education Commission der IPRA, Hague Appeal for Peace/Global Campaign for Peace Education) sowie im Redaktionskomitee des „Journal of Peace Education“.



# Tagungsprogramm

*Kinder und Jugendliche sind weltweit in besonderer Weise von Gewalt und den Auswirkungen von Gewaltverhältnissen betroffen. Sie sind Opfer und Täter politischer wie krimineller Gewalt, aber auch Akteure im Bemühen, Gewalt zu vermindern und zu vermeiden. Friedenserziehung in Krisenregionen ebenso wie in Nicht-Kriegsregionen hat das Anliegen, Jugendliche für die Gestaltung einer nachhaltig friedlichen Zukunft zu gewinnen und sie in dieser Rolle zu stärken und zu unterstützen.*

## 18. November 2008

12:30 Uhr Ankunft, Begrüßung

13:30 Uhr

### Schlechte Aussichten. Aufwachsen in Unsicherheit

Jugendliche Lebenswelten in Kontexten alltäglicher Gewalt

*Peter Imbusch, Universität Marburg*

Bildung in Krisenregionen

*Stefanie Schell-Faucon, gtz*

15:30 - 16:45 Uhr

Parallele Arbeitsgruppen:

### Die friedenspädagogische Perspektive in der Debatte um Jugend und Gewalt

AG 1: Jugend in der Gesellschaft: Hoffnungsträger?

*Reingard Spannring, Innsbruck*

AG 2: Jugendgewalt zwischen Krieg und Frieden

*Sabine Kurtenbach, Institut für Entwicklung und Frieden, Duisburg*

AG 3: Jugend, Medien und Gewalt: Chancen und Risiken

*Susanne Eggert, Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*

AG 4: Militär: Schule der Nation für Männer und Frauen?

*Cordula Dittmer, Universität Marburg*

17:00 - 21:00 Uhr

### Jugend gegen Gewalt.

#### Internationale und regionale Projekte

Sechs spannende Projekte zeigen, wie Jugendliche sich für Gewaltminderung engagieren und welche Unterstützung sie bekommen.

Moderation: *Günther Gugel, Institut für Friedenspädagogik Tübingen*

- Schüler helfen leben
- Youth Power (*Kurve Wustrow*)
- Why War (*Friedensbüro Salzburg*)
- Peace Counts School
- Zoff-Akademie (*München*)
- Fußball – Lernen – Global (*Kickfair Ostfildern*)
- Interkulturelle Jugendarbeit (*Friedenszentrum Siegen*)

Hip-Hop: BigBeatz aus München

## 19. November 2008

9:00 - 9:45 Uhr

### Lernen für den Frieden – weltweit.

Friedenspädagogik, wo Krieg herrscht

*Uli Jäger, Institut für Friedenspädagogik*

The contribution of formal education systems to non-violence in contexts of fragility

*Lynn Davies, University of Birmingham, GB*

10:00 - 11:30 Uhr

Parallele Arbeitsgruppen:

### Friedenspädagogik in der Gewaltprävention

AG 1: Brennglas Großstadt

*Dieter Lünse, Institut für Konfliktaustragung und Mediation Hamburg*

AG 2: Der Kick für den Frieden

*Jairo Aguilar Garcia, Jochen Föll, KICKFAIR*

AG 3: Wer lehrt uns Frieden lehren?

Lehrerfortbildung  
*Werner Wintersteiner, Universität Klagenfurt*

AG 4: Das Ziel ist der Weg – transkulturelles Lernen

*Karl-Heinz Bittl, EICC/BBF*

AG 5: Gemeinsam Lernen. Berufsübergreifende Weiterbildung für Polizei, Lehrkräfte und Sozialarbeiter

*Angela Mickley, Hochschule Potsdam*

11:45 - 12:00 Uhr

### Buchvorstellung: Friedenspädagogik. Grundlagen. Praxisansätze. Perspektiven.

Herausgegeben von *Renate Grasse, Bettina Gruber, Günther Gugel.*

12:00 - 13:30 Uhr

### Podiumsdiskussion zur Bildungspolitik: Wieviel Friedenspädagogik darf's sein?

Podium: *Werner Wintersteiner, Universität Klagenfurt; Cornelia Brinkmann, friedenspolitische Beraterin; Klaus Winters, BEV - Bayerischer Elternverband e.V.; Moderatorin: Julia Hölzl*

14:00 Uhr

### Treffen des AK Friedenspädagogik

# Impressum

**Aufwachsen zwischen Unsicherheit  
und Hoffnung**  
**Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt  
und aktuelle Handlungsansätze**

**Dokumentation der Tagung  
vom 18./19.11.2008 in München**

Redaktion: Renate Grasse, Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V.

© 2009: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V. München  
Alle Rechte vorbehalten. Kopie, Weiterverbreitung, Übertragung  
auf digitale Medien oder Webseiten, Abdruck von Textbeiträgen  
oder Bildern nur nach vorheriger, schriftlicher Erlaubnis der  
Herausgeber gestattet.

Dieses Dokument ist online verfügbar unter:  
<http://www.agfp.de/projekte/friedenspaedagogische-fachtagung/doku.html>

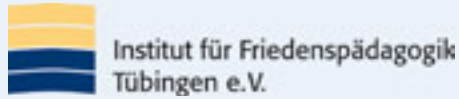
Layout: grafik+design Karl Lipp, München

---

## Veranstalter der Tagung



Arbeitsgemeinschaft  
Friedenspädagogik e.V.  
München



Institut für Friedenspädagogik  
Tübingen e.V.



Zentrum für Friedensforschung  
und Friedenspädagogik  
an der Universität Klagenfurt

---

## In Zusammenarbeit mit



Aktionsgemeinschaft  
Dienst für den Frieden



AG Zivile Konfliktbearbeitung  
im Inland der PlattformZKB



Arbeitskreis Friedenspädagogik  
der Arbeitsgemeinschaft für  
Friedens- und Konfliktforschung



Deutsche Gesellschaft für  
Technische Zusammenarbeit



---

## Gefördert durch



Die Tagung wurde freundlicherweise unterstützt  
durch die Deutsche Stiftung Friedensforschung

---