



Veröffentlicht mit Unterstützung von:
Forschungsrat der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Fördermittel:
Land Kärnten
Land Kärnten Jugend
Magistrat Klagenfurt



Cover: Foto Bettina Gruber
© Drava Verlag 2009
Layout und Druck: Tiskarna/Druckerei Drava
Klagenfurt/Celovec
www.drava.at

ISBN 978-85435-550-2

Bettina Gruber
Werner Wintersteiner
Gerlinde Duller (Hg.)

Friedenserziehung als Gewaltprävention

Regionale und internationale
Erfahrungen

Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung

Band 2

Drava Verlag Klagenfurt/Celovec

INHALT

Claudia Egger: Geleitwort	6
Nicole Cernic: Vorwort	7
Bettina Gruber Werner Wintersteiner Gerlinde Duller Friedenserziehung als Gewaltprävention Zu diesem Buch	8
Friedenspädagogik – Einführung und Zwischenbilanz Werner Wintersteiner Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik	14
Gewalt und Gewaltprävention Reiner Steinweg Wege aus der Alltagsgewalt. Ein friedenspädagogischer Ansatz alltäglicher Gewaltprävention	34
Ingo Bieringer Alles Psychos? Anmerkungen zum Verhältnis von Friedenspädagogik und Gewaltprävention	51
Ulrike Popp Schulische Risikofaktoren für Gewalthandlungen – gibt es pädagogische Auswege?	60
Hannes Krall Jugend und Gewalt – Risikogruppen und pädagogische Prävention	73
Anna Maria Gabalier Josef Pötsch Mediation macht Schule	87
Silvia Mohrl Wenn wir Frieden in uns nicht finden – von außen kommt er nicht! Die Ausbildung von Konfliktlots/innen an Schulen	103

Interkulturelles Lernen – internationale Kontakte

Rüdiger Teutsch	
Internationale Schulpartnerschaften als friedenspädagogische Chance	110
Bettina Gruber	
Friedenserziehungsnetzwerke regional und international	120
Vera Wutti-Incko	
Zwischen Volksgruppenidentität, multikulturellem Dialog und Internationalität: Friedenserziehung am BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt/ ZG in ZRG za Slovence v Celovcu	135
Gerlinde Duller	
Bildungsarbeit für den Frieden Initiativen des Landesschulrats im Bereich Friedenspädagogik	153
Johanna Schwab Anton Boschitz	
Bauen für den Frieden – Kärntner Jugend hilft der Jugend im Kosovo	159
Francesco Pistolato	
IRENE Friedenspädagogische Arbeit an der Universität Udine	162

Kultur des Friedens

Renate Grasse	
Politische Konfliktkompetenz. Partizipation und Friedenserziehung	174
Neva Šlibar	
Propagiert, proklamiert, praktiziert? Literarische Kompetenzen im Dienste der Friedenserziehung	185
Nadine Heptner	
Peace Counts School. Von Vorbildern lernen	207

Die AutorInnen	220
-----------------------	------------

Geleitwort

Der Institution Schule werden heute zunehmend Aufgaben von verschiedenster Seite zugeteilt. Unbestritten ist dabei die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern Fertigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, damit sie zu selbstbestimmenden Individuen und Persönlichkeiten reifen können und so die Basis für ein gelingendes Leben gelegt wird.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang noch gut an die ersten Gespräche mit VertreterInnen der Universität, die im Landesschulrat geführt wurden. Die Arbeit auf dem Gebiet des friedlichen Zusammenlebens in Schulen wurde sofort befürwortet und unterstützt, basierend auf dem Hintergrund folgender rhetorischer Fragen: Was helfen alle kognitiven Datenspeicherungen, wenn sich die SchülerInnen untereinander nicht vertragen? Können die lehrplanmäßig geforderten Qualifikationen überhaupt erreicht werden, wenn Schul- und Klassenklima nicht stimmen?

Für mich war es deshalb auch von Beginn meiner Funktion als Amtsführende Präsidentin des Kärntner Landesschulrats an ein großes Anliegen, die Koordinationsstelle der Schulmediation, eine Form der Gewaltprävention für Schülerinnen und Schüler, im Landesschulrat zu verankern. Auch diese Einrichtung ist ein Mosaikstein im Puzzle der Friedenserziehung, die das Klima und die Kultur von Schulen bestimmen und positiv verändern kann.

Friedensarbeit ist ein immerwährender Prozess in Schulen, eine pazifistische Geisteshaltung grundzulegen. Gerade für den schulischen Bereich erscheint mir deshalb die Definition des Philosophen Baruch de Spinoza passend: »Frieden ist nicht die Abwesenheit von Krieg: Frieden ist eine Tugend, eine Geisteshaltung, eine Neigung zu Güte, Vertrauen und Gerechtigkeit.« Das vorliegende Buch soll zum vielschichtigen Prozess der Friedenserziehung einen Teil beitragen.

Ich darf mich bei allen MitarbeiterInnen für die Arbeit an diesem Sammelband bedanken und hoffe, dass sich die Anstrengungen durch effiziente Nutzung dieser Publikation bezahlt machen.

Dr. Claudia Egger
Amtsführende Präsidentin des Landesschulrates für Kärnten

Vorwort

Friedenspädagogik ist praktisches Handlungs- und erziehungswissenschaftliches Arbeitsfeld. Ihre Definition changiert mit unterschiedlichen Verständnisweisen der zusammengeführten Begriffe. Die Herkunft der Friedenspädagogik rührt aus alten humanistischen Traditionen des Nachdenkens über Erziehung und erfuhr unter dem Eindruck des Kriegs- und anderer Gewalterfahrungen immer wieder eine neue Aktualisierung. Im Rahmen geisteswissenschaftlicher und empirisch-analytischer Bezüge tendiert Friedenspädagogik trotz Negation von Krieg durch Einübung individueller Friedfertigkeit zur gesinnungsethischen Affirmation derjenigen Lebensverhältnisse, die Aggression und Gewalt hervorbringen. Es kommt darauf an, in dialektisch-historischer Auseinandersetzung mit verantwortungsethischem Impetus neben den konkreten, personal sichtbaren Erscheinungen die strukturellen Hintergründe und Konsequenzen jedweder Gewaltförmigkeit im Zusammenleben der Menschen aufzuklären. Die emanzipatorische Perspektive zielt auf einen demokratisch zu gewährleistenden positiven Frieden: weltweite soziale Gerechtigkeit und Leben im Einklang mit der Natur.

In diesem Sinne unterstützen wir seitens des Landes Kärnten das Netzwerk Friedenspädagogik, das nun über mehrere Jahre in der Region und im Alpen-Adria-Raum unter der Leitung des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Universität Klagenfurt neben anderen zukunftsweisenden Projekten, wie der Wanderausstellung »1000 Peace Women Across the World« und zahlreichen Veranstaltungen und Projekten des Zentrums, aufgebaut wurde.

Die vorliegende Publikation gibt einen schönen Überblick über den theoretischen Rahmen von Friedenserziehung und Gewaltprävention sowie einer konkreten praktischen Umsetzung im Rahmen von Projekten, Modellen und Beispielen im schulischen wie außerschulischen Kontext.

Die Publikation kann als eine Handreichung zur Information, zum Einstieg bzw. zur Vertiefung im Bereich der friedenspädagogischen Arbeit herangezogen werden.

Landesrätin Nicole Cernic
Jugendreferentin des Landes Kärnten

Bettina Gruber | Werner Wintersteiner | Gerlinde Duller

Friedenserziehung als Gewaltprävention Zu diesem Buch

*Die Kritik der Gewalt fällt mit der Kritik aller Rechtsgewalt,
das heißt mit der Kritik der legalen oder exekutiven Gewalt,
zusammen und ist mit einem minderen Programm gar nicht zu leisten.*

Walter Benjamin (1965, 40/41)

Jugend und Gewalt oder wider die Engführung einer notwendigen Debatte

»Jugend und Gewalt« ist seit längerem im Brennpunkt der Debatten. Diese haben allerdings meist den »Schönheitsfehler«, dass sie zwar den Themenkomplex anschneiden, die Komplexität des Themas aber unterschlagen. So wird aus »Jugend und Gewalt« schnell und unter der Hand »Jugendgewalt«, die Gewalttätigkeit der Jugend, und im schlimmsten Fall wird sogar die falsche und empirisch unhaltbare Gleichung »Jugendgewalt = Gewalt jugendlicher Migranten« aufgestellt. Diese einseitige Wahrnehmung führt dann auch zu einseitigen Problemlösungsstrategien, die niemals die erhoffte Wirkung bringen können. Pädagogische Interventionen, die die Jugendgewalt eindämmen wollen, geraten unter diesen Prämissen schnell selbst zu gewalttätigen Akten, die einer Befriedung der Jugend gleichkommen, nicht aber Friedlichkeit verbreiten.

Was übersehen wird, ist zunächst, dass es nicht nur Gewalt unter Jugendlichen gibt, bzw. Gewalt, die von Jugendlichen gegen andere Bevölkerungsgruppen ausgeht, sondern dass die jungen Generationen der letzten Jahrzehnte in mancher Beziehung auch wesentlich friedlicher als ihre Vorfahren sind, wenn man als Indikator z. B. die Verweigerung des Kriegsdienstes und die Bereitschaft zu Zivil- und Friedensdiensten nimmt. Umgekehrt werden auch viele Jugendliche Opfer von gewalttätigen Erwachsenen. Darüber hinaus sind auch die gewalthaltigen Strukturen zu berücksichtigen, denen (auch) Jugendliche ausgesetzt sind. Gerade die strukturelle und kulturelle Gewalt, die in Bildungsinstitutionen selbst steckt, wird oft übersehen. Friedenspädagogik versteht sich deswegen, besonders seit ihrer Selbstkonstitution als *kritische Friedenserziehung*

(Wulf 1973), auch als Kritik an den Gewaltstrukturen des Schulwesens selbst. Sie begreift persönliche, strukturelle und kulturelle Gewalt als eine Einheit und deren Überwindung als das eigentliche Programm jeder Friedens-Arbeit, zu der Friedens-Pädagogik ihren spezifischen Beitrag leistet.

Strategien gegen Gewalt brauchen eine friedenspädagogische Analyse und Grundlage, um tatsächlich erfolgversprechend zu sein. Friedenspädagogik verweigert sich punktuellen Maßnahmen nach dem Reiz-Reaktionsschema und insistiert hingegen auf umfassender Analyse und ganzheitlichen, systemischen Ansätzen zum Gewaltabbau und zur Gewaltprävention. Sie ist damit – wenn man das Ganze betrachtet – Teil eines umfassenderen Zivilisierungsprogramms der (Welt-)Gesellschaften.¹

Aber auch wenn man einen engeren Blickwinkel wählt und sich sehr praktisch den Erfordernissen von Schule und Erziehung zuwendet, wird sich schnell herausstellen, dass es mit einer Haltung, die auf Gewaltphänomene starrt wie das sprichwörtliche Kaninchen auf die Schlange, nicht getan ist. Zwar besteht die unleugbare Notwendigkeit, pädagogische Konzepte gegen akute Gewalt zu entwickeln und gründlich zu erproben, aber genauso wichtig sind umfassende präventive Aktivitäten, die sich vordergründig gar nicht mit Gewalt auseinandersetzen. »Grundlegende Voraussetzung für alles Lernen ist ein angstfreies Klima, verbunden mit gegenseitiger Akzeptanz und Wohlbefinden« (Gugel 2008, 8). Es geht zunächst, unabhängig von allen Erziehungsinhalten, um die Stärkung der Persönlichkeit durch begründetes Lob und positives feedback, durch berechtigte Kritik, die nicht auf die Person, sondern auf die Sache zielt, durch Vertrauensvorschluss statt permanentes Misstrauen, durch die Ermöglichung von selbst organisierten Erfahrungen statt Bevormundung und guten Ratschlägen. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist bereits ein wesentliches Element jeder Gewaltvermeidung. Schließlich kommt es auch darauf an, in einem geschützten Raum positive Erfahrungen im gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu machen und diese zu reflektieren. Dies kann auf den verschiedensten Wegen geschehen, z. B. auch durch das Arrangieren von interkulturellen Begegnungen, durch die aufmerksame

1 Zum Thema Jugend und Gewalt weltweit vgl. das Themenheft der Zeitschrift »Brot für die Welt – Global Lernen« 1/2008.

Lektüre von literarischen Texten, die uns mit dem »Anderen« konfrontieren, durch das Lernen anhand von Vorbildern, um nur einige Beispiele zu nennen, die in der vorliegenden Publikation ausbreitet werden. Anders gesagt: Es geht bei der Gewalt nicht um Einzelmaßnahmen, sondern einerseits um die umfassende und systematische Verbesserung der »sozialen Schulqualität« und andererseits um die Integration aller Aktivitäten in den normalen Unterrichtsverlauf und den Prozess der Schulentwicklung (vgl. auch Gugel 2008, 8 f.).

Zum Aufbau dieses Buches

Entsprechend diesen Vorüberlegungen ist dieses Buch in drei Abschnitte geteilt, denen eine grundsätzliche friedenspädagogische Einführung von Werner Wintersteiner vorangestellt wurde.² Das titelgebende erste Kapitel widmet sich verschiedenen Aspekten von Gewalt und Gewaltprävention, vor allem im schulischen Kontext. Es kommen sowohl FriedensforscherInnen als auch universitäre PädagogInnen und Lehrkräfte aus der Schulpraxis zu Wort: Reiner Steinweg stellt seine zahlreichen in Workshops erprobten Wege aus der Alltagsgewalt vor. Sein individualpsychologischer Ansatz der »seelischen Grundnahrungsmittel« nimmt die heute aktuelle Resilienzforschung bereits vorweg. Ingo Bieringer untersucht den systematischen Zusammenhang von Friedenspädagogik und Gewaltprävention, wobei er sich deutlich von einem Verständnis von Prävention als Disziplinarmittel abgrenzt und sie vielmehr als Beitrag zur Demokratisierung und Partizipation sieht. Ganz in diesem Sinne konzentriert sich Ulrike Popp auf die gewaltfördernden Bedingungen der Schule selbst und schlägt ein vielfältiges Maßnahmenbündel als pädagogischen Ausweg vor. Hannes Krall betrachtet gewalttätiges Verhalten als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, wobei er den Fokus auf biographische Momente legt, um daraus Ansatzpunkte für präventives Handeln zu gewinnen. Gewaltprävention bleibt auch das Stichwort der folgenden Praxisbeiträge: Anna Maria Gabalier und Josef Pötsch bereiten ihre Erfahrungen

2 Für eine ausführlichere Diskussion der friedenspädagogischen Grundlagen sei auf den ersten Band dieser Reihe (Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung) Palencsar/Tischler/Wintersteiner 2005 sowie auf Grasse/Gruber/Gugel 2008 verwiesen.

gen als Trainer und Organisatoren von »Mediation in der Schule« in Kärnten auf. Silvia Mohnl betont als Zusammenfassung ihrer Erfahrungen mit der Ausbildung von Konfliktlotsen, dass jedes friedenspädagogische Konflikttraining die Heranbildung der eigenen Persönlichkeit des Menschen zum Ziel haben muss: Denn wenn wir Frieden in uns nicht finden – von außen kommt er nicht.

Das zweite Kapitel »Interkulturelles Lernen – internationale Kontakte« beschäftigt sich mit Gewaltprävention auf einer grundsätzlicheren Ebene: Durch interkulturelles Lernen, internationale Kontakte und Netzwerke soll das Verständnis für die Anderen und für Andersheit generell gefördert werden. Die beiden einleitenden Beiträge bieten dafür einen empirisch abgesicherten theoretischen Rahmen: Rüdiger Teutsch zeigt anhand von zahlreichen modellhaften Beispielen internationaler Organisationen bzw. des österreichischen Unterrichtsministeriums, welches friedenspädagogisches Potenzial in Schulpartnerschaften steckt. Bettina Gruber beschäftigt sich mit Friedenserziehungsnetzwerken auf regionaler und internationaler Ebene. Vera Wutti-Incko untersucht in ihrer Fallstudie erstmals die friedenspädagogischen Aktivitäten des nunmehr rund 50 Jahre bestehenden slowenischen Gymnasiums in Klagenfurt/Celovec. Gerlinde Duller stellt die zahlreichen Initiativen des Landesschulrats für Kärnten im Bereich Friedenspädagogik vor. Integriert in ihren Artikel ist ein Bericht von Johanna Schwab und Anton Boschitz über ein Friedensprojekt im Kosovo/Kosova. Francesco Pistolato steuert einen Beitrag über die auch grenzüberschreitenden friedenspädagogischen Aktivitäten des Friedenszentrums IRENE an der Universität Udine bei.

Das dritte Kapitel stellt drei unterschiedliche Wege zu einer »Kultur des Friedens« vor: Renate Grasse erläutert anhand der Erfahrungen in München, wie der vernachlässigte Bereich »politische Konfliktkompetenz« in der Jugendarbeit Partizipation und friedenspädagogische Kompetenzen fördert. Neva Šlibar (Universität Ljubljana) zeigt, wie der Literaturunterricht in den Dienst der Friedenserziehung gestellt werden kann. Nadine Heptner schließlich erörtert am Beispiel des erfolgreichen Projekts »Peace Counts School«, dass das Lernen von realen »FriedensmacherInnen« als Vorbildern auf die Jugend eine große Faszination ausübt.

Ein besonderer Reiz dieser Publikation ist es, dass sie Erfahrungen aus vier Ländern – Deutschland, Italien, Österreich und Slo-

wenien – mit einander in Beziehung bringt. Sie dokumentiert damit zugleich zwei mit einander verwobene friedenspädagogische Netzwerke, einen Verbund von schulischen und universitären FriedenspädagogInnen im Alpen-Adria-Raum, das seit 2005 aktiv ist und in Kongressen, Seminaren und einer jährlichen Tagung an der Universität Klagenfurt seine Artikulationsformen gefunden hat, sowie einen seit 2006 neu belebten Arbeitskreis von FriedenspädagogInnen aller deutschsprachigen Länder, der nicht nur regelmäßig Workshops abhält, sondern auch 2008 ein neues Standardwerk zur Friedenspädagogik herausgebracht hat (Grasse/Gruber/Gugel 2008). Die vorliegende Publikation ist somit selbst Baustein einer langfristigen und nachhaltigen friedenspädagogischen Strategie. Obwohl das Buch, aus finanziellen Gründen, nur in deutscher Sprache erscheinen kann, ist dafür gesorgt, dass seine Inhalte auch in Italien und Slowenien ihre AdressatInnen erreichen.

Die HerausgeberInnen

Klagenfurt, im März 2009

Literatur

- Benjamin, Walter (1965): Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gugel, Günther (2008): Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Grasse, Renate/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt.
- Palencsar, Friedrich/Kornelia Tischler/Werner Wintersteiner (Hg.) (2005): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1973): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp.

FRIEDENSPÄDAGOGIK – EINFÜHRUNG UND ZWISCHENBILANZ

Werner Wintersteiner

Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd

Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik

Die folgenden Thesen umreißen in einem knappen Überblick wesentliche Aspekte, um die es pädagogisch und bildungspolitisch bei der Friedenspädagogik geht. Sie sollen zur Orientierung dienen und helfen, den Überblick über die Gesamtheit der Aufgaben zu behalten, wenn in den folgenden Beiträgen einzelne friedenspädagogische Aspekte oder Aktivitäten in den Mittelpunkt gestellt werden. Die drei Schwerpunkte dieser Publikation – die Thematisierung der Gewaltfrage, Friedenserziehung als inter- und transkulturelle Bildung sowie Erziehung zu einer Kultur des Friedens – werden hier in einem größeren Zusammenhang dargestellt. Nicht zuletzt soll hier auch die Verbindung der Friedenspädagogik mit der Alpen-Adria-Idee argumentiert werden.

1. Friedenspädagogik ist Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung auf dem Feld der Bildung und Erziehung mit dem Ziel des Abbaus von Gewalt.

Friedenspädagogik leistet einen Beitrag zur Emanzipation von Individuen und Gruppen aus Gewaltverhältnissen. Sie befähigt Menschen, Gewaltverhältnisse zu erkennen, zu analysieren, und an ihrem Abbau zu arbeiten sowie Alternativen ins Auge zu fassen und sie schrittweise zu realisieren.

Das langfristige Ziel von Friedenspädagogik ist letztlich dasselbe wie das Ziel der Friedens-Bewegung insgesamt – die Illegalisierung und Abschaffung von Krieg als der extremsten institutionalisierten Gewaltform und die Reduktion aller Formen der Gewalt (direkter, struktureller, symbolischer und kultureller Gewalt) und auf allen Ebenen – auf der persönlichen und sozialen, politischen und internationalen. Friede wird dabei verstanden in vierfacher Weise – Friede mit sich selbst, Friede mit der eigenen Umgebung, Friede mit der (politischen) Welt und Friede mit der Natur. Diese vier Formen des Friedens sind mit einander verbunden und letztlich nur gemeinsam erreichbar.

Für die Friedenspädagogik ist dabei die politische Dimension zentral. Friedenserziehung ist somit politische Bildung. Denn soziale Gerechtigkeit und die Einhaltung der Menschenrechte im Weltmaßstab sind eine langfristige Voraussetzung für Weltfrieden. Solange die krassen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten der jetzigen Weltordnung bestehen bleiben, kann es keinen dauerhaften Frieden geben. Ein aggressives Wirtschaftssystem, das Armut, Hunger und ökologische Katastrophen produziert, aber Bildung und Lebenschancen breiter Teile der Weltbevölkerung verhindert, führt auch zu Rassismus, Gewalt und Krieg. Friedenspädagogik muss daher sensibilisieren gegen jede Art von Unrecht, sie muss die Lernenden dabei unterstützen, sich Wissen anzueignen und ihnen helfen, die Kompetenzen für eine aktive Beteiligung am politischen Leben zu erwerben.

Dazu konzentriert sich Friedenspädagogik auf die kritische Untersuchung und praktische Umgestaltung von Bildung und Erziehung. In diesem Sinne ist Friedenspädagogik die Fortsetzung der Friedenspolitik mit anderen Mitteln. Friedenspädagogik kann Friedenspolitik nicht ersetzen, aber sie leistet einen unverzichtbaren Beitrag dazu, um günstige Voraussetzungen für Friedenspolitik zu schaffen. Friedenspädagogik ist ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens, die wiederum Grundlage und Ziel einer friedlichen Politik zugleich ist.

2. Friedenspädagogik ist ein ganzheitliches und umfassendes Konzept zur Entwicklung und Entfaltung einer Kultur des Friedens.

Friedenspädagogik ist nur sinnvoll und realistisch als Teil einer friedenspolitischen und friedenskulturellen Gesamtstrategie – als *Erziehung für eine Kultur des Friedens*. Somit ist Friedenspädagogik ein ganzheitliches Konzept. Es geht nicht darum, der bestehenden Bildung und Erziehung auch eine friedenspädagogische Komponente hinzuzufügen, sondern das Ziel besteht darin, ausgehend von friedenspädagogischen Konzepten Bildung und Erziehung so umzugestalten, dass sie nicht länger Element einer Kultur des Krieges und der Gewalt sind, sondern dem Frieden dienen.

Friedenspädagogik beschränkt sich nicht darauf, positiv zum Frieden zu erziehen, sie ist auch die systematische Kritik an all den

Umständen, Strukturen und Maßnahmen, die einer Erziehung zum Frieden entgegenstehen bzw. zu einer Kultur der Gewalt erziehen. Dies bezieht sich auf vier Ebenen: die Theorie der Erziehungswissenschaften, die Organisation des Bildungswesens, die Inhalte der Bildung und die Methoden von Erziehung und Unterricht.

Friedenspädagogik ist ganzheitlich auch in diesem Sinne, dass sie ganzheitliches, praxisbezogenes, und persönlich relevantes Wissen generiert und tradiert, etwa im Sinne der »Die sieben Fundamente des Wissens« Edgar Morins, d. h. einer »Ethik der menschlichen Gattung« (Morin 2001) oder der »T-Intelligenz« von Hans-Peter Dürr (Dürr 1995), d. h. der Verbindung der genauen Kenntnis einer wissenschaftlichen Disziplin mit dem übergeordneten Problembewusstsein für ihre gesellschaftliche und globale Relevanz.

Bildungsziel der Friedenspädagogik ist nicht Friedfertigkeit, sondern *Friedensfertigkeit* – die Fähigkeit, einen aktiven Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft in Richtung Gewaltabbau zu leisten. Dazu gehört auch die Fähigkeit, an seiner Selbstveränderung zu arbeiten. In diesem Sinne ist Friedenspädagogik politische Bildung, Ethik-Erziehung, Soziales Lernen und Persönlichkeitserziehung. Friedenspädagogik trägt dazu bei, Personen und Gruppen zu friedenspolitischem Handeln zu qualifizieren.

3. Friedenserziehung ist Erziehung mit friedlichen Mitteln.

Friedenserziehung unterscheidet sich nicht nur durch ihre Inhalte, sondern vor allem durch ihre grundlegende Herangehensweise und ihre Methodik von traditioneller Pädagogik. Um ihre Ziele zu erreichen, kann Friedenserziehung nur mit friedlichen Mitteln betrieben werden. Der Begriff *Friedenserziehung* ist allerdings problematisch, da mit *Erziehung* nur allzu oft ein (gewaltsames) Einwirken auf die »zu Erziehenden« konnotiert wird. Der Anspruch der Friedenspädagogik ist es aber, eine Hilfestellung und einen Beitrag zur Selbstaufklärung und Selbsterziehung sowohl von Individuen wie auch von Gruppen zu leisten. Friedenserziehung ist nicht nur ein Beitrag zur *künftigen* Emanzipation von Menschen, sondern muss auch in emanzipatorischer Weise strukturiert und praktiziert werden. Das heißt, dass sie folgende Bedingungen erfüllen muss:

- Sie muss die Lernenden *wertschätzen*, ihr Wohlergehen und ihre Entwicklung in den Mittelpunkt stellen und muss sie fördern, fordern und ermutigen;
- Sie muss *partizipativ* (im Sinne von Paulo Freire) sein, d. h. dass die Lernenden Zielrichtung, Inhalte und Methoden des Lernens mit bestimmen;
- Sie muss *sozial* sein, d. h. dass sie nicht nur die individuellen LernerInnen vor Augen hat, sondern Lerngruppen und Lernnetzwerke fördert;
- Sie muss *emanzipatorisch* sein, d. h. dass die Lernenden nicht manipuliert werden dürfen, sondern dass sie immer besser in die Lage versetzt werden, auch die eigenen Bildungsprozesse zu durchschauen und selbst in die Hand zu nehmen;
- Sie muss *handlungsorientiert* sein, d. h., dass sie nicht nur Wissen bietet, um die Welt zu erklären, sondern auch Wissen und Fähigkeiten vermittelt, um die Welt zu verändern.

4. Friedenspädagogik muss als Zusammenspiel von unterschiedlichen sozialen Akteuren mit unterschiedlichen Prioritäten realisiert werden.

Je nach sozialen Akteuren lässt sich Friedenspädagogik beschreiben als eine soziale Praxis innerhalb der Friedensbewegung, als die (professionelle) Tätigkeit von Eltern, ErzieherInnen, außerschulischer Jugendarbeit, Medien und Lehrkräften sowie als wissenschaftliche Disziplin an Universitäten, Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen. Die einzelnen Akteure arbeiten aber nicht nur in verschiedenen sozialen Kontexten, sondern auch mit unterschiedlicher Intensität, Bewusstheit und Zielsetzung. Wer für eine Sache tätig ist, die manche als Bestandteil der Friedenspädagogik verstehen, muss sich deswegen noch nicht als Teil eines größeren Ganzen der Friedenspädagogik empfinden: Wer zum Beispiel rassistische Äußerungen unterbindet, muss kein Pazifist sein; und wer Konflikte im Klassenzimmer managt, hat noch nicht notwendigerweise antimilitaristische Aufklärung im Sinne.

Diese Vielfalt wird deswegen manchmal als ein Auseinanderklaffen von Interessen, Zielsetzungen und Schwerpunkten erlebt. Sie macht aber andererseits die Vitalität und Stärke der friedenspädagogischen Bewegung aus. Im Allgemeinen zeigt sich, dass die

Friedens-AktivistInnen aus der Zivilgesellschaft der dynamischste Faktor sind, der verkrustete Strukturen und Gewohnheiten im Erziehungsbereich und in den Bildungsinstitutionen immer wieder aufbricht. Andererseits ist das Auf und Ab der Friedensbewegung keine gute Grundlage für die Organisation von langfristigen friedenspädagogischen Prozessen. Um die Perspektive auf die gesamte Gesellschaft zu wahren, ist die Kooperation von Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen mit FriedensaktivistInnen eine gute Grundlage. Diese wiederum sind auf die wissenschaftliche Fachkompetenz von FriedenspädagogInnen angewiesen, die theoretische Fundierung, systematisches Vorgehen, methodische Neuerungen und kritische Prüfung der Praxis sicherstellen.

Zusammengefasst: Einen wirklichen Durchbruch kann Friedenspädagogik nur erzielen, wenn alle Akteure ihre Kräfte vereinen, um

- ihre jeweils spezifischen Aufgaben besser zu bewältigen
- mehr Klarheit und mehr Konsens über gemeinsame Anliegen von Friedenspädagogik insgesamt zu erzielen, sowie um
- gemeinsam »Advocating« zu betreiben, um die notwendigen politischen Rahmenbedingungen für friedenspädagogische Arbeit herzustellen und zu verbessern.

Dieses Zusammenspiel hat bisher nur unzureichend und nur punktuell funktioniert, was einen Grund dafür darstellt, dass Friedenspädagogik bislang (im deutschen Sprachraum) viel zu wenig verankert und anerkannt ist.

5. Die Vielfalt der friedenspädagogischen Zugänge muss in die Gemeinsamkeit friedenspädagogischen Handelns münden.

In der friedenspädagogischen Praxis ist es unmöglich, zu jeder Zeit und mit jeder Gruppe an der Gesamtheit der friedenspädagogischen Aufgaben zu arbeiten. Es macht Sinn, dort anzusetzen, wo die Beteiligten – Lernende wie Lehrende – ihre Interessen und Kapazitäten haben. Dass soll aber nicht heißen, dass es genügen würde, sich auf einen einzigen Aspekt zu beschränken, ohne zumindest einen prinzipiellen Zusammenhang zum Gesamtziel Frieden hergestellt zu haben, und zu meinen, dass das schon Friedenserziehung sei. Ebenso wenig ist es zielführend, einen Aspekt, der leichter akzeptiert wird – wie z. B. Konflikt-Management –, aus dem friedenspolitischen Ge-

samtzusammenhang zu lösen und immer noch zu meinen, dass es sich dann um Friedenspädagogik handle. Problematisch ist es ferner, bestimmte Phänomene – wie etwa Jugendgewalt – zu verabsolutieren und aus dem gesamtgesellschaftlichen Gewaltkontext zu isolieren. Darauf lässt sich keine friedenspädagogische Strategie aufbauen. Die ganzheitliche Vorgangsweise verlangt vielmehr, bei jedem einzelnen Schritt die grundlegenden Ziele im Auge zu behalten.

Als wichtige inhaltliche Teilbereiche von Friedenspädagogik lassen sich die folgenden mit einander verbundenen und vernetzten Felder definieren, die im Wesentlichen mit den Zielen im vorangestellten Zitat der *Hague Appeal for Peace »Global Campaign for Peace Education«* korrelieren (wobei das Feld »Fragezeichen« die Offenheit dieses Konzepts signalisieren will):

Peace education is a participatory holistic process that includes teaching for and about democracy and human rights, nonviolence, social and economic justice, gender equality, environmental sustainability, disarmament, traditional peace practices, international law and human security (Hague Appeal for Peace, www.haguepeace.org)

Arbeitsfelder der Friedenserziehung

(nach Wintersteiner 2002)



Die rechts liegenden Felder, also die Aspekte *Gender*, *Antirassismus und Interkulturalität*, *Globales Lernen*, thematisieren verschiedene Formen, wie *Alterität* kulturell konstruiert, erlebt und als Medium politischer Abgrenzung eingesetzt wird. In diese Kategorie ist auch *Umwelterziehung* eingereiht, um zu betonen, dass es nicht einfach um die anthropologische Konstante unserer Erd-Verbundenheit geht, sondern um die konkreten kulturellen Formen, in der diese Beziehung zur Natur geäußert wird.

Die linken Felder repräsentieren hingegen bestimmte Prinzipien und Vorgangsweisen im Umgang mit Alterität. Die *Menschenrechte* stellen die kodifizierte Form der Gleichberechtigung des Anderen an sich – jedes Anderen, unabhängig von allen Differenzen – dar. Erziehung zur kreativen *Konflikttransformation* lehrt Wege zur gewaltfreien Konfliktaustragung, deren Ausgangspunkt eben der unbedingte Respekt des Anderen ist. *Politische Bildung* betont die Notwendigkeit, Formen der politischen Auseinandersetzung zu erlernen, um den Kampf für den Frieden erfolgreich aufnehmen zu können. Sie schließt nicht zuletzt eine kritische *Medienerziehung* ein, die wiederum ein Bindeglied zwischen politischer und ästhetischer Bildung ist.

Das langfristige Ziel *Frieden* steckt in jedem einzelnen Thema. Es ist aber notwendig, es nochmals gesondert anzuführen, um die säkulare Gesamtaufgabe der Überwindung des Systems des Krieges und der Gewaltkultur hervorzuheben. Die Tradition des Antimilitarismus und der Friedensbewegung werden damit als eigener Bildungsinhalt betont. Das *Fragezeichen* schließlich verweist auf die unvermeidliche Lücke dieser Systematik, auf die Unabschließbarkeit einer Systematisierung der friedenspädagogischen Arbeitsfelder.

Diese Darstellung setzt »Erziehung für eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit« in den Mittelpunkt, als das Zentrum und Ziel aller Bemühungen. Dafür lassen sich gute Gründe ins Treffen führen. Zugleich muss anerkannt werden, dass die genannten Arbeitsfelder auch als selbständige Nachbardisziplinen von Friedenspädagogik verstanden werden können, die teilweise ihrerseits Friedenspädagogik als eines ihrer speziellen Arbeitsfelder definieren. Dies mag zwar in der unmittelbaren Praxis unerheblich scheinen, hat aber eine enorme konzeptionelle Bedeutung. Es ist wesentlich, ob Erziehung für eine Kultur des Friedens und der Ge-

waltfreiheit als grundlegendes Bildungsziel bzw. als Grundlage für die Orientierung des Bildungswesens anerkannt wird oder nicht.

6. Friedenspädagogik steht zur Friedensforschung in einer dialektischen Spannung – einerseits als Bestandteil von Friedensforschung, andererseits als deren Umsetzung.

Friedenswissenschaft [...] meint die kritisch-emanzipatorische Beschäftigung mit allen Fragen der Friedenssicherung und Konfliktlösung, wie sie sich unter den Bedingungen neuer internationaler und globaler Herausforderungen an die Wissenschaft und ihre Ethik stellen. Dies schließt den Praxisbezug der Friedenswissenschaft, ihre Orientierung auf politisch und gesellschaftlich veränderndes Handeln ein (Hauswedell 1990, S. 1).

In einer Definition wie dieser findet auch Friedenspädagogik als integraler Bestandteil von Friedenswissenschaft ihren Platz. Dennoch haben zwischen Friedensforschung und Friedenspädagogik immer gewisse Spannungen bestanden. Es ist bemerkenswert, dass in der Aufbruchzeit der Friedensforschung nach 1968 Friedenspädagogik im deutschen Sprachraum meist sogar ein herausragender Bestandteil des Bemühens war, Friedenswissenschaft praktisch wirksam zu machen. In dieser Auffassung ist allerdings offensichtlich die Gefahr angelegt, Friedenspädagogik ausschließlich instrumentell als Umsetzung der Erkenntnisse der Friedensforschung zu verstehen und auf die sogenannte »Vermittlungsproblematik« zu reduzieren. Vielleicht ist das eine der Ursachen, warum eine eigenständige akademische Friedenspädagogik sich trotz anfänglichem Enthusiasmus kaum etablieren konnte. Eine Unterschätzung von Friedenserziehung als bloße Transmission von Friedensforschung ist aber auch eine Einschränkung der Möglichkeiten von Friedensforschung selbst. Seit der *cultural turn* die Aufmerksamkeit auch der Friedensforschung auf kulturelle Fragen gelenkt hat und das Konzept einer »Kultur des Friedens« entwickelt wurde, ist für schematische Gegenüberstellungen erst recht kein Platz mehr. Friedenspädagogik erweist sich vielmehr als unverzichtbarer Eckstein einer Kultur des Friedens. In friedenspolitischer Theorie wie in friedenspraktischem Handeln sollte daher der Grundsatz gelten: *No peace without peace education.*

7. Friedenspädagogik mag zumeist lokal oder national organisiert sein, in ihren Grundzielen und Intentionen ist sie transnational und global.

Friedenserziehung hat lange Traditionen in allen Kulturen. In ihrer modernen Form ist sie entstanden im Zusammenhang mit der US-amerikanischen und europäischen Friedensbewegungen im 19. Jahrhundert und hat sich seither gerade durch den Dialog der Kulturen aus allen Weltteilen weiter entwickelt.

Friedenspädagogik mag in ihrer Praxis meist lokal oder national organisiert sein, sie muss sich ja auf die gesetzlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen des jeweiligen Bildungssystems beziehen. Ihren Grundzielen und Intentionen nach ist sie jedoch transnational und global, weil Friede letztlich unteilbar ist und – gerade im Zeitalter der Globalisierung – nur als Weltfriede realisiert werden kann. Das schließt unterschiedliche Schwerpunkte, Differenzen in den Positionen und Widersprüche zwischen den FriedenspädagogInnen aus verschiedenen Ländern und Kulturen nicht aus. Doch sollen gerade diese Widersprüche als Lernchancen verstanden werden.

So wie die Lebensbedingungen insgesamt sind auch die Bildungschancen auf diesem Globus äußerst ungleich verteilt. Gerade auf diesem für die Zukunft entscheidenden Feld finden wir extremen Reichtum auf der einen Seite und äußerste Armut auf der anderen. Für über 100 Millionen von jungen Menschen, in erster Linie Mädchen, ist das Menschenrecht auf Bildung selbst in seiner elementarsten Form nur ein Wunschtraum oder ein Fetzen Papier, für andere wiederum heißt Bildung der Verlust ihrer Muttersprache und ihrer Herkunftsidetität, der Zwang zur Anpassung an eine imperiale (koloniale)Kultur (vgl. UN World Youth Report 2005). Um Bildung wirklich für alle Menschen zu einer Ressource für persönliche und kulturelle Emanzipation, soziale Behauptung und Wohlstand zu machen, bedarf es noch ungeheurer Anstrengungen und vor allem – einer Pazifizierung und Demokratisierung des Weltsystems. Friedenspädagogik muss dazu einen Beitrag leisten, wie umgekehrt ihre Entwicklung davon abhängig ist, wie weit Wohlstand und Bildung weltweit wachsen.

In den letzten Jahrzehnten sind große Fortschritte verzeichnet worden in der Ausarbeitung von internationalen Referenzdoku-

menten, Zielen, Normen und Methoden der Friedenspädagogik, in der Dokumentation und kritischen Sichtung von praktischen Erfahrungen (z. B. UNESCO-Dokumente rund um den »Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie« von 1995, UNO-Studie über »Erziehung zur Abrüstung und Nicht-Weiterverbreitung von Waffen« 2002, UN-»Weltprogramm und Aktionsplan für Menschenrechtsbildung« 2004, UN Dokumente zur »Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit für die Kinder der Welt« u. a. für einen Überblick (vgl. Wintersteiner 2005a). Friedenserziehung ist heute Gegenstand der Politik der Vereinten Nationen, der Forschungs- und Bildungsarbeit der UNESCO, der UNICEF, des Europarates und zahlreicher Bildungsministerien, verschiedener Universitäten in aller Welt, der Arbeitsbereich unzähliger NGOs in allen Erdteilen. Zugleich gibt es transnationale und transkulturelle Netzwerke für Friedenspädagogik, die an einer *global campaign for peace education* arbeiten. Erfolgreiche Pilotprojekte wie zum Beispiel das von der UNO geförderte Projekt »Peace and Disarmament Education« (2002–2005) zeigen, welch substantielle Fortschritte in »post-conflict« Gesellschaften wie Kambodscha, Niger, Peru oder Albanien zu erreichen sind (Hague Appeal for Peace 2005).

Damit reagiert Friedenspädagogik auf die schnelle Entwicklung der Globalisierung und leistet einen langfristigen Beitrag zu einer weltweiten Gegenstrategie gegen die verheerenden Folgen der *business globalization*. Dieser Beitrag besteht in der Schaffung einer globalen demokratischen Bürgergesellschaft und Friedenskultur, einer »Globalisierung von unten«:

Die Erziehung muß nicht nur zu einer Bewusstwerdung unseres Heimatlands Erde beitragen, sondern auch dazu, daß sich dieses Bewusstsein in dem Willen niederschlägt, die Erdenbürgerschaft zu verwirklichen
(Morin 2001, 21).

In der Praxis heißt das, dass Friedenspädagogik mehr denn je nicht als nationales Projekt, sondern als »globales Lernen« und besonders als »Nord-Süd-Dialog« zu konzipieren und zu realisieren ist. Dabei ist vom Norden mit seinem hoch formalisierten Bildungswesen zu berücksichtigen, welche überragende Bedeutung der nicht-formale Bildungssektor in den Ländern des Südens spielt. Wir müssen die Globalisierung, die sich in unserem Alltag als *Glokalisierung* bemerk-

bar macht, das heißt als der Einfluss des Globalen im Lokalen, allseitig berücksichtigen. Wenn es auch nicht möglich ist, dem globalen Kontext bei jeder Aktivität *praktisch* Rechnung zu tragen, so muss er doch den *Horizont* unseres Handelns bestimmen. Relativ neue Felder politischen Handelns, z. B. kritische *consumer culture*, Stärkung des Lokalen und Regionalen in Wirtschaft, Politik und Kultur (aber mit globaler Perspektive), sind friedenspädagogisch stärker zu berücksichtigen und in ein ganzheitliches Konzept zu integrieren.

8. Ein wichtiges weltweites Ziel ist die Etablierung von Friedenspädagogik in allen Ländern auf allen Ebenen des Bildungssystems.

Nach wie vor obenauf auf der Agenda steht das Ziel, Friedenserziehung auf allen Ebenen der Bildung (im formalen und nicht-formalen Bereich) in allen Ländern zu etablieren. Dieses Ziel ist im Detail im wichtigsten UNESCO-Dokument zur Friedenserziehung vorgezeichnet, im »Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie« von 1995, und wird von zahlreichen nationalen und internationalen NGOs angestrebt, z. B. von der *Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education / Peace Boat*.

Die systematische Einführung von friedenspädagogischen Lehrinhalten ist die Voraussetzung dafür, dass *friedenspädagogische Basiskompetenzen* an die gesamte Bevölkerung vermittelt werden können – von den Pflichtschulen und weiterbildenden Schulen, im tertiären Bildungsbereich sowie in der außerschulischen Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung. Diese Kompetenzen müssen vornehmlich von Schule und organisiertem Unterricht aufgebaut werden, da – zumindest in Europa – Familie und Zivilgesellschaft ihre Bildungsaufgaben immer weniger wahrnehmen können, so dass formale Bildungssysteme eine umso größere Bedeutung erlangen. Es handelt sich um jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, über die *alle* Menschen verfügen sollten, nicht bloß, um sich im persönlichen Umgang friedlich und zivilisiert zu verhalten, sondern vor allem, um verantwortlich und kompetent in der Gesellschaft friedenspolitisch mitwirken zu können.

Sie sollen unter den heutigen Bedingungen zumindest umfassen:

- Konstruktiver Umgang mit Konflikten (im persönlichen Umgang, zwischen Gruppen und auf politischer Ebene)
- Politisches Bewusstsein als »Weltbewusstsein« (Grundkenntnisse in politischer Bildung als weltbürgerlicher Bildung)
- Inter- bzw. transkulturelle Kompetenz (Sensibilität und Respekt im Umgang mit dem »Anderen«)
- Gesamtheit von Werten, Einstellungen, Verhaltens- und Lebensweisen, die Gewalt ablehnt (Gewalt im Alltag, zwischen den Geschlechtern, in der Politik, in internationalen Beziehungen: kulturelle, strukturelle und direkte Formen der Gewalt)

Das bedeutet nicht unbedingt, ein eigenes Schulfach »Friedenspädagogik« zu fordern. Es muss aber sichergestellt werden, dass Friedenspädagogik zum Gestaltungsprinzip von Lehrplänen, Schulprofilen und Schulentwicklung wird und dass geeignete »Trägerfächer« identifiziert werden, in denen systematisch an Friedenskompetenzen gearbeitet werden kann, z. B. »Politische Bildung«, »Ethik-Erziehung«, »Projektunterricht« usw. (vgl. dazu Wintersteiner 2001, 59 ff.) sowie die Umgestaltung *aller* Unterrichtsfächer, damit sie ebenfalls in diese Richtung wirken – vor allem Geschichte und Geographie sowie der Sprachenunterricht.

9. Friedenspädagogik ist Kritik am (Neoliberalismus im) Bildungswesen.

Friedenspädagogik kann ihre Augen nicht davor verschließen, dass das Bildungswesen in den meisten Ländern von einer Kultur der Gewalt geprägt und nur sehr bedingt geeignet ist, zum Frieden zu erziehen. Lynn Davies nennt vier Aspekte, die den Zusammenhang von Schule und Gewalt am deutlichsten zum Ausdruck bringen (Davies 2005):

- Das Bildungssystem reproduziert die Klassenspaltung der Gesellschaft, sowohl durch seine Organisation als auch durch die Art, wie Wissen vermittelt wird;
- Das Bildungssystem reproduziert die Hierarchie der Geschlechter und die herrschenden Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster;
- Das Bildungssystem fördert – durch seinen eigenen Umgang mit allen Arten von Minoritäten – eine essentialistische Identität.

tätsbildung, statt einen offenen Umgang mit Alterität auszubilden; vor allem trägt es noch immer zu einer nationalistischen Identitätspolitik bei.

- In der Schule wird strukturell (und in Form von körperlicher Züchtigung auch direkt) Gewalt ausgeübt, wobei Konkurrenzdenken und Leistungsdruck aufgrund der neoliberalen Schulpolitik immer stärker prägend werden.

Verschärfend kommt hinzu, dass heute sowohl die nationalen Regierungen als auch die gemeinsame EU-Politik neoliberale Orientierungen immer stärker auch im Bildungsbereich umsetzen. Die so genannte »Lissabon-Strategie« der EU bringt diese Absicht am deutlichsten auf den Punkt. Das von ihr angestrebte Ziel der Schaffung eines »Europa des Wissens« ist nur scheinbar eine Aufwertung von Bildung, denn Bildung soll vollkommen der Gesamtaufgabe untergeordnet werden, Europa vor allem wirtschaftlich zu stärken. Damit droht die Gefahr, dass Bildung einseitig auf Ausbildung von Kompetenzen für die Wirtschaftswelt reduziert wird und die Voraussetzungen für friedenspädagogische Bildung untergraben werden. Friedenspädagogik muss deswegen Kritik am Bildungssystem und besonders an den neoliberalen Entwicklungen im Bildungssektor leisten.

10. Friedenspädagogik muss die europäische Dimension als eigenes Aufgabenfeld entwickeln.

Die Europäische Union definiert sich selbst als »Friedensprojekt« und »Friedensmacht«. Tatsächlich ist der freiwillige Zusammenschluss der ehemaligen europäischen Erzfeinde in einem gemeinsamen Staatenverbund ein Akt der Zivilisierung und ein Schritt zum Frieden. In der Zivilisierung von Konflikten und Befriedigung im Inneren, in der Anerkennung von Pluralität der Sprachen, Kulturen und Lebensweisen wie in der Schaffung von Ansätzen zu einer transnationalen Demokratie kann Europa tatsächlich als Friedensprojekt bezeichnet werden.

Andererseits sind beunruhigende Gegentendenzen auf einer praktischen, politisch-strategischen und institutionellen Ebene zu konstatieren: Offensichtlich schickt sich die Europäische Union an, ihre militärischen Kapazitäten immer mehr auszubauen und ist

bereit, auch ohne UNO-Auftrag international zu intervenieren. Das ist eine klare Abkehr von jedem Prinzip einer Friedenspolitik.

Es ist Aufgabe der Friedenspädagogik als Teil einer Bewegung für eine Kultur des Friedens, diese Entwicklung zu kritisieren und einer Orientierung in Richtung »Friedensmacht Europa« zum Durchbruch zu verhelfen.

Dazu muss Friedenspädagogik die europäische Dimension ihres Wirkens erst einmal in ihrer Bedeutung anerkennen und sich entsprechend organisieren (vgl. Ansätze dazu bei Wulf 1995 und Wintersteiner et al. 2003 sowie Wintersteiner 2008). Friedenserziehung muss als kritische Europa-Erziehung organisiert werden, und Europa-Erziehung muss zu einem Bestandteil von Friedenserziehung werden. Europa muss Ziel, Thema und »Methode« von Friedenspädagogik werden – das *Ziel* ist die Schaffung eines friedenspolitischen Europabewusstseins, das *Thema* sind die zahlreichen Konfliktkonstellationen im heutigen Europa, die Aufarbeitung seiner zwiespältigen Geschichte als Hort des Kolonialismus wie auch als Wiege der Aufklärung, seiner Tradition der Kultivierung von Gewalt, Rassismus und Massenvernichtungswaffen, der verheerenden Weltkriege, aber auch der vielfältigen Traditionen europäischer Friedenskultur; die *Methode* schließlich ist die in Ansätzen gemeinsame Ausbildung von Jugendlichen, Erwachsenen und Lehrkräften aus unterschiedlichen Ländern – kurz die Schaffung einer friedenspädagogischen Europakultur und europäischen Friedenskultur. Der Universitätslehrgang »Human Rights and Peace Education in Europe«, der von 2004 bis 2006 an der Universität Klagenfurt erstmals stattgefunden hat, versteht sich als ein Ansatz dazu (vgl. Wintersteiner 2007).

11. Die transnationale Alpen-Adria-Kooperation bedeutet eine zusätzliche Chance für die Friedenspädagogik.

Die *Alpen-Adria*-Region – das Gebiet zwischen dem Hauptzug der Ostalpen und dem adriatischen Meer, im engeren Sinne das Dreiländereck zwischen Friaul-Julisch-Venetien, Kärnten, der Steiermark sowie Slowenien – ist gerne etwas pathetisch ein »Kreuzungspunkt der Geschichte« (der slowenische Historiker Bogo Grafenauer) genannt worden. Die Geschichte dieser Region ist die eines immer auch konfliktreichen Zusammenlebens, das erst durch

die Katastrophe der beiden Weltkriege massiv unterbrochen wurde. Resultat der nationalen Trennungspolitik ist die Existenz von Minderheiten, vor allem einer slowenischen in Kärnten, der Steiermark, in Friaul-Julisch-Venetien wie auch in Ungarn, einer italienischen und einer ungarischen (sowie immer noch einzelner Deutschsprachigen) in Slowenien. Diese Minderheiten wurden im 20. Jahrhundert einem äußerst massiven, teilweise offen gewaltsamen Assimilationsdruck ausgesetzt und sind heute auf ein Minimum geschrumpft. Vom alten, multikulturellen und mehrsprachigen Zusammenleben ist nicht viel geblieben.

Um hier eine Wende einzuleiten, wurde 1978 die »Arbeitsgemeinschaft Alpen-Adria« als Kooperationsforum der regionalen Regierungen gegründet, die sich vor allem mit Kultur, Tourismus, Verkehr, Raumplanung und Sport beschäftigt. Diese noch in der Zeit des Kalten Krieges gegründete grenzüberschreitende Zusammenarbeit, die heute aus 13 Mitgliedern (insgesamt 5 Staaten) besteht, von denen die meisten inzwischen in die EU integriert sind, hat Wesentliches zur Öffnung starrer Fronten geleistet.¹

Parallel dazu entstand in den 1980er Jahren eine vielfältige grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Friedens- und Umweltbewegungen sowie anderen NGOs (vgl. Wintersteiner 2005b). Die Idee einer gemeinsamen Erziehung zum Frieden wurde besonders nach der Unabhängigkeit Sloweniens und Kroatiens entwickelt werden (vgl. Wintersteiner 1994). An diese Tradition wird nun heute wieder angeknüpft, um auf breiterer Basis und besserer theoretischer Grundlage dem gemeinsamen Ziel der Erziehung für eine Kultur des Friedens näher zu kommen.

Das Neue ist die Einsicht in die Notwendigkeit einer inter-regionalen (Friedens-)Pädagogik, die mehr ist als bloß internationale Zusammenarbeit. Sie ist der Versuch, das progressive Potential des Regionalismus pädagogisch fruchtbar zu machen. Kritik am Nationalismus, Respektierung der Minderheiten und Anerkennung von Diversität als positiver Wert sind sowohl Ziel wie Voraussetzung eines derartigen Unternehmens. Seine zentrale pädagogische Aufgabe besteht darin, die »nationalhistorische Irreführung« durch eine militante Nationalbildung rückgängig zu machen und somit die Grundlagen für ein dauerhaftes friedliches Zusammenleben zu schaffen:

1 Siehe: <http://www.alpeadria.org/deutsch/index.php?page=home&f=1&i=home>

Als Beispiel nationalhistorischer Irreführung sei nur auf das österreichisch-italienisch-slowenische Dreiländereck verwiesen. Zwischen Österreich und Italien als Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ist die Grenze bereits gefallen. In absehbarer Zeit wird es auch die Grenze zu Slowenien nicht mehr geben. Vergleicht man aber die Geschichtsbücher, wie sie an den Schulen im österreichischen Arnoldstein, im italienischen Tarvisio und im slowenischen Kranjska Gora verwendet werden, dann finden sich darin völlig verschiedene Welten. Und das, obwohl die genannten Orte jeweils kaum ein Dutzend Kilometer von einander entfernt sind und durch viele Jahrhunderte hindurch eine gemeinsame Geschichte erlebt und erlitten haben. Diese gemeinsame Geschichte wird den Bewohnern des Dreiländerecks im Alpen-Adria-Raum vorenthalten. Mehr noch, mittels einer möglichst anderen Geschichte sollten die Menschen einander entfremdet werden (Moritsch 2001, 9).

Die Möglichkeiten einer solchen inter-regionalen Friedenspädagogik sind noch längst nicht ausgeschöpft. Sie versteht sich nicht als Ersatz für eine kosmopolitische und europäische Bildung, sondern als zusätzliche Dimension einer Kultur des Friedens.

12. Ein entscheidender Entwicklungsschritt für die Friedenserziehung ist der Ausbau der universitären Friedenspädagogik.

Die vielleicht wichtigste Maßnahme zur Weiterentwicklung der Friedenspädagogik ist gegenwärtig ihre universitäre Verankerung. Denn es besteht ein schreiender Widerspruch zwischen der breiten Praxis und langen Tradition von Friedenserziehung einerseits und ihrer geringen akademischen Etablierung andererseits. In den wenigsten Ländern ist Friedenspädagogik als akademische (Teil-) Disziplin vorhanden, im deutschen Sprachraum gibt es keine friedenspädagogischen Lehrstühle, und erst seit kurzem gibt es weltweit eine einzige Institution, die Friedenspädagogik als Vollstudium (Master) anbietet – die University of Peace in Costa Rica.

Deshalb wird der Aufbau von Friedenspädagogik an den Universitäten – in Forschung, Lehre und Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs – zu einem entscheidenden Kriterium für die Weiterentwicklung von Friedenspädagogik insgesamt. Friedenspädagogik erfüllt längst alle Anforderungen, die man gewöhnlich an eine wissenschaftliche Disziplin stellt:

- ein klar umrissenes Arbeitsfeld mit einer spezifischen Fragestellung;

- eine Tradition pluralistischer Positionen, Forschungsansätze und Konzepte, wie er in standardbildenden Publikationen zum Ausdruck kommt;
- eine Struktur von Fachkonferenzen und wissenschaftlichen Gesellschaften, z. B. die *Peace Education Commission PEC* in der IP-RA, sowie von einschlägigen wissenschaftlichen Medien (z. B. das von der *PEC* herausgegebene *Journal of Peace Education*).

Universitäre Friedenspädagogik, als wissenschaftliches Arbeitsfeld und Teilbereich der Pädagogik, hat die Aufgabe, durch theoretische Forschung und empirische Untersuchungen Wissen über friedenspolitische Lehr- und Lernprozesse zu generieren. Aktuell zeichnen sich vier Hauptaufgaben, vier Schlüsselfragen ab:

- Arbeit an der theoretischen Klärung der Ziele, Inhalte und Methoden der Friedenspädagogik.
- Entwicklung von Konzepten und Praxen von Lernen und Lehren, die transdisziplinär, ganzheitlich und praxisbezogen sind, die nicht totes Wissen generieren, sondern einen Beitrag zur Veränderung der Lebensverhältnisse leisten.
- Beschäftigung mit der komplexen Frage der Evaluation und Qualitätssicherung von friedenspädagogischer Bildung.
- Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften in friedenspädagogischer Hinsicht:

Wir sollten nicht nur erwarten, dass Lehrkräfte die Werte einer Kultur des Friedens vermitteln. Wir müssen verlangen, dass sie zielgerichtet, explizit und systematisch darauf vorbereitet werden. Die Erziehung der ErzieherInnen ist der wichtigste Sektor der höheren Bildung, was die Möglichkeiten der Entstehung einer Kultur des Friedens betrifft.

(Reardon 1999, S. 4, eigene Übersetzung)

Literatur

- Davies, Lynn (2005): Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden. In: Entwicklungspolitik, Heft 1/2, 24–28.
- Dürr, Hans-Peter (1995): Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad. Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils. Freiburg: Herder.
- The Hague Appeal for Peace (1999): The Hague Agenda for Peace and Justice for the 21st Century. UN Ref A/54/98. New York.

- Hauswedell, Corinna (1990): Friedensforschung und Friedenswissenschaft an den Hochschulen. Neue Entwicklungstendenzen und Perspektiven (2. bearb. u. aktualis. Fassung), Bonn (= Informationsstelle Wissenschaft und Frieden: Beiträge zur Friedenswissenschaft 1b).
- Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Moritsch, Andreas (Hg.) (2001): ALPEN-ADRIA. Zur Geschichte einer Region. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.
- Hague Appeal for Peace (2005): Peace and Disarmament Education. Changing Mindsets to Reduce Violence and Sustain the Renoval of Small Arms. New York: Hague Appeal for Peace.
- Reardon, Betty (1999): Educating the Educators: the preparation of teachers for a culture of peace. Malmö (= Peace Education Miniprints No. 99).
- UN Department of Economic and Social Affairs (2005): World Youth Report 2005. Young people today, and in 2015. New York: UN.
- Wintersteiner, Werner (Hg.) (1994): Das neue Europa wächst von unten. Friedenserziehung als Friedenskultur. Klagenfurt: Drava.
- Wintersteiner, Werner (2001): »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht«. Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wintersteiner, Werner (ed.) (2002): The EURED Teacher Training Programme. Curriculum of a European Peace Education Course. Klagenfurt.
- Wintersteiner, Werner/Vedrana Spajić-Vrkaš/Rüdiger Teutsch (eds.) (2003): Peace Education in Europe. Visions and experiences. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (= European Studies in Education, Vol. 19).
- Wintersteiner, Werner (2005a): Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. Probleme und Perspektiven. Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik. In: Friedrich Palencsar, Kornelia Tischler, Werner Wintersteiner (Hg.). Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava, 279–306.
- Wintersteiner, Werner (2005b): Lernen und Lehren im Alpen-Adria-Raum. Vorbemerkungen zu einer inter-regionalen Lehrerbildung. In: Rudolf Denk (Hg.). Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit. Herbolzheim: Centaurus, 209–231.
- Wintersteiner, Werner (Hg.) (2007): UNESCO/EURED In-Service Teacher Training Course »Human Rights and Peace Education in Europe«. First Cycle 2004–2006. Klagenfurt: Centre for Peace Research and Peace Education.
- Wintersteiner, Werner (2008): Europa, Bildung, Frieden – eine friedenspädagogische Skizze. In: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hg.). Europäische Friedenspolitik. Inhalte, Differenzen, Methoden und Chancen. (= Europäische Friedenspolitik, Band 1). Wien/Berlin: LIT, 89–113.
- Wulf, Christoph (ed.) (1995): Education in Europe. An Intercultural Task. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. (= European Studies in Education, Vol. 3).

GEWALT UND GEWALTPRÄVENTION

Reiner Steinweg

Wege aus der Alltagsgewalt

Ein friedenspädagogischer Ansatz alltäglicher Gewaltprävention

1. Seelische Grundnahrungsmittel

»Wege aus der Alltagsgewalt« – so heißt die Abteilung des »Europäischen Museums für Frieden« in Stadtschlaining, die ich mit Eva Maringer, unterstützt von Renate Grasse von der Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München (AGFP) und Gaby Stöger gestaltet habe. In ihrem Zentrum befindet sich ein Glaskasten mit einem Volumen von 5,5 m³ unter dem Doppeltitel: »Starke Folgen des Mangels / Seelische Grundnahrungsmittel«. In seinem Inneren leuchten abwechselnd vier große Porträtfotos auf, die in unterschiedlicher Weise gewalttätig gewordene Jugendliche repräsentieren. Die Art der Gewalttätigkeit wird in Form einer Bildunterschrift jeweils durch ein authentisches Zitat aus dem Mund eines/einer straffällig gewordenen oder sich selbst beschädigenden Jugendlichen angedeutet:

- »Das, was mir weh tut, konnte ich niemand sagen. Schmerz gibt es bei uns keinen.«
- »Ich kriege ja jetzt in der Bewährung auch zum ersten Mal eine gute Beurteilung und so was alles und das freut mich dann immer am meisten.«
- »Meine Mutter hat sich selten um mich gekümmert. Ihr war alles egal. So nach dem Motto: ›Lass ihn mal machen‹.«
- »Wie's mir geht, hat nie jemanden interessiert. Erst wenn ich mein Blut fließen sehe, spüre ich mich selbst.« (Maringer/Steinweg 2002, 54)

Zwischen dem Aufleuchten dieser Bilder wird eine an Kreuzworträtsel erinnernde Schrift auf der Außenwand des gläsernen Kastens sichtbar (Abb.1, Gestaltung Eva Maringer, technische Umsetzung Christian Weisskirchner mit Unterstützung der Firma Werbeklaus, Tulln):



Abb. 1

Die fünf Wortfelder, in deren Mittelpunkt nicht zufällig die Kategorie »wahrnehmen« steht, korrespondieren mit den Aussprüchen der Jugendlichen. Die Anordnung der Worte zwingt den Betrachter zum Entziffern, dazu, sich den gemeinten Sachverhalt selbst zusammensetzen und sich zu vergegenwärtigen, statt rasch darüber hinwegzulesen. Auf der CD-ROM, die die Ausstellung auch außerhalb des Ausstellungsortes zugänglich macht, und in dem dazugehörigen Büchlein, das sie beschreibt (Maringer/Steinweg 2002, 53), haben wir – bewusst in unterschiedlichen Perspektiven und Wortarten – diese fünf Begrifflichkeiten mit je fünf Zeilen unter einer Überschrift ausgedrückt, die jeweils einen vollständigen fiktiven Ich-Satz eines Jugendlichen darstellt (Abb. 2):

Seelische Grundnahrungsmittel

<p><i>Ich werde gesehen</i> achtsam interessiert sich für mich Eigenheiten wahrnehmen genau hinhören ich bekomme Aufmerksamkeit</p>	
	<p><i>Ich werde geschätzt</i> angenommen sein trotz aller Fehler mein Wort gilt etwas mein Tun wird anerkannt ermutigen meine Beiträge sind erwünscht</p>
<p><i>Jemand fühlt mit mir</i> jemand hört mich Mitgefühl sich hineinversetzen ich bin nicht allein in meinem Schmerz verstanden werden</p>	
	<p><i>Ich bekomme Widerspruch</i> direkt, offen, unverstellt ausstreiten – ohne Furcht vor »Konsequenzen« du stellst dich wohlwollende Kritik Grenzverletzungen deutlich machen</p>
<p><i>Ich kann mich auf andere verlassen</i> zuverlässig Verantwortung wahrnehmen Wort halten ich weiß, woran ich bin dranbleiben</p>	

Abb. 2

Die unterschiedlichen Worte, Wortformen und Sprecherperspektiven wurden gewählt, weil nicht jeder Mensch die gleichen Bedeutungsnuancen mit diesen Ausdrücken und Formen verbindet. Für

den einen kommt das, was wir umschreiben, am ehesten in einer Verbform heraus, für die andere eher im Substantiv. Der eine erfasst das Gemeinte emotional eher aus der Perspektive der jugendlichen Adressaten, die andere eher aus der Perspektive der Erzieher. Es handelt sich also darum, einen »Bedeutungshof« eher zu umreißen als eindeutig zu definieren. Was die Kategorien konkret bedeuten, ergibt sich ohnehin erst jeweils im Einzelfall, in der Interaktion zwischen Adressat und Erzieher.

Die Frage, die zu dieser Installation geführt hat, lautet: »*Was braucht ein Mensch, der Gewalt nicht braucht?*« (So die zugehörige Infotafel. Maringer/Steinweg 2002, 52.) Was brauchen insbesondere Kinder und Jugendliche, um der Verlockung zur Gewalt widerstehen zu können? Die Verlockung besteht vor allem darin, dass Gewalt als der kurze, schnelle Weg zum Ziel erscheint, als die rasche Lösung eines schwierigen Problems, als Befreiung aus einer bedrängenden Befindlichkeit oder bedrohlichen Situation. Dass das so gut wie immer eine Illusion ist, dass der Einsatz von Gewalt die Probleme vervielfacht und vergrößert, statt sie zu lösen, wird einem meist erst hinterher klar. Das trifft für die individuelle Ebene genauso zu wie für die der großen Politik.

Grob gesagt, gibt die Gesellschaft zwei Wege vor, wie Menschen sich dieser Illusion, dieser Verlockung entziehen könnten:

1. Moralische Gebote, die von außen, von Autoritäten wie dem Staat, der Kirche und im Hinblick auf diese von den Eltern, nahen Verwandten und LehrerInnen gesetzt werden: Dieser seit Moses und anderen Religionsgründern »klassische« Weg hat sich jedoch als außerordentlich problematisch erwiesen. Der erfinderische menschliche Geist entdeckt immer neue Rechtfertigungen für angeblich unvermeidliche Ausnahmen, für die oft die großen Institutionen wie Staat und Kirche und ihre Vertreter die furchtbarsten Beispiele gesetzt haben (Inquisition, Folter, Hinrichtungen, Repression, Eroberung als Vaterlandsverteidigung, Völkermord, usw.). Gleichwohl kann die immer wieder erneuerte Rückbesinnung auf die ethischen Grundnormen, die es in allen Religionen gibt (»Weltethos«), und insbesondere auf die Bergpredigt in ihrer ganzen Radikalität helfen, aus diesen Verirrungen des menschlichen Geistes herauszufinden.

2. Strafen und Sanktionen: Insbesondere bei eher fahrlässiger Gewalttätigkeit wie Zu-schnell-Fahren hat die Strafandrohung zweifellos eine Gewalt bremsende Wirkung. Die großen, scheinbar eruptiven Gewalttätigkeiten kann die Strafandrohung nicht verhindern, weil dem prospektiven Täter die Strafe im Moment der Gewalttat und während ihrer Vorbereitung gleichgültig ist oder weil er meint, sich der Strafe durch besondere Gerissenheit entziehen zu können – eine andere, weit verbreitete Illusion, der offensichtlich die permanent im Fernsehen gezeigten optimistischen Krimis mit ihren notorischen Falllösungen nichts anhaben können.

Da also beide Ansätze nur eine begrenzte Wirksamkeit aufweisen, ist es nötig, sich – zumindest ergänzend, vielleicht aber auch primär – nach anderen Wegen der Gewaltvorbeugung umzuschauen. Die Orientierung an den tiefen seelischen Bedürfnissen und die Befriedigung dieser Bedürfnisse, und zwar besonders in der Lebensphase, in der die sittlichen Wertorientierungen sich erst herausbilden, ist eine besondere Herausforderung, aber auch ein besonders aussichtsreicher dritter Weg. Er verlangt viel von jedem Erwachsenen, der mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat (und das ist fast ein jeder!), vor allem ständige Selbstreflexion darauf, wie man aus Gewohnheit, unbewusst, halb bewusst oder etwa aus Energiemangel und Erschöpfung diese Bedürfnisse junger Menschen verletzt. Herausragende Pädagogen zeichnen sich immer dadurch aus, dass sie sie beachten und sich aufrichtig um ihre Erfüllung bemühen, auch wenn das nicht immer und unter allen Umständen gelingt. Ich hatte das große Glück, als Jugendlicher in der Zeit, in der sich die zukünftige Ausrichtung ausprägt, einen Klassenlehrer zu bekommen, der über diese fünf Zuwendungsqualitäten verfügte, sie lebte, »ausstrahlte«.¹ (Dass es diese fünf Qualitäten waren, die einen Großteil seiner Wirkung ausmachten, habe ich natürlich erst viel später verstanden.)

Gewaltprävention, Vorbeugung gegen Gewalt im Kindes- und Jugendalter heißt also, jungen Menschen das zu geben, wofür die angeführten Worte bzw. die fünf Bedeutungsfelder stehen. Auf der bereits zitierten Infotafel in unserer Ausstellung heißt es weiter:

1 Vgl. meine auf ausführlichen Interviews beruhende Lebenswegbeschreibung dieses großen Gymnasiallehrers (Steinweg 1993).

»Wenn das Nährende dauerhaft ausbleibt, verzweifeln Menschen und werden gewalttätig gegen andere oder gegen sich selbst.« Damit sollte auch klar sein, dass die Versorgung mit »seelischen Grundnahrungsmitteln« das absolute Gegenteil der gerade in Wohlstandsgesellschaften um sich greifenden Haltung ist, jungen Menschen jeden materiellen Wunsch auf der Stelle zu erfüllen. Die wahllose Wunscherfüllung ist ein Surrogat für das, was junge Menschen *wirklich* brauchen, und ein höchst unwirksames, schädliches dazu.

2. Das andere Pentagon

Die fünf Zuwendungsqualitäten stehen in Verbindung zueinander, balancieren sich sozusagen gegenseitig aus. So wirkt Kritik und erwachsener Widerstand gegen jugendliche Unbedachtheiten für sich genommen häufig sehr verletzend, wenn nicht Anerkennung dessen damit einhergeht, was derselbe junge Mensch kann und leistet oder worum er sich bemüht. Auch die sog. schwachen Schüler *können* in der Regel etwas. Man muss ihnen nur Gelegenheiten bieten, es zu zeigen und ihnen Anerkennung geben, wo immer ehrliche Anerkennung möglich ist, auch und gerade für die *kleinen* Fortschritte. Meine Nachbarin, die philippinische Malerin *Mila Mühllehner*, erzählte mir kürzlich ganz glücklich, sie habe in einer ihr bis dahin unbekanntem Schulklasse einen Kurs in chinesischer Malerei gegeben, und dabei sei ihr ein Schüler als besonders begabt aufgefallen, dessen Arbeit sie daher in der Klasse herumgezeigt habe. Nachher erfuhr sie, dass es sich um einen Außenseiter handelte, einen »schwachen Schüler«. Er bekam starken Beifall für sein Werk – die erste Anerkennung von seinen MitschülerInnen während seiner Schullaufbahn, wie die Klassenlehrerin nachher berichtete.

Umgekehrt verblasst die Wirkung anerkennender Worte und – mindestens genauso wichtig – Gesten auf die Dauer, wenn ihr kein kritisches Äquivalent zur Seite steht. Jeder Mensch (und jede Institution!) braucht Kritik und Korrektur von außen. Wir wachsen – auch und gerade – am Widerstand, wenn wir gleichzeitig spüren, dass die Kritik wohlwollend, nicht abwertend, verurteilend ist, sondern eingebettet in Mitgefühl einerseits und Anerkennung andererseits.

Man kann die fünf Felder oder Höfe auch als sich selbst verstärkenden Zirkel begreifen und darstellen (Abb. 3):

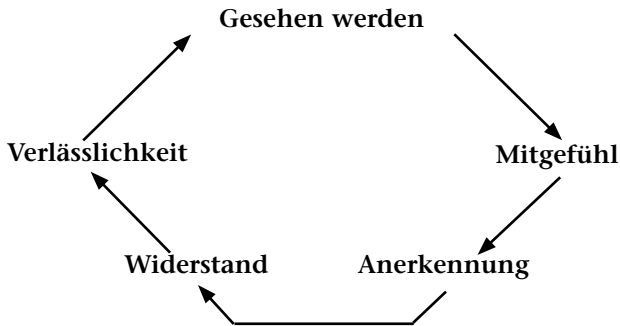


Abb. 3

Die Pfeile bedeuten Steigerung oder deuten an, dass die eine Zuwendungsqualität Möglichkeitsbedingung der nächsten sein kann: »Gesehen werden« bzw. aus der Perspektive dessen, der gewaltvorbeugend handeln möchte: Einen jungen Menschen in seiner Besonderheit wahrnehmen, in den Blick nehmen, ihm zeigen, dass man ihn »sieht«, wird gesteigert, wenn ich ihm insbesondere dann, wenn er in Bedrängnis ist, *Mitgefühl* erweise, emotional »bei ihm bin«. Gerade wenn es ihm schlecht geht, ist im nächsten Schritt *Anerkennung* besonders wichtig, verstärkt die Wirkung des erwiesenen Mitgefühls, baut ihn auf. Das wiederum ist eine weitere Voraussetzung dafür, dass wohlwollender *Widerstand und Kritik* nicht als »niedermachend«, sondern als das empfunden werden, was sie ja in aller Regel sein sollen: Hilfestellung, um weiterzukommen. Kommt *Verlässlichkeit* hinzu, macht der junge Mensch die Erfahrung, dass er sich auf diese vier Zuwendungsqualitäten bei der betreffenden Bezugsperson wirklich verlassen kann, dass sie auch in schwierigen Situationen zur Verfügung stehen, kann er wachsen. Und da jeder neue Wachstumsschritt eine Veränderung der Person bedeutet, braucht er es, von neuem »gesehen zu werden« – usw.

Ich nenne diese fünf Eckpunkte einer guten, gewaltvorbeugenden pädagogischen Beziehung »das andere (oder alternative) Pentagon«. Steht das fünfeckig gebaute US-amerikanische Verteidigungsministerium mit seiner Verfügungsgewalt über eine Menge von Nuklearwaffen, die ausreicht, die Erde gleich mehrfach zu zerstören, für die größte mögliche Gewaltausübung überhaupt, auch wenn sie immer vorgibt, für Freiheit und Recht eingesetzt zu werden, so steht das andere Pentagon für einen sensiblen Umgang mit

Menschen, der, wenn er allgemein wird, solche gigantischen Gewaltapparate überflüssig macht – eine Utopie gewiss, aber eine, zu deren allmählicher Verwirklichung wir alle täglich auf ganz unspektakuläre Weise beitragen können.

3. Abheben von der Ebene der Gewaltfortzeugung

Denken wir Gewaltprävention auf der Ebene junger Menschen noch einen Schritt weiter. Die persönliche Immunisierung gegen Gewalt durch die fünf Grundnahrungsmittel ist die Basis; ist sie gegeben, können sich *Fähigkeiten* entfalten, die zur aktiven Gestaltung gewaltreduzierter, vielleicht sogar gewaltfreier Beziehungen auch über die zwischenmenschliche Ebene hinaus benötigt werden (Abb. 4):

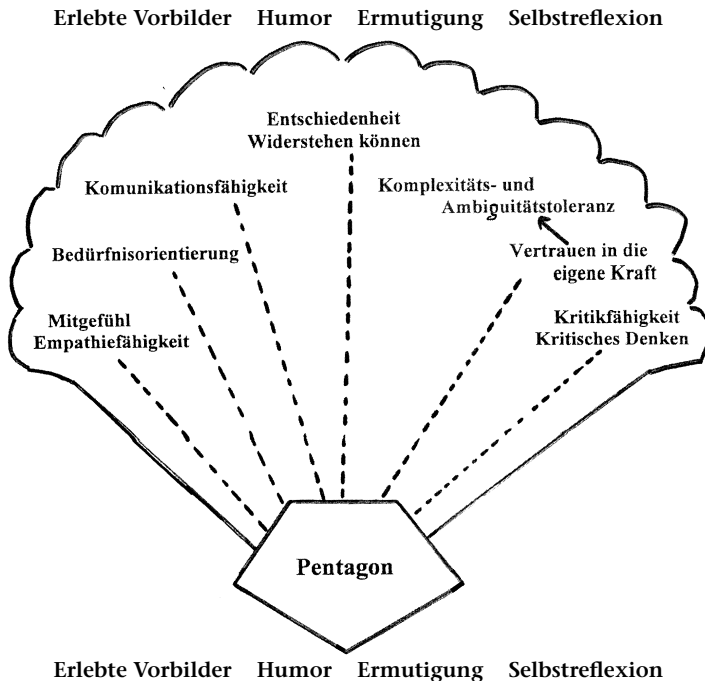


Abb.4

Ist Gewalt der vermeintlich schnelle Weg, so kommt man zur Gewaltfreiheit nur in der langsamsten Fortbewegungsart. Dafür soll hier die Ballonfahrt stehen. Das andere, friedenspädagogische Pen-

tagon ist die Gondel des Ballons und zugleich der Heißluftlieferant für seinen Auftrieb. Sechs Heißluftstrahlen habe ich eingezeichnet, die mir als besonders wichtig erscheinen. (Es könnten auch andere genannt werden, siehe die früher von Eva Maringer und mir entwickelte Tafel der Fähigkeiten, die für eine gewaltfreie Bewältigung von existentiellen Konflikten vorhanden sein sollten, die aber keineswegs das »letzte Wort« in dieser Frage darstellt: Maringer/Steinweg 1997, 113–121.) Ob die sehr wichtigen Fähigkeiten Komplexitätstoleranz und Ambiguitätstoleranz direkt aus den fünf Grundqualitäten des Pentagons oder von wo anders her gespeist werden, bleibt noch zu klären. Zumindest ist »Vertrauen in die eigene Kraft« eine Voraussetzung dafür, daher der kleine Pfeil unter der Ballonhaut. Komplexitäts- und Ambiguitätstoleranz meinen etwas, das gerade für moderne Gesellschaften essentiell ist. Klaus Horn hat seinerzeit als eine der Ursachen dafür, dass Adolf Hitler mit seinem aberwitzigen, aus französischer Perspektive damals z. B. nur lächerlichen Auftreten und Programm in Deutschland Furore machen konnte, die Sehnsucht nach einfachen, leicht überschaubaren Strukturen ausgemacht, die mit dem Feudalismus verloren gegangen waren. (In der gängigen Popularkritik an »Brüssel« finden wir heute Ähnliches.) Komplexität aushalten können heißt immer auch, ertragen können, dass es für manche Probleme nicht nur eine richtige Lösung gibt. Ambiguitätstoleranz ist daher eine der Voraussetzungen für Kompromissfähigkeit, die Schlüsselstelle in jeder lebendigen Demokratie und im Umgang von Staaten miteinander.

Die übrigen sechs Grundfähigkeiten, die im Interesse von Gewaltvorbeugung erworben werden müssen, sprechen weitgehend für sich: Ohne Empathiefähigkeit (das Sich-Hineindenken und -fühlen in die Situation eines anderen oder einer Gruppe, ohne deshalb seine/ihre Position zu übernehmen) gibt es kein gewaltarmes Miteinander, auf keiner Ebene. Wenn wir es generell schaffen, von der Beurteilungs- und Bewertungsorientierung zur Bedürfnisorientierung überzugehen, lassen sich viele Probleme lösen, die heute oft als unlösbar erscheinen. Marshall Rosenberg bietet dafür zahlreiche Beispiele.² Kommunika-

2 Rosenberg 2002, es handelt sich um eine gelungene Zusammenfassung der Erfahrung von 40 Jahren Konfliktarbeit. Siehe auch meinen vor Erscheinen dieses Werkes geschriebenen Seminarbericht Steinweg 1997.

tionsfähigkeit ist eine Sammelbezeichnung für viele verschiedene Einzelfähigkeiten. Aber ungeachtet dessen kann sie sich kaum entfalten, wenn die fünf Grundnahrungsmittel fehlen. Dass Demokratien und der sogenannte Demokratische Frieden Entschiedenheit ihrer BürgerInnen im Verfolgen legitimer Ziele und Widerstand gegen jeden Anflug illegitimer, gemeinschaftsschädlicher Machtausübung brauchen wie die Luft zum Atmen, weiß man spätestens seit dem Untergang der Weimarer Republik. Ohne Vertrauen in die eigene Kraft ist das nicht möglich. Aktive und passive Kritikfähigkeit (kritisch denken und zugleich Kritik aufnehmen und produktiv verarbeiten können) sind ebenfalls Kernbestandteile einer gewaltresistenten Persönlichkeitsentwicklung.

Das Bild vom Ballon ist nicht nur deshalb für unsere Zwecke geeignet, weil es die Langsamkeit und Gelassenheit der Fortbewegung in Richtung Gewaltfreiheit andeutet, sondern auch, weil es erlaubt, die den Ballon tragende Luft einzubeziehen: *vorbildhaftes Tun, Humor, Ermutigung* und *Selbstreflexion* der Erwachsenen, die die Ballonfahrt organisieren, um nur die wichtigsten zu nennen. Fehlt das Gasgemisch, das wir Luft nennen, nützen auch die besten Absichten, einen Ballon in Fahrt zu bringen und noch so genaue Überlegungen zum Verhältnis von notwendigem Ballast und Heißluftströmen nichts.

In einem anderen Bild könnte man das »andere Pentagon« auch als *Nährboden* verstehen, auf dem verschiedene Pflanzen gezogen werden können. Es gedeihen hier nicht nur die Fähigkeiten zur aktiven gewaltarmen Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, sondern auch die benötigten *Einsichten* für die Gestaltung gewaltarmer *Verhältnisse*. In den vielen Lernzielbeschreibungen für einen friedenspädagogisch ausgerichteten Unterricht geht es ja nicht zuletzt um das Vermitteln von Einsichten in bestimmte Zusammenhänge, in moralisch-ethische Dimensionen, in die gesellschaftlichen Voraussetzungen für einen stabilen Frieden, in die kolonialistischen Ursachen für Gewalt und Kriege in Afrika oder Asien, usw., bzw. in das, was Dieter Senghaas als friedenspolitisches Hexagon³ beschreibt (Abb. 5).

3 Zuletzt und mit besonders breiter Erörterung in: Senghaas 2004, 39. In diesem Werk, das eine Art *summa vitae* eines der Gründungsväter der deutschen Friedensforschung darstellt, geht er ausführlich auch auf die Kritiken an diesem Modell ein (S. 124–142).

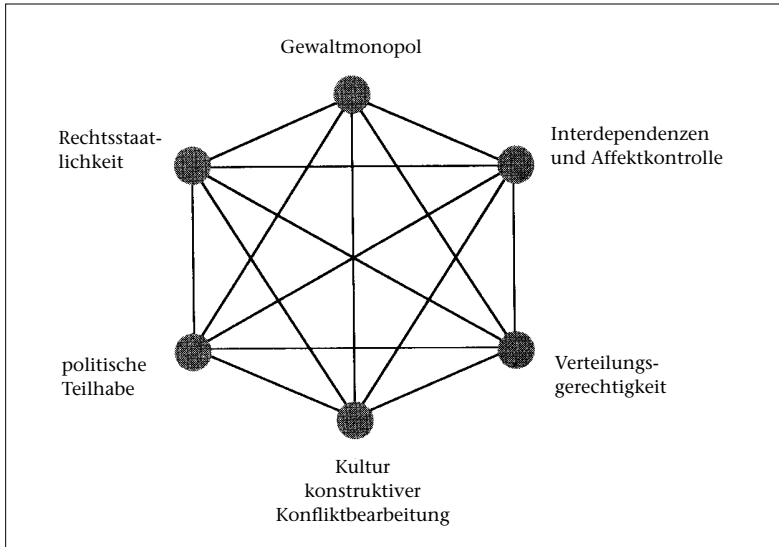


Abb. 5

Ich halte die Vermittlung solcher Einsichten zur Abwehr oder Auflösung fundamentalistisch vereinfachter bzw. ideologischer Weltansichten und zur Ermöglichung von Friedenspolitik für ganz wesentlich. Dass die Vermittlung Resonanz hat, der intellektuelle Same aufgeht, ist aber unter anderem davon abhängig, ob die fünf Grundnahrungsmittel oder zumindest einige davon in ausreichendem Maße vorhanden sind. Ein anderer Faktor ist selbstverständlich die *Art* der Vermittlung, das Vorstellungsvermögen des Vermittelnden in Bezug auf die Rezeptionsmöglichkeiten und -potentiale junger Menschen.

Was es bedeuten kann, wenn Ideologiekritik nicht oder nicht in genügendem Maße eingeübt wird, hat das 20. Jh. gezeigt. Brigitte Hamann hat in ihren Hitlerbüchern herausgearbeitet, dass Ideologie sogar erfahrungsresistent machen kann: Alle wichtigen, ja lebenswichtigen Bezugspersonen Hitlers in seinen schwierigen Wiener Jahren ab 1907 waren Juden, niemand sonst hat ihm geholfen, und er verehrte den jüdischen Arzt seiner Mutter (Haman 1996 und 2008). Doch der Einfluss der antisemitischen Wiener Presse in der Ära Karl Lueger war stärker als diese positiven persönlichen Erfahrungen. Wie eine so eklatante kognitive Dissonanz

möglich war, darüber kann man bis auf Weiteres wohl nur spekulieren. Aber es ist wahrscheinlich, dass die von Alice Miller dargestellten schlimmen Kindheitserfahrungen Hitlers, der starke Mangel an den meisten seelischen Grundnahrungsmitteln – zumindest, was die väterliche Seite betraf – daran einen erheblichen Anteil hatte (Miller 1980).

4. Arbeitsformen zur Stärkung erzieherischer Selbstreflexion

Was bedeuten diese Beobachtungen und Erkenntnisse für die Erzieher?

Selbst wenn sie intellektuell anstreben, sich entsprechend zu verhalten (was schon viel und keineswegs selbstverständlich ist), so ist damit ja keineswegs gesagt, dass ihnen das gelingt. Wie können wir Erwachsene uns Instand setzen, für die uns anvertrauten jungen Menschen seelische Grundnahrungsmittel in ausreichender Menge und Qualität bereitzustellen? Insbesondere unter dem Stress, der mit dem modernen Leben einhergeht – nicht zuletzt in der Schule mit ihren spezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen?

Auf diese Frage gibt es sicher viele und unterschiedliche Antworten. Angeregt insbesondere durch *Klaus Horn* und *Horst Rumpf* habe ich seit Anfang der 1980er Jahre in dieser Hinsicht den Weg verfolgt, Arbeitsformen zu entwickeln, die es erlauben, im Verbund mit anderen die eigenen Haltungen, handlungsleitenden Fantasien und die sie stützenden Erfahrungen in den Blick zu bringen, ohne dabei die vorfindlichen Strukturen zu vernachlässigen, also: Selbstreflexion. Sie wird dadurch verstärkt, dass sie in Gruppen stattfindet: *kollektive* Selbstreflexion. Gegenwärtig bin ich dabei, diese Arbeitsformen (je nach Kontext Seminarmodelle oder längerfristige Gruppenarbeit) genauer als bisher mit ihren Stärken und Schwächen zu beschreiben, sozusagen als Abarbeitungsfolie für andere, die ähnliche Wege gehen und auf die eigene Person zugeschnittene Formen oder Kombinationen davon entwickeln möchten (Steinweg 2009). Ich werde daher hier nur ein paar Streiflichter darauf werfen und auf schon veröffentlichte Teilbeschreibungen verweisen.

Grundprinzip all dieser Arbeitsformen ist, dass sie weitgehend auf Belehrung verzichten. Sie stellen Arrangements zur Ermöglichung eigener Entdeckungen und zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten dar, bei denen ich als Seminarleiter nicht viel mehr Hil-

feststellung leiste als der Turnlehrer am Barren. Es geht darum, körper- und fantasienah die soziale Wahrnehmung zu schärfen und Empathie einzuüben.

Das erste dieser Modelle habe ich zusammen mit zwei damals jungen Pädagogen in einem groß angelegten Forschungsprojekt zum Thema »Jugend und Gewalt« Anfang der 1980er Jahre entwickelt: *Lehrstückspiel* nach Bertolt Brecht. Ausgehend von Brechts Lehrstücktheorie (Steinweg 1972) haben wir nach Möglichkeiten gesucht, diese Theorie unter den gegenwärtigen politischen Bedingungen und unter Berücksichtigung moderner Bildungs- und Sozialisationstheorien umzusetzen, zunächst einmal in Bezug auf Jugendliche (Heidefuß/Petsch/Steinweg 1986), dann zunehmend in Bezug auf Erwachsene (Steinweg 1985 und 1995). Brecht hat sechs Theaterstücke und einige sehr fruchtbar anwendbare Fragmente als *Lehrstück* gekennzeichnet (ins Englische übersetzte er diesen Begriff bezeichnender Weise mit »*learning play*«, nicht *teaching play*). Er nannte sie so, weil sie nur für die Spielenden/Übenden, also zur Selbstverständigung, nicht für ein Publikum gedacht sind. An die Stelle des Theaterhelden, der groß und reich entwickelten Bühnenfigur, tritt der lebendige Spieler, d. h. der Seminarteilnehmer. Er füllt die Leerstelle aus, die der karge, auf den ersten Blick oft als spröde empfundene Text mit Absicht dafür offen lässt.

Wir haben eine Reihe von Regeln entwickelt, die es ermöglichen, diese Intention zur Geltung zu bringen. Dazu gehört – so bei Brecht nicht vorgesehen – nach jeder Spielrunde eine Feedbackrunde, in der jede/r Teilnehmer/in, ob er oder sie gerade selbst gespielt hat oder nicht, a) seine/ihre *Wahrnehmungen*, b) *Assoziationen* zum Wahrgenommenen und c) so weit man möchte, auch die dabei aufgestiegenen oder beim Sprechen aufsteigenden *Gefühle* mitteilt. Teil dieser Regel ist ein klares Deutungsverbot: Niemand wird psychologisch-analytisch »auseinander genommen« oder mit entsprechenden Etiketten belegt: *Deutung* ist, wenn sie nicht im professionellen therapeutischen Setting vorgenommen wird (und selbst dort noch oft genug!) *Gewalt*. Alle Mitteilungen beziehen sich auf die dargestellten Figuren, nicht auf die darstellenden Personen (Steinweg 2005, 23–31). Es wird immer nur eine Szene gespielt (der Text bleibt durch das ganze Seminar hindurch derselbe), die mit Absicht vom Blatt gelesen, nicht auswendig gelernt wird. Schon von daher verbietet sich eine ästhetische Bewertung der entstandene-

nen Szenen, und wir verweigern als Seminarleiter konsequent die Rolle des Regisseurs, spielen selber mit. Wir sorgen nur dafür, dass die vereinbarten Regeln eingehalten werden und geben für jede Seminarphase bestimmte Vorgaben (Improvisieren ohne jede Absprache; assoziierte Konflikterfahrungen bewusst unterlegen; experimentierend Alternativen zu fatalen Abläufen und den ihnen zugrunde liegenden Haltungen probieren). Die stets um Gewalt kreisenden Brecht-Texte sind scharf gestochene Projektionsfolien, die eine unerhörte Konzentration auf körpergebundene innere Haltungen ermöglichen.

Mit Beamten verschiedener Behörden oder später mit ArbeiterInnen und Angestellten haben wir meistens auf einen fixen Text verzichtet und stattdessen entweder erlebte, verbal beschriebene Szenen rekonstruierend nachspielen lassen (Steinweg 1994, 33 f. und 287–291) oder aber auf der Basis von Konfliktberichten der TeilnehmerInnen eine Szene erfunden, die Elemente mehrerer solcher Berichte kombiniert, aber an einen anderen Ort verlegt und mit anderen Elementen vermischt. Die konkrete Ausgestaltung ist den Darstellern überlassen, wir geben den einzelnen Spielern in wenigen Zeilen jeweils nur wenige Situations-, Handlungs- oder Absichtselemente vor, oft in der Form von Ich-Sätzen, die aber nicht als Sprechvorgaben zu verstehen sind. Die Feedbackregeln wurden vom Lehrstückspiel übernommen und weiterentwickelt. Diese gemeinsam mit Eva Maringer in einem Projekt der Arbeiterkammer Linz entwickelte Arbeitsform nennen wir »Fiktives Konfliktspiel«. ⁴

Fast gleichzeitig mit dem Lehrstückspiel entstand eine weitere Arbeitsform: »*Erzählen, was ich nicht weiß.*« (Diese sehr treffende Bezeichnung fand Werner Wintersteiner, als er einmal in Stadtschlaining an einem solchen Erzählseminar teilnahm.) Das Modell erwuchs aus dem Verlangen meiner damals kleinen Tochter nach spontan erfundenen Geschichten, und es zeigte sich, dass solche

4 Siehe Kammer für Arbeiter und Angestellte für Oberösterreich (Hg.): Dokumentation der Seminare »Arbeitsklima und Konfliktpotential« mit Kammermitgliedern und Betriebsräten aus dem Großraum Linz–Wels–Steyr, im Auftrag der AK erstellt von Reiner Steinweg, Typoskript, Linz 1998, 334 Seiten (zugänglich über: AK Oberösterreich, Jägermayrhof, Römerberg 98, 4020 Linz). Der Ertrag der Seminare, die mit dieser Methode mit ArbeiterInnen und Angestellten – vom Lagerarbeiter bis zum Abteilungsleiter – durchgeführt wurden, ist veröffentlicht in Steinweg 1999.

Geschichten, von Erwachsenen reihum gegenseitig erzählt, nicht nur eine interessante und sehr vielseitige Unterhaltungsmöglichkeit darstellen, sondern Anlass zu tiefgehenden Reflexionen sein können. Der Nachteil gegenüber dem festen Text oder der vorgegebenen Szenenstruktur – nämlich dass gewissermaßen uferlose Ausweitungen in alle möglichen Sphären des Lebens und der Fantasie möglich sind – wird dadurch wettgemacht, dass man auch gesellschaftliche Aspekte in die Untersuchung einbeziehen kann, die für eine theatrale Darstellung durch Laien zu komplex sind. Die knappen Vorgaben für die zu erfindenden Geschichten (z. B., dass ein bestimmtes Gefühl oder/und eine bestimmte Wahrnehmungsart vorkommen möge) konzentrieren sich im Verlauf des Seminars zunehmend auf die Frage: Was macht es mir möglich, ein von mir angestrebtes ethisches Verhalten in Konflikten, gerade gegenüber den Mächtigen, auch umzusetzen? Oder umgekehrt: Was hilft mir, wenn ich selbst der Machthaber bin – und das sind wir Erwachsenen in Bezug auf die Kinder immer –, mit meiner Macht bzw. mit meinen diesbezüglichen Vorstellungen, Zielen und Fantasien so umzugehen, dass nicht nur für mich, sondern auch für die jeweils schwächeren Konflikt-»Gegner« kein Schaden entsteht und ich vor meinen eigenen Wertsetzungen bestehen kann? (Steinweg 2006, 41–66) Man kann sich auf diese Weise sozusagen vorsichtig heransprechen an Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten, auf die man im Konfliktalltag nicht kommen würde, kann sie in der eigenen Fantasie, unterstützt von der einführenden Widerspiegelung durch die Zuhörer/innen, vorwegnehmen, testen oder ausbauen.

Brechts Leitsatz war immer: »Die Güte des Puddings erweist sich beim Essen.« Ob unsere Erziehungsmaximen, unser Erziehungsziele von Kindern und Jugendlichen als das genommen werden können, als was sie gemeint sind, ob sie aufbauend oder zerstörerisch wirken, lässt sich nicht durch abstrakte intellektuelle Debatten ermitteln, auch wenn sie noch so stringent und ernsthaft geführt werden. Der Habitusaspekt, auf den Bourdieu mit Recht so hartnäckig hingewiesen hat, kommt v. a. durch körperhaftes Handeln in den Blick. Dass das Erfinden *imaginärer* Handlungen dem darstellerischen »Verkörpern« in der Anschauungs- und Erlebnisintensität durchaus nahe kommen kann, war eine der überraschenden Entdeckungen, als wir – Uli Gundermann, etwas später auch Eva Maringer und ich – seit Mitte der 1980er Jahre das Potential des sponta-

nen Erzählens auszuloten begannen (Gundermann/Steinweg 2006 und Maringer/Steinweg 2006).

Wir dürfen uns in unserer Rolle als Erzieher nicht auf das learning by doing beschränken, weil »unterwegs« so viel angerichtet, so viel zerstört werden kann. Gewalt fällt nicht vom Himmel. Fast alle Gewalttäter waren vorher einmal selbst Opfer von Gewalt, von Demütigungen und Abwertungen⁵ nicht selten durch ihre Erzieher, die sich dessen meist nicht bewusst waren, es sicher »gut gemeint« haben oder sich einfach nicht anders zu helfen wussten.

Wenn wir in Bezug auf Kinder und Jugendliche gewaltvorbeugend wirken wollen, müssen wir bei uns selbst, unserem eigenen Verhalten ihnen gegenüber anfangen.

- 5 Um sich diese Urquelle von Gewalt leichter bewusst zu machen, haben wir im »Europäischen Museum für Frieden« einen sog. Abwertungstisch eingerichtet, einen Tisch mit sechs Spielplätzen, an dem die unterschiedlichsten Abwertungsformen in verschiedenen Kontexten ohrenfällig gemacht und die »Spieler« auf ihre längerfristige Wirkung befragt werden. Die Gewerbeoberschule »Max Valier« Bozen ist gegenwärtig dabei, diesen Tisch in einer Form zu kopieren, die ihn leicht transportierbar und ausleihbar macht. Näheres dazu unter www.friedenstisch-org.

Literatur

- Gundermann, Ulrich/Steinweg, Reiner (2006): Unsere ersten Schritte ins Land des mündlichen Fabulierens, in: Koch/Steinweg 2006, 151–176.
- Hamann, Brigitte (1996): Hitlers Wien. Lehrjahre eines Diktators. München.
- Hamann, Brigitte (2008): Hitlers Edeljude. Das Leben des Armenarztes Eduard Bloch, München (Pieper-Verlag) 2008.
- Heidefuß, Wolfgang/Peter Petsch/Reiner Steinweg (1986): Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Koch, Gerd/Steinweg, Reiner (Hg.) (2006): Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu Fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert, Berlin (Schibri-Verlag).
- Maringer, Eva, Steinweg, Reiner (1997) Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen in institutionellen Konflikten. Erfahrungen, Begriffe, Fähigkeiten. Berghof-Report Nr. 3 des Berghof-Forschungszentrums für Konstruktive Konfliktbearbeitung, Berlin.
- Maringer, Eva/Steinweg Reiner (2002): GewaltAuswegeSehen. Anregungen für den Abbau von Gewalt, mit CD-ROM: Ausstellung »Wege aus der Alltags-

- gewalt«, Oberwart und Tübingen (edition lex liszt 12 und Verein für Friedenspädagogik Tübingen e. V.).
- Maringer, Eva/Steinweg, Reiner (2006): Gespräch über alltägliches versus fiktives Erzählen, die subjektive Bedeutung des Erzählten und politische Selbsterkundung, in: Steinweg/Koch, 151–176.
- Miller Alice (1980): Am Anfang war Erziehung, Frankfurt/M. 1980.
- Rosenberg, Marshall B. (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten, aus dem Amerikanischen von Ingrid Holler, Paderborn; engl.: Nonviolent Communication. A Language of Life, 2. Aufl. Encinitas: Puddle Dancer Press, 2003; 1. Aufl. mit dem Untertitel: »A Language of Compassion«, ebenda 1999.
- Senghaas, Dieter (2004): Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Steinweg, Reiner (1972): Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1972, 2. Auflage 1976.
- Steinweg, Reiner (1985): Gewalt, Krieg und Alltagserfahrung. Synopse und ein Vorschlag, mit Beispielen und Reflexionen aus dem »Theaterworkshop« der 1. Internationale Sommerakademie des »Österreichisches Instituts für Friedensforschung« (Juli 1984), in: Dialog. Beiträge zur Friedensforschung, Bd. 2, 38–64.
- Steinweg, Reiner (1993): Heinz Schultz – der Weg zu einer gewaltfreien Unterrichtspraxis. Ein biographischer Versuch. In: R. Steinweg/Volkhard Brandes (Hg): Erziehung zum kritischen Denken. Texte und Wirkungen des Lehrers Heinz Schultz, Frankfurt/M. (Brandes & Apsel-Verlag), S. 10–44.
- Steinweg, Reiner (1994): Gewalt in der Stadt. Wahrnehmungen und Eingriffe. Das Grazer Modell, Münster: Agenda, S. 33 f. und 287–291.
- Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Mit einem Nachwort »Brecht in Brasilien« von Ingrid D. Koudela, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel. 2. Auflage 2005.
- Steinweg, Reiner (1997): Grundprinzipien und Trainingsmethoden im »Prozess der gewaltfreien Kommunikation« nach Marshall Rosenberg/USA, in: Gewaltfreie Aktion, Berlin, Heft 113/114, Herbst 1997, 60–69.
- Steinweg, Reiner: (1999): Arbeitsklima und Konfliktpotential. Erfahrungen aus oberösterreichischen Betrieben, WISO-Dokumente Heft 45, Linz.
- Steinweg, Reiner (2006): »Erzählen – Entdecken«. Spontanes Erfinden von Geschichten in Gruppen – Stärkung der Friedensfähigkeit, in: Koch/Steinweg, Berlin 2006, 41–66.
- Steinweg, Reiner (2010): Das andere Pentagon. Belebende Formen kollektiver Selbstreflexion im Hinblick auf Konflikt und Gewaltminderung (Arbeitsmittel), in Vorbereitung.

Ingo Bieringer

Alles Psychos?

Anmerkungen zum Verhältnis von Friedenspädagogik und Gewaltprävention

In der Stadt Salzburg kam es im April 2006 zu einer Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen aus zwei Stadtteilen, die als »soziale Brennpunkte« gelten. Am nächsten Tag war von einem »Bandenkrieg« zu lesen, ein Fernsehsender strahlte Bilder von brennenden Autos aus. Die Aufregung war groß, alle fragten sich, was da passiert sei, »ratlose Sozialarbeiter« wurden zitiert, Arbeitsgruppen gebildet, rasche Maßnahmen gefordert. Allen, die unmittelbar involviert waren, war klar, dass es sich um einen medialen Hype handelte. Der Konkurrenzkampf zwischen zwei regionalen Tageszeitungen um die Vorherrschaft auf dem Boulevard führte seit geraumer Zeit zu einer Aufschaukelung in der Berichterstattung. Bevorzugtes Themenfeld: Gewalt. Konstruiertes Ergebnis: Die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen ufert aus, angesichts dieser Naturkatastrophe herrscht allgemeine Ratlosigkeit. Zwar bekannte der Fernsehsender Tage später kleinlaut, dass die Bilder von brennenden Autos aus Berichten über Pariser Vorstädte kopiert wurden (vgl. Schuster/Bieringer 2007). Aber: Die Szene war auf die Bühne gebracht, und es ist schwierig, das Theater zu räumen, wenn das Publikum einmal gerufen wurde.

1. Gewaltdiskurse als Ringen um die Definitionsmacht

Will Friedenspädagogik Gewalt zum Thema machen, ist sie mit einem eigentümlichen Gemisch aus Tabuisierung und Faszination von Gewalt konfrontiert (vgl. Rathmayr 1996). Das Reden über Gewalt wird zunehmend selbst Teil des »Problems Gewalt«. Der Gewaltdiskurs ist moralisch hoch aufgeladen und zeigt – ähnlich wie jener über illegale Drogen – stark ordnungspolitische Züge. Das ist der schale Beigeschmack an der Konjunktur von (Gewalt)prävention.

Beide Begriffe – Gewalt und Gewaltprävention – sind umstritten, und die damit verbundenen Anliegen und Konzepte sind vielfältig. »Gewalt« schließt so unterschiedliche Aspekte wie körper-

lichen Angriff, Krieg, psychische Unterdrückung, strukturelle Ungleichheiten und kann begrifflich differenziert werden, etwa in direkte und indirekte; personale, strukturelle, kulturelle; psychische und physische; verdeckte und offene; latente und manifeste Gewalt etc. (vgl. Galtung 1975).

Dem Begriff Prävention schreibt der Duden zwei Bedeutungen zu. Erstens das »Zuvorkommen (z. B. mit einer Rechtshandlung)« und zweitens die »Vorbeugung; Abschreckung künftiger Verbrecher durch Maßnahmen der Strafe, Sicherung und Besserung«, wobei zwischen General- und Spezialprävention unterschieden wird. Wesentlich ist zudem die Unterscheidung zwischen Primärprävention (z. B. Beratung, um potenziell abweichendes Verhalten zu verhindern), Sekundärprävention (z. B. Betreuung, damit sich normabweichendes Verhalten nicht verfestigt) und Tertiärprävention (z. B. Maßnahmen zur Resozialisierung). Doch: Die geforderten Maßnahmen sind vielfältig. Letztlich wird auch die Todesstrafe als generalpräventive Maßnahme zur Abschreckung gesehen.

Ansätze zur Gewaltprävention unterscheiden sich in zumindest vier (zusammenhängenden) Punkten:

- in den Auffassungen von Gewalt
- in den Diagnosen der Ursachen von Gewalt
- in der Definition von Zielgruppen
- in den daraus abgeleiteten politischen, rechtlichen, staatlichen und/oder pädagogischen Ansätzen.

»Gewaltprävention« lässt sich als »frei flottierender Signifikant« (Laclau) charakterisieren: Was wo als Gewalt bzw. Prävention verstanden wird, ist vom historischen, kulturellen Kontext abhängig und Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. In Anlehnung an Hall (2004) ist Gewaltprävention keine eindeutige Doktrin, es gibt eine Reihe von »Gewaltpräventionen«, eine Vielfalt politischer bzw. pädagogischer Strategien und Prozesse (vgl. Bieringer 2005). Häufig wird mit »Gewaltprävention« ein disziplinierendes, kontrollierendes und sanktionierendes Maßnahmenbündel beschrieben, wobei meist von einem individualisierenden Gewaltverständnis ausgegangen wird. In unserem Verständnis bedeutet Prävention Demokratisierung, Öffnung und Verhandlung auf allen Ebenen.

Der Diskurs über Gewalt dient auch der (Re)Produktion einer »Identität der gesellschaftlichen Mitte«, die sich als (selbstredend

gewaltlose) Normalität darstellt. Denn Identität konstruiert sich vor allem auf der Grundlage von Differenz, über die Beziehung zum Anderen, in Beziehung zu dem, was sie *nicht* ist, zu ihrem »konstitutiven Außen«. »Jede Identität hat ihren ›Rand‹, eine Unmäßigkeit« (Hall 2004, 171 f.). Die »gewaltlose gesellschaftliche Mitte« ist ein Konstrukt, das die »gewaltbereiten Ränder« als ihr konstitutives Außen benötigt. So ist es auch verständlich, dass, wer sich auf den Gewalt-Diskurs einlässt, gerne gehört wird (sofern dabei Herrschaftsverhältnisse nicht problematisiert werden). Das Reden über Gewalt(prävention) ist demnach nicht harmlos, sondern Ausdruck des politischen Ringens um (Definitions-)Macht.

Das Reden über Gewalt müsste in vielen Fällen ein Reden über Eskalationsdynamiken in verschiedenen Zusammenhängen sein. Ich plädiere hier für eine exakte begriffliche Differenzierung zwischen Aggression (vgl. Ottomeyer 1992), sozialem Konflikt (vgl. Glasl 2004), Eskalation (vgl. Glasl 2004; Schwabe 2002) und Gewalt (vgl. Wiewiorka 2006). Die nicht nur medial unscharfe Verwendung dieser Begriffe stellt eine ständige Herausforderung für Friedenspädagogik dar, sollte es ihr doch um eine genaue und kontextspezifische Analyse als Voraussetzung für angemessene Intervention und Prävention gehen.

2. Verschiedene Ebene berücksichtigen: systemtheoretische Analysen, kontingenztheoretische Vorgehensweisen

Friedenspädagogik soll sich nicht als eine in sich geschlossene Strategie, als von der Praxis losgelöste Grundlagenwissenschaft oder gar moralische Instanz verstehen, sondern theoretisch fundierte, kontextangemessene Angebote entwickeln und dabei Theorie und Praxis ständig kritisch auf ihre individuellen, institutionellen, politischen und kulturellen Effekte überprüfen. Ein solches kontingenztheoretisches Modell (vgl. für die Mediation Fisher/Keashley 2007; Glasl 2004, 313–476) tritt nicht mit fertigen Antworten an ein Phänomen heran, wohl aber mit Wissen, Theorien, Methoden und Haltungen.

Es geht weiters um die Zusammenschau von Mikro-, Meso- und Makroebene. Die Auseinandersetzungen, welche dieser Ebenen die »wichtigste« oder »entscheidende« sei, sollte längst durch die Erkenntnis des Zusammenwirkens aller drei Ebenen und durch interdisziplinäre Forschung und Praxis ersetzt werden.

Folgendes Beispiel aus der Praxis der (sekundären) Gewaltprävention soll verdeutlichen, dass »das Bemühen um friedliche Zustände misslingt, wenn Gewaltverhältnisse entweder personalisiert oder objektiviert, ›strukturalisiert‹ werden (...). Die Personalisierung verharmlost die Systemgewalt und lässt auf diese Weise die gesamtgesellschaftliche Machtverteilung unangetastet, die Strukturalisierung macht fatalistisch, lässt uns die möglichen Veränderungshebel im personalen Alltag übersehen« (Graf/Ottomeyer 1989, 10). In einer Hauptschule werden wir eingeladen, mit einer 3. Klasse zu arbeiten. Als Problem nennt die Klassenlehrerin »Konflikte zwischen muslimischen und christlichen SchülerInnen« sowie die Tatsache, dass im Laufe der drei Schuljahre »einige schwierige Jugendliche dazugekommen sind, was immer wieder für Unruhe und Ärger sorgte«. Es käme »regelmäßig zu Schlägereien«, v. a. mit Jugendlichen der Parallelklasse, »verbale Übergriffe« stünden »an der Tagesordnung«.

Die Mikroebene

Bei der Arbeit mit den SchülerInnen fallen uns drei Dinge auf: 1. die Respektlosigkeit, mit welcher die SchülerInnen miteinander und uns gegenüber sprechen. 2. die Langeweile, welche die SchülerInnen immer wieder ansprechen und die sich rasch auf uns überträgt. Und 3. das Gefühl von Sinnlosigkeit, das die SchülerInnen immer dann benennen, wenn es um das Ansprechen konkreter Erfahrungen geht. Auf unserer Wahrnehmungen angesprochen, formuliert ein Schüler zusammenfassend: »Wir sind hier alle Psychos«. Den von der Klassenlehrerin eingangs beschriebenen Konflikt können wir nicht erkennen, vielmehr geht es um Dominanzverhandlungen zwischen den Burschen: Uns scheint das Ringen um hegemoniale Männlichkeit die konfliktträchtigste Differenz zu sein. Doch die Klasse wird durch die oben beschriebenen Dynamiken immer wieder zusammengehalten. Respektlosigkeit, Langeweile und Sinnlosigkeit ergeben das einigende – und, wie uns scheint: internalisierte – puzzleartige Selbstbild der Jugendlichen. Jubel kommt auf, wenn es um Berichte von Vorfällen mit der Parallelklasse geht, aus welchen sie immer als »Sieger« hervorgingen. Einiges können wir mit den SchülerInnen diskutieren, vieles bleibt jedoch bruchstückhaft. Zu unserer Überraschung wollen die Jugendlichen ein zweites Mal mit uns arbeiten,

wir vereinbaren einen Termin. Eine Woche später kommen wir wieder in die Klasse, einzelne SchülerInnen begrüßen uns freudig. Kaum sitzen wir im Sesselkreis, beginnen einige der männlichen Jugendlichen mit Gähnen und Äußerungen wie »schon wieder so fad« oder »es hat ja keinen Sinn«. Die anderen schließen sich an. Diesmal kommen wir gegen diese Nebelwand nicht an. Wir brechen nach zwei Stunden ab, mit dem Angebot, wieder zu kommen, wenn die SchülerInnen für sich einen Vorteil darin erkennen können.

Die Meso-Ebene

Im darauf folgenden Gespräch berichten wir der Lehrerin und der Direktorin von unseren Beobachtungen. Die Klassenlehrerin ist enttäuscht und wütend über den Abbruch des zweiten Workshops, hatte sie sich durch »die Hilfe von außen doch wirkliche Unterstützung erhofft«. Nachdem wir auch unsere Unzufriedenheit zum Ausdruck bringen, unterhalten wir uns über die Langlewige, Sinnlosigkeit und Respektlosigkeit. Die Gefühle der Lehrerin ändern sich rasch, sie sagt, dass sie »sehr traurig über die Situation der Jugendlichen« sei und bei allem Bemühen wenig dagegen tun könne. In der Schule gibt es drei Klassen jeder Schulstufe. Von den drei dritten Klassen ist eine Klasse eine mit technischem und eine mit musikalischem Schwerpunkt. Die andere – jene, mit der wir arbeiteten – wird als »allgemeine Klasse« geführt. In dieser Klasse sind beinahe alle SchülerInnen mit schwierigem familiärem und sozialem Hintergrund zusammengefasst. Kommen neue SchülerInnen an die Schule, werden sie selbstredend in diese Klasse gesetzt. Die so entstandene Eigendynamik ist eine ständig sich selbst erfüllenden Prophezeiung von Misserfolg, Konflikten, Rivalitäten – mit der Zeit entstand das Gefühl von Sinnlosigkeit, dass sich an ihrer Situation etwas ändern könnte (vgl. dazu die aufschlussreichen Ausführungen von Sauter 2006). Dieser Konflikt hat mittlerweile auch zu heftigen Konflikten im Kollegium geführt, da die LehrerInnen in den musischen und technischen Klassen das »Gejammere der anderen schon nicht mehr hören können«.

Die Mesoebene (Gruppen, Institutionen) ist bezüglich Gewaltprävention von besonderer Bedeutung, da sie einen »Verhandlungsort« zwischen Individuum, Institutionen und Gesellschaft darstellt. Diesbezüglich geeignete Instrumente sind Gruppenarbeit

und Organisationsberatung, welche die spezifischen Bedingungen von Institutionen berücksichtigt. Die Direktorin beschließt, die Dreiteilung mit Beginn des nächsten Schuljahres aufzugeben und überlegt eine Vorgehensweise mit den LehrerInnen, um zu einer konsensualen und solidarischen Lösung zu kommen. »Das Problem werden wir nun auf den Tisch bringen, da es uns ohnehin schon länger beschäftigt«. Die Lehrerin beschließt, eine kooperative Vorgehensweise mit den anderen KlassenlehrerInnen anzustreben und ihren Unterricht weitgehend auf Projektunterricht umzustellen, um den SchülerInnen andere Erfahrungen zu ermöglichen. Denn »das Arbeiten außerhalb des Regelunterrichts klappt mit den SchülerInnen eigentlich immer ganz gut«. An dieser Ressource will die Lehrerin anknüpfen. Sowohl für die Arbeit mit dem Kollegium als auch für die Teamentwicklung bieten wir Seminare und bei Bedarf Mediationen an.

Die Makroebene

Das obige Beispiel ist auch aufschlussreich hinsichtlich unseres Differenzdenkens (Christen-Muslime). In der Analyse von Differenzen – und damit auch der Analyse von Konflikten – folgen wir häufig einem »quasi-natürlichen« Kulturverständnis, welches selbst Machtverhältnisse (re)produziert (vgl. Pelinka 2001). Wir neigen dazu, der Logik des Rassismus zu folgen. Eine politische Friedenspädagogik muss sich der Schwierigkeit, nicht rassistisch zu denken, bewusst sein und für Demokratisierung auf allen Ebenen eintreten.

Schließlich geht es auch um die Institution Schule als Ort der Konkurrenzierung (vgl. Gronemeyer 1996). Die Rede von der Chancengleichheit durch Bildung wird für Jugendliche durch ihre alltäglichen Erfahrungen ad absurdum geführt. Wenn es der Schule nicht gelingt, dem »Recht des Stärkeren« solidarische, kooperative Alternativen entgegenzustellen, wird sie als Institution unglaubwürdig – diese schulpolitische Entwicklung ist mit ein Grund für die Krise der Schule (vgl. Bieringer 2007a). Die bildungspolitische Unklarheit und das Begnügen mit Kompromissen wirken sich in den Schulklassen tagtäglich aus. Auf dieser Ebene ist die politische Debatte über Gesamtschule wichtig. Mehr noch: wie kann Schule aussehen, mit welchen Visionen, Aufträgen, Leitsätzen und Ressourcen arbeitet sie?

3. Schlussbemerkungen

Vielfalt der Angebote und Methoden

Friedenspädagogik bedeutet konkrete Konfliktarbeit, politische Bildung, persönliche und fachliche Weiterbildung, Organisationsberatung, Kulturarbeit und politische Intervention. Unterschiedliche Angebote sollten sich dabei nicht konkurrenzieren, sondern – je nach Kontext – als komplementäre Interventionen verstehen. Dafür ist eine Vielfalt von Methoden notwendig, wenngleich diese kein Selbstzweck sein dürfen. Immer noch steht das ernsthafte Gespräch im Mittelpunkt allen pädagogischen Handelns (vgl. Grone-meyer 1996). Das ernsthafte Gespräch will nicht überzeugen, es will auch nicht (nur) verstehen, sondern vielmehr offen verhandeln.

Kritische Selbstreflexion

Grossberg (2000, 282) postuliert für die Cultural Studies, was auch für die Friedenspädagogik handlungsleitend sein soll: wir müssen auch eigene Konzepte in Frage stellen, »die ihre eigenen kritischen Praktiken begründet haben. Wir müssen uns zu fragen beginnen, bis zu welchem Grad wir, als Betreiber von Cultural Studies (respektive von Friedenspädagogik, Anm. I. B.) in eben jene Machtssysteme verstrickt sind, aus denen wir auszubrechen versuchen, wenn wir die kulturellen Praktiken, Kategorien und Konzepte dieses Macht-systems benützen. Es gibt keinen leichten Ausweg aus diesem Dilemma«. Jede Pädagogik, die dieses Dilemma leugnet oder versucht, es mit »geschickten« Konzepten zu tilgen, ist unglaubwürdig. »Professionalität« in der Friedenspädagogik sollte als »phantasmatisches Konstrukt« (Forster 2003, 103 ff.) reflektiert werden.

Welche Anliegen verknüpfen wir mit der Forderung nach Gewaltfreiheit? Dabei geht es auch um unsere eigene Konfliktfähigkeit. An dieser wird Friedenspädagogik nolens volens immer gemessen werden.

Theorie und Praxis

Wieder greife ich auf Cultural Studies zurück: »Für Cultural Studies stellt sich die Welt als Ort von Konflikten dar, in dem eine bestimmte Kräftebalance herrscht. Die intellektuelle Arbeit muss diese Balance verstehen und Möglichkeiten finden, sie in Frage zu stellen und zu ändern. Es ist natürlich klar, dass Überleben, Verän-

derung, Kampf, Widerstand und Opposition nicht dasselbe sind, dass die Beziehungen zwischen diesen Momenten nicht vorhersagbar sind und dass es für jedes einzelne von ihnen viele Formen und Austragungsorte gibt. (Angefangen vom täglichen Leben und den sozialen Beziehungen bis hin zu wirtschaftlichen und politischen Institutionen)« (Grossberg 2000, 277). Davon ausgehend sollte es die Friedenspädagogik mit Stuart Hall halten: »Nicht Theorie als der Wille zum Wissen, sondern Theorie als eine Reihe umkämpfter, lokalisierter, konjunktureller Wissens Elemente, die in einer dialogischen Weise debattiert werden müssen. Aber auch als eine Praxis, die immer über ihre Interventionen in einer Welt nachdenkt, in der sie etwas verändern, etwas bewirken könnte« (Hall 2000, 50 f.).

Literatur

- Bieringer, Ingo (2005): Gewaltprävention: Notwendigkeiten und Fallstricke. In: *perspektive mediation*, 2005/3, 138–141.
- Bieringer, Ingo (2007): Seit 2000 Jahren »immer gewalttätiger«. Aggression – Konflikt – Eskalation – Gewalt. In: *IMPULSE. Handbuch für Jugendarbeit*, Band 3: Konflikte & Gewalt. Salzburg: AKZENTE Eigenverlag, 9–11.
- Bieringer, Ingo (2007a): »Der Krampus war kein Maskenscherz«. Provokationen zur Frage, ob in der Schule mehr Männer gebraucht werden. In: »Nichts passt!«, Teil 2. Online-Reader (www.friedensbuero.at).
- Fisher, Ronald J./Keashley, Loraleigh (2007): Der Kontingenzansatz in Mediation und Beratung. In: Ballreich, Rudi/Fröse, Marlies W./Piber, Hannes: *Organisationsentwicklung und Konfliktmanagement Innovative Konzepte und Methoden*. Bern: Haupt, 227–250 (erstmalig 1991).
- Forster, Edgar (2003): Funktionen und Strategien der Professionalitätsrhetorik in der Flüchtlingsarbeit. In: Forster, Edgar/Bieringer, Ingo/Lamott, Franziska (Hg.): *Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit*. Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 87–107.
- Galtung, Johan (1975): *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg.
- Glasl, Friedrich (2004): *Konfliktmanagement*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Graf, Wilfried/Ottomeyer, Klaus (1989): Identität und Gewalt. In: dies. (Hg.): *Szenen der Gewalt in Alltagsleben, Kulturindustrie und Politik*, 1–46. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Gronemeyer, Marianne (1996): *Bildung mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule*. Berlin: Rowohlt.
- Grossberg, Lawrence (2000): *What's going on? Cultural Studies und Popularkultur*. Wien: Turia + Kant.
- Hall, Stuart (2000): *Cultural Studies. Ein politisches Projekt. Ausgewählte Schriften*, Bd. 3. Hamburg: Argument Verlag.

- Hall, Stuart (2004): Die Frage des Multikulturalismus In: ders.: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, 188–227. Hamburg: Argument Verlag.
- Ottomeyer, Klaus (1992): Ramboismus, Gewalt und Aggression. In: ders.: Prinzip Neugier. Einführung in eine andere Sozialpsychologie. Heidelberg: Asanger Verlag, 120–128.
- Pelinka, Anton (2001): Zu den Fallstricken des Multikulturalismus. Wider die Vereinfachung des ethnischen Kulturbegriffs. In: Appelt, Erna (Hg.): Demokratie und das Fremde. Multikulturelle Gesellschaften als demokratische Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Innsbruck: StudienVerlag, 153–166.
- Rathmayr, Bernhard (1996): Die Rückkehr der Gewalt. Faszination und Wirkung medial inszenierter Gewalt. Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Sauter, Sven (2006): Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, 111–148.
- Schuster, Thomas/Bieringer, Ingo (2007): Ein »Medienhype« über Jugend und Gewalt. In: IMPULSE. Handbuch für Jugendarbeit, Band 3: Konflikte & Gewalt. Salzburg: AKZENTE Eigenverlag, 31–34.
- Schwabe, Mathias (2002): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Wieviorka, Michel (2006): Die Gewalt. Hamburg: Hamburger Edition.

Ulrike Popp

Schulische Risikofaktoren für Gewalthandlungen – gibt es pädagogische Auswege?

Im Zuge der medialen Berichterstattung um Jugendgewalt, »Komasaufen«, Drogenkonsum, Internetsucht und Kinderkriminalität wurde die Aufmerksamkeit auch auf die Institution Schule gerichtet. Neben Reportagen über Leistungsvergleiche, die neue Mittelschule, Bildungsstandards, den Sinn von Hausübungen oder Nachhilfe finden sich auch beunruhigende Verweise auf Schule als Ort von Gewalt und Mobbing (vgl. z. B. Kleine Zeitung 2005, 2008b, 2008c). In diesem Kontext wird ein Anstieg aggressiven Handelns, die zunehmende Verrohung des sozialen Umgangs und abnehmende Empathiefähigkeit unter Schülerinnen und Schülern problematisiert (vgl. z. B. Kleine Zeitung 2008a). Im Schulalltag, aber auch in öffentlichen Diskursen, werden die Ursachen für zunehmende Aggressionen von Kindern und Jugendlichen in erster Linie im »Versagen« der Familie gesehen (vgl. z. B. Kleine Zeitung 2008d). Aus Interviews mit Lehrkräften geht hervor, dass Eltern von »Problemkindern« zu wenig Zeit für ihren Nachwuchs aufbringen, viele Familien nicht mehr intakt sind, dass allein erziehenden und überforderten Eltern – insbesondere Müttern, – ihre Kinder im Jugendalter »über den Kopf wachsen« und dass es in den Familien an Kommunikation, Sozialerziehung, Konsequenz und Zuwendung mangelt (vgl. Popp 2009). Häufig wird die »Mitschuld« für gewaltsames Handeln von Schüler(inne)n auch im exzessiven Medienkonsum, vor allem im unkontrollierten Zugang zum Internet und in gewalthaltigen und -befürwortenden Darstellungen gesucht. Nicht zuletzt spielen in der Ursachenforschung auch negative sozialisatorische Wirkungen der Freundesgruppen eine bedeutsame Rolle, insbesondere Konformitätszwänge und delinquente Orientierungen.

Alle angeführten Aspekte sind Risikofaktoren für die Entstehung gewaltsamen Handelns. Einen differenzierteren Einblick über tatsächliche Verbreitung, Ausdrucksformen und Bedingungskonstellationen bieten die Ergebnisse der Forschung über Gewalt an Schulen (vgl. z. B. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Tillmann u. a. 1999; Holtappels u. a. 2004). Mittlerweile liegen auch seriöse Befunde aus Längsschnittdaten vor, die für Schulen des deutschen Bun-

deslandes Bayern einen Rückgang körperlicher Gewalthandlungen (Prügeleien, Vandalismus, Bedrohungen und Erpressungen) konstatieren (vgl. Fuchs u. a. 2005). Auch für Österreich verweisen die Befunde der WHO-Studie aus dem Jahre 2006 auf einen leichten Rückgang bei physischer Gewalt im Vergleich zu der Vorgängerstudie aus dem Jahr 2001 (vgl. derStandard.at 2008a). Psychische und verbale Aggressionen (Mobbing, Ausgrenzen, Ärgern, Auslachen und Beleidigen) sind nach wie vor die am häufigsten im Schulalltag anzutreffenden Ausdrucksformen gewaltsamen Handelns.

Da sich die Aufmerksamkeitsrichtung, wie gerade erwähnt, stärker auf Ursachen des außerschulischen Umfeldes konzentriert hat, soll der vorliegende Beitrag die Schule als »Entstehungsort« von Gewalt in den Blick nehmen. Diese These besagt, dass institutionelle Gegebenheiten, schulbezogene Normen, organisatorisch-administrative Zwänge, die Lernkultur einer Schule und die Struktur der Kommunikation innerhalb und außerhalb des Unterrichtes Risikofaktoren für Gewalthandlungen sein können. Strukturelle und institutionelle Gewalt, rigide Konformitätsforderungen, Leistungsdruck und Schulversagen, mangelnde Transparenz in der Leistungsbeurteilung, Erfahrungen von »Ungerechtigkeit« und »Willkür«, Ausgrenzung und soziale Etikettierung, wenig an der Lebenswelt von Schüler(inne)n orientierte und förderliche Lernarrangements sowie negative Beziehungen zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften können eine Gewalt fördernde Wirkung entfalten. Dies soll im Folgenden genauer dargestellt und begründet werden. Der Beitrag endet mit Überlegungen, wie Schulen ihre »hausgemachten« Gewaltprobleme reduzieren könnten¹.

1 Gewaltfördernde Bedingungen an Schulen

Alle Schulformen sind mit sozialem Wandel, den Folgen der Globalisierung in Hinblick auf Beschleunigungstendenzen und veränderte Berufsbiographien, mit veränderten Bedingungen des Aufwachsens heutiger Kinder und einer zunehmenden Heterogenität ihrer Schüler(innen) konfrontiert. Die Schule und die in ihr tätigen

1 In diesem Beitrag wird auf Befunde und Diskussionszusammenhänge zurückgegriffen, die an anderer Stelle ausführlicher dargestellt wurden. Kap. 1: vgl. z. B. Tillmann u. a. 1999; Popp 2002, 2008; Kap. 2: vgl. Tillmann u. a. 1999; Popp 2005a, 2005b.

Lehrkräfte können sich den Prozessen sozialen Wandels nicht entziehen, selbst wenn die Schule eine Institution ist, die aus der Tradition heraus gewisse Beharrungstendenzen und Veränderungsresistenzen aufweist und sich durch immanente Trägheit kennzeichnet (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, Bourdieu 1993). Die aus den genannten Veränderungen resultierenden pädagogischen Herausforderungen betreffen die gegenwärtigen Bedingungen des Unterrichtens, die als erschwert wahrgenommen werden. Sie haben Auswirkungen auf Motivation und Leistungsfähigkeit, auf den Erwerb sozialer Kompetenzen und auf Interaktionen zwischen Heranwachsenden und ihren Lehrkräften.

Selektionsdruck und Leistungswettbewerb sind härter geworden, die Risiken des Scheiterns höher und deren Konsequenzen für die Zukunft der Heranwachsenden unabsehbar. Ein höherer Schulabschluss ist eine notwendige, aber längst nicht hinreichende Bedingung für den Einstieg in die gewünschte berufliche Position, von der gegenwärtig auch nicht absehbar ist, für wie lange sie gehalten werden kann. Die Institution Schule vergibt Lebenschancen, kann aber bestehende soziale und ethnische Ungleichheiten nicht ausgleichen und soll bei Schüler(inne)n wertkonforme Haltungen erzeugen, wie individuelle Leistungsbereitschaft und Arbeitsdisziplin. Nicht nur aufgrund des Leistungsimperativs sind Konflikte im Schulalltag vorprogrammiert. Im Folgenden sollen potenzielle aggressionsförderliche Kontexte der Schule auf institutioneller, organisatorischer und kommunikativer Ebene behandelt werden.

1.1 Schule als Ort struktureller und institutioneller Gewalt

Der norwegische Friedensforscher Johan Galtung entwickelte den Begriff »Gewalt« als Gegensatz zu Frieden und beschränkte sich in seinem begrifflichen Verständnis nicht nur auf Ausdrucksformen der, zielgerichtete(n), direkte(n) physische(n) Schädigung von Menschen durch Menschen (vgl. Schwind/Baumann 1990, 36). Er entwickelte den Begriff der strukturellen Gewalt, für deren Existenz es keines identifizierbaren Täters bedarf. Strukturelle Gewalt kann als Dauerzustand, etwa in Form von Armut wirken oder durch Manipulation Lebens- und Entfaltungschancen verhindern (vgl. Galtung 1975). Die Institution Schule steht den Lernenden als »machtvoll« Organisation gegenüber. Es werden Leistung und Konformität gefordert, und nicht selten erleben sich Schülerinnen

und Schüler auch als ohnmächtig gegenüber ihren Lehrkräften. Institutionelle Gewalt geht noch darüber hinaus und sieht aggressionsfördernde Momente im Leistungsdruck, in der Stofffülle, in rigiden und wenig rhythmisierten Zeitstrukturen etc.

Anwesenheitspflicht sowie die Tatsache der Leistungsmessung und -beurteilung können weder abgeschafft noch verhandelt werden. Kommunikation findet vorrangig als Unterricht statt und ist auf die Vermittlung von Wissen und auf die Initiierung von Lernprozessen gerichtet. Die Unfreiwilligkeit betrifft nicht nur Schüler(innen): Auch Lehrkräfte müssen Unterricht erteilen und können sich die Schüler(innen) in ihren Lerngruppen nicht aussuchen. Dennoch besitzen Lehrkräfte den Schüler(inne)n gegenüber mehr Definitionsmacht. Sie können Rolleninterpretationen durchsetzen, Arbeitsanweisungen geben, und sie sind mit institutionell abgesicherten Macht- und Sanktionsmitteln ausgestattet (vgl. Ulich 1985). Die von Lehrkräften gewünschte Interaktion bezieht sich auf die Vermittlung des »Stoffes«. Wenn Schüler(innen) dieses Kommunikationsangebot nicht wahrnehmen wollen, wird dies nahezu immer als »unerwünscht« angesehen und durch ritualisierte Formen der Sanktionierung beantwortet (vgl. Faulstich-Wieland u. a. 2004). Unter diesen Bedingungen fehlt den Schüler(inne)n die Chance zum Einbringen ihrer Identität und Alltagserfahrungen. Dies schafft Frustration, reduziert die Motivation und macht mitunter auch wütend.

1.2 Leistungsdruck

Die Kommunikation im Unterricht ist am Leistungsprinzip orientiert, Lernprozesse werden unter dieser Perspektive auf abprüfbare »Stoffportionen« reduziert. Noten, Zeugnisse und Schulabschlüsse können aus der schulischen Kommunikation nicht ausgeklammert werden. Untersuchungen zeigen seit den 1980er Jahren, dass Kinder und Jugendliche immer stärker unter Leistungsdruck stehen, der von der Schule, aber auch in Familie und Freizeit mit erzeugt wird (vgl. Engel/Hurrelmann 1989; Hurrelmann 1994). Eltern wünschen sich für ihre Kinder einen besseren Schulabschluss und bessere Ausgangspositionen, als sie selbst hatten. Im Elternhaus entzünden sich familiäre Konflikte an »schlechten« Schulleistungen und Schulschwierigkeiten; von Eltern als unzureichend erachtete Schulleistungen ihrer Kinder enthalten ein starkes Konfliktpotential und wiegen schwerer als Debatten über Unordentlichkeit,

Rauchen, Kleidung oder Ausgehen (vgl. Melzer u. a. 1991, 79). Die Leistungserwartungen der Eltern, der subjektiv wahrgenommene Leistungsdruck und die Reaktionen von Mitschüler(inne)n und Lehrkräften können zu Stress und psychosomatischen Beschwerden führen. 5 % der 2004 befragten bayrischen Schüler(innen) haben angegeben, »teilweise« bis häufiger Schläge von den Eltern aufgrund schlechter Schulleistungen erhalten zu haben. Dieser Anteil variiert nach Alter (Kinder sind von körperlichen Strafen stärker betroffen als Jugendliche und Heranwachsende) und Schulform (Gymnasiast(inn)en erleben weniger körperliche Gewalt) (vgl. Fuchs u. a. 2005, 129 ff.) Wegen schlechter Noten geschlagene Kinder und Jugendliche verüben mehr Gewalt in der Schule als andere (vgl. ebenda, 143).

1.3 Schulversagen

»Schulversagen« ist ein »Produkt« von Auslese und Zuteilung und im Schulsystem keinesfalls eine Ausnahmeerscheinung. Fast 40 % der Heranwachsenden sind irgendwann im Verlauf ihrer Schulkarriere mit »Schulversagen« konfrontiert (vgl. Tillmann 2007, 32), und immerhin 24 % aller 15-Jährigen haben bereits ein Schuljahr wiederholt (vgl. Erziehung und Wissenschaft 2008, 26). Die Quote der Schulabbrecher liegt in Deutschland bei 13,8 % und in Österreich bei 9,6 % (vgl. derStandard.at 2008b). In der Regel erfolgt durch Prozesse der negativen Auslese die Rückmeldung der Institution Schule an den/die einzelne(n) Schüler(in): Leistung, Sozialverhalten, Arbeitshaltung, individuelle Dispositionen des Lernens, aber auch Grade von Beeinträchtigungen sind Anlass für Feststellung und Diagnose, in besagter Klasse an besagter Schulform nicht erfolgreich genug zu sein. Nun sind unterschiedliche Formen und Risikofaktoren des »Schulversagens« institutionalisiert (vgl. Schümer 2005, Tillmann 2007), die von Versetzungsgefährdung über Klassenwiederholung bis hin zu Schulformabstiegen und Schulverweisen reichen.

Leistungsprobleme und Schulversagen werden immer wieder als Risikofaktoren für Schüler(innen)gewalt diskutiert. Aus der Forschung geht hervor, dass bei allen »Schulversagergruppen« das Gewaltisiko steigt, und bereits die Gruppe der Versetzungsgefährdeten in soziale und emotionale Krisen geraten und unter psychosomatischen Beschwerden leiden kann. Es werden vor allem solche Schüler(innen)gruppen durch Leistungsversagen in Spannungs-

situationen und Statusprobleme gebracht, für die Leistungserbringung eine hohe Bedeutung hat. Der Leistungsstand von Schüler(innen) wiederum korrespondiert mit dem Sympathiestatus in der Lerngruppe und in der Beziehung zu den Lehrkräften. Lebens-, Lern- und Leistungsprobleme verselbständigen sich oftmals und führen zu Einbrüchen im Selbstvertrauen und zu Ängsten vor Prüfungssituationen. Schulischer Misserfolg ist ein individuell-biografisch schwer zu verarbeitendes Problem (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986). Wer ein- oder mehrmals die Klasse wiederholt hat, weist gegenüber den davon nicht betroffenen Mitschüler(inne)n höhere Schulunlust und Schulangst auf, das Selbstbewusstsein ist deutlich niedriger, die Selbstbeherrschung geringer. Solche Befunde weisen darauf hin, dass diese Schüler(innen) darum kämpfen, die eigene Identität gegen das »Versager-Urteil« der Schule zu verteidigen. Allerdings zeigen nicht alle Schüler(innen) mit Problemen im Leistungsbereich eine aggressiv-oppositionelle Haltung.

1.4 Soziale Etikettierung und Ausgrenzung

Die eingangs genannten institutionellen Zwänge der Schule provozieren einen verdeckten Widerstand gegen das Geforderte (vgl. Holtappels 1987; Tillmann 2000, 147 ff.). Um die Interaktionen des Unterrichts ertragen zu können, entwickeln Schüler(innen) Taktiken zur Verteidigung ihrer eigenen Handlungsspielräume und Identitätsentwürfe: Kalkulierte Anwesenheitszeiten und Täuschungsversuche, genaue Fehlzeitenberechnungen, zur Schau gestellte Anwesenheit bei gleichzeitiger mentaler Abwesenheit oder das heimliche Schreiben von SMS. Die Gefahr sozialer Etikettierung besteht vor allem bei solchen Schüler(inne)n, die ihre Widerstände nicht verdeckt artikulieren können, sondern mit Unterrichtsstörungen reagieren. Wenn Schüler(innen) als »abweichend« definiert und mit einem Etikett versehen werden, kann dies zu nachhaltigen, zeitlich resistenten Stigmatisierungen führen. Es gibt typische Bewältigungsformen, die von Anpassung über Leugnung bis hin zur Übernahme der nahe gelegten Abwechlerrolle reichen. Das zugewiesene Etikett – etwa als Schläger, Idiot oder Störenfried – hat Auswirkungen auf Identität und Selbstbild. Lehrkräfte entwickeln diesen Handlungen gegenüber eine Sensibilität, mit der die Typisierungen bekräftigt werden (vgl. Holtappels 1993, 137 ff.). Die Stigmatisierten sehen im Verlauf des Etikettierungsprozesses nicht

mehr die Möglichkeit, sich dem Stigma zu entziehen. Die Folgen der Etikettierung bestehen in stärker ausgeprägter sozialer Kontrolle und schnelleren Verdächtigungen; sie können bei den Betroffenen zu sozialer Isolierung führen (vgl. Hargreaves 1979, 141 ff., Tillmann u. a. 1999, 49) und sich förderlich auf die Verübung psychischer und physischer Gewalthandlungen auswirken.

1.5 Sozialklima der Lerngruppe und Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n

Daneben hat sich die wahrgenommene Beziehungsqualität zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse als Risikofaktor für Gewalthandlungen herausgestellt: Wenn Schüler(innen) den Eindruck haben, ihre Klasse sei desintegriert und konkurrenzorientiert und in der Lerngruppe fehle es an Zusammenhalt und Eingebundensein, dann wird aggressives Verhalten wahrscheinlicher. Auch in der Interaktion zwischen Schüler(innen) erhöhen Abwertungs- und Etikettierungsprozesse sowie der Eindruck, ein bewusst gemiedener »Außenseiter« zu sein, bei den Betroffenen die Gefahr gewaltförmigen Handelns. Die Ergebnisse aus problemzentrierten Interviews (vgl. Popp 2002) verweisen auf die zentrale Bedeutung des sozialen Zusammenhaltes. Gewalt ist zu einem nicht unerheblichen Anteil auch ein »Klassenphänomen«, und in so genannten »schlimmen« Klassen, in denen es wenig Integration und Gemeinsamkeiten, jedoch stark miteinander verfeindete Gruppierungen gibt, erhöht sich die Gewalt innerhalb der Schule.

Darüber hinaus bestehen Zusammenhänge zwischen der »Beziehungsqualität« von Lehrkräften und ihren Schüler(inne)n sowie aggressivem Verhalten. Das bedeutet, die Qualität des sozialen und pädagogischen Klimas steht mit dem Auftreten gewaltförmiger Verhaltensmuster in Zusammenhang. Eine rigide, disziplinierende Grundhaltung von Lehrkräften sowie die restriktive Anwendung institutioneller Machtmittel haben sich als Gewalt fördernde Faktoren herausgestellt. Bei Schüler(inne)n, die verstärkt den Eindruck haben, von ihren Lehrkräften öffentlich bloßgestellt zu werden, führen derartige Erfahrungen ebenfalls zu einer Steigerung psychischer und physischer Gewalthandlungen. Wenn Schüler(innen), anders gewendet, den Kontakt zu ihren Lehrkräften als akzeptierend und vertrauensvoll erleben, wenn sie ihre Lehrkräfte als en-

gagiert und als an ihrer Person interessiert wahrnehmen, vermindert sich das Auftreten von Gewalt. Auch ein an der Lebenswelt der Schüler(innen) orientierter Unterricht, der darum bemüht ist, Leistungsüberforderung zu vermeiden, und in dem die Spielregeln der Leistungserbringung transparent gemacht werden, hat sich als Gewalt mindernder Faktor erwiesen.

2 Handlungsmöglichkeiten der Schule

Die im Folgenden angeführten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten dienen der Förderung des pädagogischen und sozialen Klimas an der Schule, der Verbesserung des Verhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften. Eine Schule, die nicht nur »Lernanstalt«, sondern Lebenswelt für die in ihr Lernenden und Lehrenden ist (vgl. Thurn/Tillmann 2005), stellt einen angenehmen Aufenthaltsort für alle Beteiligten dar und dürfte das Auftreten aggressiven Verhaltens weniger wahrscheinlich werden lassen.

Differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung entfalten

Ein mangelnder Lebenswelt- und Praxisbezug der Lerninhalte geht ebenso mit gewaltförmigem Schülerverhalten einher wie eine geringe Schülerorientierung des Unterrichts, bei der zuwenig auf Anschaulichkeit, angemessenes Tempo und Partizipation der Lernenden geachtet wird. Motivation und Interessen der Schüler(innen) sind in diesem Zusammenhang nicht bedeutungslos, denn Längeweile und Schulunlust, Frustration und fehlende Anerkennung begünstigen Gewalttendenzen. Daraus lässt sich folgern, dass auch unter präventiven Gesichtspunkten ein Unterricht anzustreben ist, der sich durch didaktisch-methodische Phantasie, durch individualisierte Lernzugänge und Lernformen und durch eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten kennzeichnet. Schüler(innen)orientierung heißt dabei auch, in vielfältiger Weise die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen. Von Bedeutung für die Entwicklung der Lernkultur sind Wahl- und Neigungsangebote, die auch für Schüler(innen) mit schwachen Fachleistungen Anerkennungen und Lernmotivation schaffen, und »Schulprojekte«, die praktisches Handeln und soziale Erfahrungen, authentische Begegnungen und Ernstsituatio-

nen ermöglichen. Wichtig ist darüber hinaus, Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler(innen) zu investieren und ihnen Verantwortung für die eigenen Arbeiten und Projekte zu übertragen, damit eine »echte« Partizipation ermöglicht wird.

Leistungsdruck vermeiden, gerechte Chancenstrukturen schaffen

Mangelnde Erfolgsaussichten und eine Gefährdung erhoffter Schulabschlüsse bedrohen in empfindlicher Weise die Zukunftsperspektiven von Kindern und Jugendlichen. Schüler(innen) registrieren zudem recht sensibel, ob sie von Lehrkräften gerecht behandelt werden. Unberechenbare Regelsysteme in Form von ungerechten oder undurchschaubaren Bewertungsformen tragen zu einem negativen Klassenklima und zu einem angespannten Verhältnis zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften bei. Überhöhte Leistungsanforderungen erzeugen »Leistungsdruck«. Die Wahrnehmung solcher Tendenzen kann Schulverdrossenheit, aber auch Aggressionen fördern. Leistungsdruck und mangelnde Erfolgschancen haben sich durchaus als Gewalt erzeugende Faktoren erwiesen. Ein durch fördernde Lehrkräfte geprägtes Lernklima, das Zuwendung und Lernunterstützung, Interesse am Lernfortschritt und Vermeidung von Überforderung beinhaltet, ist empirischen Ergebnissen zufolge dazu geeignet, Gewalthandeln zu dämpfen. Die Kriterien der Leistungserbringung und -beurteilung sollten durchschaubar und eindeutig sein. Schüler(innen) müssen prinzipiell eine reale Chance erhalten, den Leistungserwartungen nachkommen zu können. Leistungsanforderungen auf der einen Seite benötigen ein Äquivalent von differenzierten, individualisierten Förderkonzepten auf der anderen Seite.

Schulversagen nach Möglichkeit verhindern

Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass fehlende Förderungsanstrengungen der Schule und der einzelnen Lehrkräfte wichtige Schlüsselvariablen für ein »hausgemachtes« Gewaltpotenzial sind. Zugleich zeigen sich hohe Gewaltquoten fast durchgängig in solchen Schulformen, die Schüler(innen) mit erheblichen Lern- und Leistungsschwächen aufnehmen, also vor allem Hauptschulklas-

sen und Sonderschulen für Lernbeeinträchtigte. Sowohl die vom Regelsystem segregierten Schüler(innen) als auch jene, die nicht dem Leistungsdurchschnitt genügen, zeigen demnach in signifikant höherem Maße aggressive Tendenzen als die im Leistungsbereich Unauffälligen. Angesichts solcher Befunde kann gefolgert werden, dass ein zu beachtender Risikofaktor für Gewalt minimiert wird, wenn es gelingt, die Zahl negativer Leistungskarrieren zu reduzieren. Das heißt, in einzelnen Fächern müssten Schüler(innen) mit Lernschwierigkeiten stärker gefördert werden, um ihren Leistungserfolg zu steigern, insbesondere aber, um »Schulversagen« – wie Klassenwiederholungen und Schulabgang ohne Abschluss – möglichst zu vermeiden.

Gemeinschaft fördern und soziale Bindungen herstellen

In den Beziehungen der Schüler(innen) untereinander geht die Erfahrung von sozialer Desintegration in der Lerngruppe mit gehäuftem Auftreten psychischer und physischer Gewaltformen einher. In ähnlicher Weise reagieren Schüler(innen) offenbar sensibel auf fehlende soziale Bindungen in der Klasse und ausbleibende Freundschaften: Dort, wo es an Gruppenzusammenhalt mangelt, steigt das Risiko von Schüler(innen)gewalt. Aggressive Verhaltensformen sind – demgegenüber – in Klassen geringer, wo die Schüler(innen) gut mit Lehrpersonen auskommen und von ihnen ernst genommen werden, wo also Akzeptanz und Wertschätzung das Verhalten der Lehrkräfte bestimmen. Soziale Bindungen werden durch die Förderung stabiler Freundschaften wahrscheinlicher. Schüler(innen) benötigen nicht nur leistungsbezogene, sondern auch soziale Anerkennungen, nicht zuletzt auch das Gefühl, mit ihren individuellen Besonderheiten in der Lerngruppe erwünscht zu sein. Gelingt es, Schülerinnen und Schülern die Erfahrung sozialer Desintegration zu ersparen und soziale Bindungen zur Lerngruppe und zu den Lehrkräften herzustellen, wäre jedenfalls ein erheblicher Risikofaktor für anomische Strukturen und die Entstehung von Aggressionen beseitigt. Das Sozialklima kann z. B. durch Schulfahrten, Schiwochen und Erlebnistage verbessert werden. Darüber hinaus fördern begegnungsintensive Aktivitäten wie Feste und Feiern, Kulturveranstaltungen und Projekte (Theater, Musik, Raumgestaltung etc.) die soziale Integration von Schüler(inne)n.

Im Umgang mit schwierigen Schüler(inne)n Konsequenz zeigen, aber auch Etikettierungen vermeiden

Ergebnisse der Forschungen über Gewalt und Schulen haben deutlich gemacht, dass es einen »harten Kern« von »Täter(inne)n« gibt. Dabei handelt es sich insgesamt gesehen um eine verhältnismäßig kleine Gruppe, die aber aufgrund der Intensität ihres Verhaltens in manchen Schulen zur erheblichen Belastung werden kann. Hier ist ein konsequentes Verhalten aller Lehrkräfte gefordert, mit dem deutlich gemacht wird, dass Gewaltausübung kein probates Mittel des Konfliktmanagements ist und im Schulalltag nicht geduldet wird. Klassenregeln gegen Gewalt und gemeinsam mit Schüler(inne) vereinbarte Sanktionen in Form von Sozialstrafen, sprechen sich herum und unterstreichen das konsequente Handeln.

Soziale Etikettierung hat sich als einer der stärksten Erklärungsfaktoren für Gewalthandeln bei Schülerinnen und Schülern erwiesen. Das bedeutet: Jugendliche, die vorschnellen Verdächtigungen, restriktiven Behandlungen seitens der Lehrkräfte und stigmatisierenden Verhaltensweisen ihrer Mitschüler(innen) ausgesetzt sind oder die in der Schule eine spürbare Außenseiterposition einnehmen, weisen deutlich höhere Gewaltquoten als andere auf. Entstigmatisierung beginnt mit dialogischer Konfliktbearbeitung in der Lerngruppe. Zur Vermeidung von Ausgrenzungsprozessen gehören Strukturen, die Leistungserbringung ohne sozial diskriminierende Rangzuweisungen und Degradierungen ermöglichen und soziale Aspekte im Lernprozess betonen: Verstärktes Lernen in Gruppen trägt zu solidarischem und prozessorientiertem Lernen bei, mindert Konkurrenzorientierung und stigmatisierende Interaktionsformen. Wichtig ist, eskalierende Verläufe zu erkennen und zu unterbrechen. Ebenso wie die von sozialem Ausschluss betroffenen Mobbing-Opfer muss auch den Jugendlichen, die durch Gewalthandlungen auffällig geworden sind, eine Reintegration ermöglicht werden. Manches Mal mögen Maßnahmen genügen, mit denen solchen Heranwachsenden soziale Anerkennungen verschafft werden, in dem sie eine Leistung für die Gemeinschaft erbringen können. Pädagogische Unterstützungen dieser Art könnten einen entscheidenden Beitrag zur Deeskalation leisten und ausgrenzende Prozesse verhindern.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- derStandard.at (2008a): Österreichs SchülerInnen raufen durchschnittlich oft. (25. 6. 2008). <http://derstandard.at/druck/?id=3391170> download am 13. 7. 2008.
- derStandard.at (2008b): Jährlich fallen 8000 Jugendliche aus dem Bildungssystem. (11. 4. 2008). <http://derstandard.at/druck/?id=3297407> download am 14. 7. 2008.
- Engel, Uwe/Hurrelmann, Klaus: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe, Berlin: de Gruyter 1989.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Sozialisation im schulischen Alltag, in: Popp, U./Reh. S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln, Weinheim/München: Juventa 2004, 15–26.
- Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien, Opladen: Leske+Budrich 1998.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens/Baur, Nina: Gewalt an Schulen 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005.
- Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt 1975.
- Hargreaves, David H.: Reaktionen auf soziale Etikettierungen, in: Asmus, H. J./Peuckert, R. (Hrsg.): Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg: Quelle & Meyer 1979, 141–154.
- Holtappels, Heinz Günter: Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen: Leske+Budrich 1993, 116–146.
- Holtappels, Heinz Günter/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention (3. Aufl.), Weinheim/München: Juventa 2004.
- Holtappels, Heinz Günter: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive, Bochum: Schallwig 1987.
- Hurrelmann, Klaus/Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim/München: Juventa 1987.
- Hurrelmann, Klaus: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, 2. Aufl., Beltz, Weinheim/Basel 1994.
- Kleine Zeitung (2005): Lehrer klagen: Schüler werden immer aggressiver, Ausgabe vom 23. 6. 2005.
- Kleine Zeitung (2008a): Aufwecker: Jung und kriminell. Ausgabe vom 12. 7. 2008.
- Kleine Zeitung (2008b): Gewalt in der Schule: Österreich im Vorderfeld. Ausgabe vom 25. 6. 2008.

- Kleine Zeitung (2008c): »Happy Slapping«: Immer mehr wollen Grenzüberschreitungen ausleben. Ausgabe vom 20. 6. 2008.
- Kleine Zeitung (2008d): Kriminalität als Hilfeschrei. Ausgabe vom 15. 7. 2008.
- Melzer, Wolfgang/Heitmeyer, Wilhelm/Liegle, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Juventa, Weinheim/München: Juventa 1991.
- Popp, Ulrike: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern, Weinheim/München: Juventa 2002.
- Popp, Ulrike: Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. In: Palencsar, F. u. a.: Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava 2005a, 237–256.
- Popp, Ulrike: Wächst die Gewalt an Schulen? Außerschulische und innerschulische Risikofaktoren. In: Berliner Debatte Initial 16 (4) 2005b, 29–40.
- Popp, Ulrike: Bildungsbarrieren. Überlegungen zum individuellen und institutionellen Schulversagen. In: Lernende Schule: Gemeinsam gegen Schulversagen 11 (41) 2008, 4–7.
- Popp, Ulrike: Das hegemoniale Familienleitbild zwischen anachronistisch-restaurativen Tendenzen und gegenwärtigen Familienrealitäten – Über Paradoxien in Medien und Alltagsdiskursen. In: Thiessen, B./Villa, P. I.: Veränderte Elternschaften. Münster: Westfälisches Dampfboot (2009 im Erscheinen).
- Schümer, Gundel: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005.
- Schwind, H-D./Baumann, Jürgen: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. 1 (Expertise), Berlin 1990.
- Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen: Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (10. Aufl.), Reinbek: Rowohlt 2000.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Fischer, D./Eisenbarth, V. (Hrsg): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann 2007, 25–37.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz Günter/Meier, Ulrich/Popp, Ulrike: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München: Juventa 1999.
- Ulich, Dieter: Die Dimension der Macht in der Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Biermann, Rudolf (Hg.): Interaktion – Unterricht – Schule, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1985, 140–153.

Hannes Krall

Jugend und Gewalt – Risikogruppen und pädagogische Prävention

In regelmäßigen Abständen greifen öffentliche Medien das Thema Jugendgewalt auf und stoßen auf breites Interesse: Gewalt als Ausdruck sozialer und politischer Konflikte, Jugendgewalt gegenüber »Ausländern«, Gewalt in der Peergroup und im alltäglichen Freizeitgeschehen und Gewalt in der Schule gegenüber MitschülerInnen und LehrerInnen sind die häufigsten Anlässe für ausführliche Berichterstattungen und Diskussionen. Es stellt sich zwangsläufig die Frage, ob Jugendgewalt generell zunehme oder Einzelereignisse die Wahrnehmung verfälschen würden. Der Mainstream wissenschaftlicher Forschung gibt eine vorsichtige Antwort: Jugendgewalt nehme insgesamt nur leicht zu. Einzelereignisse würden jedoch größere Dimensionen annehmen – beispielsweise aufgrund massiver körperlicher Attacken oder durch den Gebrauch einer Schusswaffe. Diese Einzelereignisse ließen aber keinen generellen Schluss auf die Gesamtheit der Jugendlichen zu. Und dennoch: Die fortwährende Suche nach Wegen aus der Gewalt ist Auftrag an eine Gesellschaft, die sich humanistischen und demokratischen Werten verpflichtet fühlt. Institutionen der Erziehung und Bildung sind damit nicht alleine, aber doch in besonderer Weise gefordert.

In diesem Beitrag wird gewalttätiges Verhalten als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren gesehen. Es werden Ergebnisse aus der Forschung zum Thema Gewalt zusammengefasst. Darüber hinaus werden anhand einer Studie über eine Risikogruppe von Jugendlichen biografische Momente für das Entstehen gewalttätigen Handelns eingehender betrachtet. Und schließlich werden mögliche Ansatzpunkte für einen präventiven pädagogischen Umgang mit Gewalt beschrieben.

1. Zu den Begriffen: Gewalt und Aggression

Begriffsbestimmungen von Gewalt und Aggression befinden sich in einem Dilemma. Einerseits sollen die Begriffe unmissverständlich und klar abgrenzbar sein, andererseits sollen sie einem komplexen Phänomen gerecht werden. Enge Definitionen von Gewalt

stoßen auf Kritik, weil sie die Betrachtung von Gewaltphänomenen auf eine Täter-Opfer-Perspektive reduzieren und strukturelle und soziokulturelle Bedingungen für Aggressions- bzw. Gewalthandeln in den Hintergrund drängen. Breite Definitionen von Gewalt sind jedoch für genauere Untersuchungen zu unscharf und diffus (vgl. Fuchs et al. 2005, 16 ff.).

Während enge Definitionen von Gewalt sich auf eine zielgerichtete, direkte physische Verletzung oder Schädigung beziehen, beziehen weiter gefasste Definitionen von Gewalt auch psychische Formen, verbale Gewalt, Vandalismus und auch Formen struktureller Gewalt mit ein (vgl. Schubarth 2000, 11). Gewalt wird zumeist als eine zielgerichtete Handlung mit Schädigungs- oder Verletzungssicht gesehen. Dabei nähern sich die Begriffe Aggression und Gewalt an und finden häufig synonym Verwendung (vgl. Schubarth 2000, 11). Ungeachtet einer genauen begrifflichen Definition und Differenzierung ist im Einzelfall jedoch besonders darauf zu achten, dass Ausdrucksformen der Exploration, Selbstbehauptung und einer dem Entwicklungsstand und der Situation angemessenen »konstruktiven Aggression« (Selbstbehauptung, Konfliktbereitschaft, Protest, altersspezifisches Raufen und Balgen etc.) nicht mit »destruktiven« Aggressionsformen oder Gewalt (z. B. beabsichtigte Verletzung oder Schädigung von anderen, Vandalismus) gleichgesetzt werden. Ottomeyer kritisiert die Forderung nach einer »aggressionslosen Schule«, da diese eine »Friedhofdisziplin« hervorbringen würde: »Im Unterschied zu Gewalt ist Aggression zunächst einmal eine Lebensäußerung (...) eine Vitalfunktion« (Ottomeyer 2000, 55 f.).

2. Bedingungen für das Entstehen von Gewalt

Gewalttätiges Verhalten lässt sich nicht auf einen monokausalen Ursache-Wirkungszusammenhang reduzieren. Einfache Antworten – nach dem Motto: »schuld sind ...« die Medien, auseinander fallende Familien, antiautoritäre Erziehung, die Männer in ihrer Krise, Bewegungsmangel etc. – greifen zu kurz. Analysiert man Gewalttätigkeit, findet man ein komplexes Zusammenspiel von biografischen und soziografischen Faktoren (vgl. Krall 2007, 9 ff.).

Studien belegen, dass spezifische Beziehungserfahrungen in der Familie (Vernachlässigung, Überforderung, chronische Konflikte etc.), negative Vorbildwirkungen und Erziehungsstile einen erheb-

lichen Einfluss auf die Entwicklung gewalttätigen Verhaltens nehmen. In der Schule begünstigen ein schlechtes Schul- und Klassenklima, Prozesse der sozialen Ausgrenzung und der negativen sozialen Etikettierung gewalttätiges Verhalten. Ebenso lässt sich zeigen, dass wiederholter Misserfolg und mangelnde Identifikation mit den Lerninhalten und den Arbeitsformen gewalttätiges Verhalten fördern können. Und nicht zuletzt kann davon ausgegangen werden, dass die Freizeitaktivitäten und die Beziehungserfahrungen in der Peergroup für die Entwicklung gewalttätigen Verhaltens große Bedeutung haben – Vorbildwirkungen und Gruppendruck spielen dabei eine wichtige Rolle.

Der Alltag der Jugendlichen wird nicht nur von den jeweiligen individuellen Voraussetzungen bestimmt, sondern ist auch von sozial-situativen Momenten (Herausforderungen, Konflikte, Stressoren etc.), von den institutionellen Kontexten (Schul- und Lernklima, Erwartungen, Verantwortlichkeiten etc.) und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Konkurrenzdruck, Desintegrationsprozesse, Medieneinflüsse etc.) geprägt.

3. Gewalt in der Schule

Auch wenn Untersuchungsergebnisse und Aussagen über Gewalt in den unterschiedlichen Studien nur mit Bedacht verallgemeinert werden können (vgl. z. B. Spiel 2000, 43 f.), so zeigen die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen in einigen Punkten doch weitgehende Übereinstimmung (vgl. z. B. Fuchs et al. 2005; Klewin et al. 2002). Während leichtere Formen von Gewalt, wie gegenseitige Beschimpfungen, Beleidigungen und Herabsetzungen, unter SchülerInnen weit verbreitet sind, werden häufigere und schwerwiegendere Gewalthandlungen von etwa 3–9 % der SchülerInnen gesetzt (vgl. Fuchs et al. 2005, 25; Schubarth 2000, 81). Bezüglich des Alters der Gewalttäter lässt sich bei den Untersuchungen eine Spitze im Bereich der 8. und 9. Klassen (13–15 Jahre) feststellen (vgl. Klewin et al. 2002, 1093).

Große Geschlechterunterschiede sind nach wie vor bei physischen Gewaltformen festzustellen – körperliche Gewaltformen sind primär Männersache (vgl. Fuchs et al. 2005, 23). Differenziert man wiederum nach den einzelnen Gewaltformen, so wird deutlich, dass die Aussage, Gewalt werde überwiegend von Buben ausgeübt, nicht so einfach gehalten werden kann (vgl. Popp 2002).

Weitgehende Übereinstimmung findet sich auch bezüglich des Versuches, Täter-Opfer-Charakterisierungen vorzunehmen (vgl. z. B. Olweus 1996, 60 ff.; Gasteiger-Klicpera, B./Klicpera, C. 1997; Spiel 2000, 47 f.). Studien belegen, dass in Gewalttätigkeit involvierte Personen häufig Täter *und* Opfer sind. »Wer in der einen Situation als Täter auftritt, kann in der nächsten Runde das Opfer sein – und umgekehrt« (vgl. Tillmann 1997, 42). Holtappels und Meier unterstreichen in ihrer Studie diese Sichtweise: »Die oftmals vertretene Auffassung, dass eindeutig zwischen Täter- und Opfergruppen unterschieden werden könne, lässt sich nicht bestätigen: Wir stellen eine hohe Kongruenz beider Gruppen fest« (vgl. Holtappels/Meier 1997, 53). Dies wird besonders bei physischer Gewalt deutlich: »Wer häufig geschlagen wird, schlägt auch selber überproportional – und umgekehrt« (vgl. Fuchs et al. 2005, 24). Tillmann legt daher nahe, »eher zwischen zwei informellen Kulturen in der Schülerschaft (zu) unterscheiden« (vgl. Tillmann 1997, 42).

In Bezug auf Gewalt und Aggression konnten Studien empirisch gesicherte Befunde erbringen, die einen Zusammenhang von sozialökologischen Aspekten der innerschulischen Lern- und Erziehungsumwelt mit der Entstehung und Förderung von gewalttätigem Schülerverhalten belegen. Holtappels und Meier heben hervor, dass ein einschränkend-disziplinierendes Erziehungsverhalten verbunden mit sozialer Etikettierung der Täter physische und psychische Gewalt eher fördert. Reduktion von Gewalt werde hingegen durch ein förderndes Lehrerengagement und gute Sozialbeziehungen erreicht. Ebenso würde lebensweltbezogenes und schülerorientiertes Lernen, das Überforderung vermeidet und Lernerfolg fördert, zu einer Abnahme gewalttätigen Verhaltens führen (vgl. Holtappels/Meier 1997, 58 f.).

Bei den Untersuchungen zum Thema »Gewalt an Schulen« fällt auf, dass überwiegend gewalttätiges Handeln von SchülerInnen untersucht wird; Gewalt, die von den LehrerInnen ausgeht, bleibt jedoch weitgehend unberücksichtigt (vgl. Krumm et al. 1997, 1). Krumm kann in seinen Studien nachweisen, dass vor allem Formen verbaler Gewalt von Seiten der LehrerInnen häufig vorkommen. Und ganz offensichtlich muss auch der Entstehung von Eskalationsprozessen größere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn: »Schüler und Lehrer erleben ihr Verhalten wechselseitig als provozierend und verletzend, reagieren darauf (im Rahmen ihrer

jeweiligen Rollen) aggressiv und setzen damit einen dynamischen Prozess in Gang, der dann zu immer konflikt- und gewalthältigerem Verhalten führt« (vgl. Klewin et al. 2002, 1098).

Nicht unbedeutend ist darüber hinaus die Erkenntnis, dass Gewalttätigkeit an Schulen auch häufig im Kontext weitgehend unspezifischer Belastungssituationen auftritt – sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite. In unterschiedlichen Untersuchungen findet sich Gewalttätigkeit geknüpft an ein recht diffuses Konglomerat aus Ohnmacht und Hilflosigkeit im Umgang mit Störverhalten im Unterricht, mangelnder Motivation und Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Anforderungen (vgl. Specht 1996, 378; Eder 1996, 323 f.; Krall 2007, 152 ff.)

Befunde wie diese sprechen die Einflussmöglichkeiten der Schule an. Phänomene wie Gewalt und Aggression können in der Schulentwicklungsdiskussion so zu einem Impuls für Entwicklungsinitiativen werden. Und dennoch: Bei Kindern und Jugendlichen, die wiederholt schwerwiegendere Formen der Gewalttätigkeit zeigen, sind positive Entwicklungen oft nur über einen längeren Zeitraum und unter Berücksichtigung des jeweiligen sozialen und biografischen Hintergrundes des Kindes bzw. Jugendlichen zu erreichen.

4. Gewalt als Folge biografischer Belastung

Untersuchungen in jugendlichen Risikogruppen belegen Zusammenhänge zwischen Gewaltbereitschaft und biografischen Belastungsmomenten. Im Folgenden werden einige Ergebnisse einer Studie über eine Risikogruppe von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst. Ziel der Untersuchung war es, ein differenziertes Bild von den biografischen Belastungen¹ und Beeinträchtigungen² der in einem Sozialpädagogischen und therapeutischen Zentrum (SPTZ) untergebrachten Kinder und Jugendlichen zu erhalten.

- 1 Erhoben wurden Belastungsmomente in den Bereichen Familie und nahes Umfeld (Vernachlässigung, Gewalt, Beziehungsverlust etc.) Kindergarten und Schule (Beziehung zu Peers und Erwachsenen, Misserfolg, soziale Ausgrenzung etc.) sowie Freizeit (Beziehungen, Gewalterfahrungen, soziale Ausgrenzung etc.).
- 2 Neben kognitiven und emotionalen Beeinträchtigungen wurden vor allem Beeinträchtigungen im Sozialverhalten (Beziehungsgestaltung, Konfliktverhalten, regelverletzendes Verhalten etc.) erfasst.

In einer detaillierten Fragebogenerhebung wurden die Beeinträchtigungen und Belastungen zu Betreuungsbeginn aus der Perspektive der sozialpädagogischen BetreuerInnen erhoben. Insgesamt wurden 104 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 18 Jahren (73 % männlich, 27 % weiblich) erfasst, die zum Zeitpunkt der Befragung im SPTZ untergebracht waren.

Im Bereich des Sozialverhaltens lassen über 30 % der Kinder und Jugendlichen sehr starke bzw. starke Gewaltbereitschaft erkennen. Es lässt sich zeigen, dass Gewaltbereitschaft in einem engen Zusammenhang mit weiteren Merkmalen steht, die sich drei Gruppen zuordnen lassen:

1. Gewaltbereite Kinder und Jugendliche sind häufig im Konflikt mit anderen, gehen auf Konfrontation mit ihrer Umwelt und halten sich nicht an soziale Regeln. Physische Gewalt geht in der untersuchten Risikogruppe einher mit verbaler Aggression und Vandalismus, Distanzlosigkeit und körperlichen Übergriffen, Rücksichtslosigkeit, oppositionellem Verhalten, mangelnder Verlässlichkeit und erhöhter Suggestibilität.
2. Gewaltbereite Kinder und Jugendliche sind emotional äußerst labil und stehen »unter Strom«. Sie haben hohe Werte hinsichtlich Erregbarkeit, emotionaler Labilität, Überaktivität, Anspannung, Konzentrationsproblemen und Schlafstörungen.
3. Bei gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen trifft man häufig auf Selbstunsicherheit und Ich-Schwäche. Sie haben Probleme, sich in sozialen Situationen selbst zu behaupten, zeigen eine geringe Toleranzgrenze und mangelnde Fähigkeit, sich abzugrenzen. Darüber hinaus sind ihre Frustrationstoleranz und ihre Fähigkeit zur Abgrenzung schwach ausgeprägt. Geringer Selbstwert und erhöhte Sinnlosigkeitsgefühle sind neben einer Tendenz zur Selbstverletzung festzustellen.

Im Geschlechtervergleich werden männliche Kinder und Jugendliche doppelt so häufig hinsichtlich physischer Gewalt als sehr stark bzw. stark belastet eingeschätzt. Im Bereich der mittleren Beeinträchtigung kehrt sich dieses Verhältnis jedoch um, sodass im Bereich jener Kinder und Jugendliche mit geringen bzw. keinen Beeinträchtigungen nur noch ein geringer Geschlechterunterschied auszumachen ist.

Hinsichtlich gewalttätigen Verhaltens werden Zusammenhänge dort sichtbar, wo Kinder und Jugendliche in ihrem familiären Kontext selbst psychische und physische Gewalt, Überforderung und emotionale Vernachlässigung erfahren haben. Noch deutlicher werden Zusammenhänge erkennbar, wenn man die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in der Schule und im Freizeitbereich heran zieht. Gewaltbereite Kinder und Jugendliche sind sowohl in der Schule als auch im Freizeitbereich häufiger auch Opfer von Gewalthandlungen. Darüber hinaus sind sie öfter mit sozialer Ausgrenzung konfrontiert.

Eine genaue Analyse zeigt, dass mit der Summe der unterschiedlichen Belastungsmomente im familiären Bereich, der Schule und dem Freizeitbereich die Gewaltbereitschaft stark im Ansteigen ist. Dies lässt sich anhand eines Vergleiches der verschiedenen Belastungsquartile veranschaulichen. Dabei werden je nach Anzahl der von den BetreuerInnen angegebenen Belastungsfaktoren – gezählt werden jeweils nur die Ausprägungen sehr stark bzw. starke Belastung – vier gleich große Gruppen (Quartile)³ gebildet.

Anhand der Grafik lässt sich ablesen, dass sich mit Zunahme der Belastungsfaktoren die Anzahl jener Kinder und Jugendlichen potenziert, die eine sehr starke bzw. starke Neigung zu gewalttätigem Verhalten zeigen. In analoger Weise potenzieren sich auch jene Beeinträchtigungen, die – wie oben bereits ausgeführt – in einem Zusammenhang mit der Gewaltbereitschaft stehen. Das Diagramm zeigt, dass mit der Summe der biografischen Belastungsfaktoren (Familie, Schule, Freizeit) die Gewaltbereitschaft stark ansteigt, was auf eine wechselseitige Verstärkung der negativen Effekte aus den Belastungsfaktoren zurück zu führen ist.

3 Im ersten Quartil sind jene Kinder und Jugendlichen gruppiert, die nur in ein bis zwei Bereichen stark bzw. sehr stark biografisch belastet sind (z. B. aufgrund von Gewalt im familiennahen Umfeld). Im vierten Quartil sind jene Kinder und Jugendlichen, die in mehr als dreizehn Bereichen starken bzw. sehr starken Belastungen ausgesetzt sind (z. B. aufgrund von Familienkonflikten, Ausgrenzung im Freizeitbereich, Schulversagen).

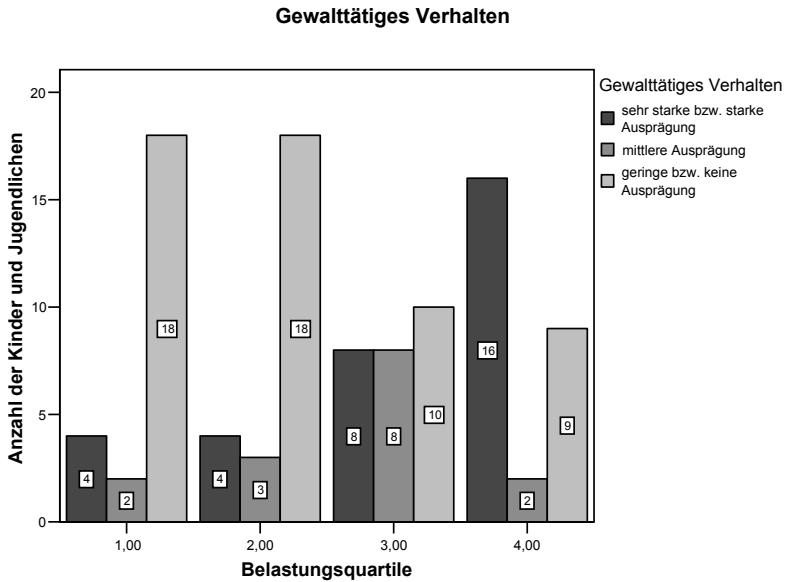


Abb. 1: Gewalttätiges Verhalten und Belastungsquartile

5. Risiko- und Schutzfaktoren

Bezogen auf aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen können neben den bereits angesprochenen biografischen Belastungen folgende Merkmale der Persönlichkeit als Risikofaktor gesehen werden: das Temperament eines Kindes (erhöhte Erlebnisintensität, Reizempfindlichkeit, mangelnde Selbstberuhigungstendenz), Impulsivität (hyperkinetisches Syndrom: erhöhte Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörung), eine beeinträchtigte Sprachentwicklung, Kontakt- und Empathiestörung, Teilleistungsstörungen (z. B. Legasthenie) etc. sind Merkmale, die das Risiko für weitere Verhaltensbeeinträchtigungen erhöhen (vgl. Resch 2000, 8).

Als Risikofaktor in der Familie wird ein inkonsistenter Erziehungsstil angesehen, bei dem die Kinder für ihr Verhalten mit unvorhersehbaren und wechselnden Konsequenzen zu rechnen haben. Collmann untersuchte den Erziehungsstil der Eltern hinsichtlich der Bedeutung von Konsistenz und Inkonsistenz des Elternverhaltens, der Strenge der Erziehung und der Dominanz von Mutter

oder Vater in der Familie. Dabei konnte gezeigt werden, dass ein Erziehungsstil günstig ist, »bei dem die Eltern konsistente, klare Forderungen im Hinblick auf Regeleinhaltung stellen und mit Strenge durchsetzen, während sie gleichzeitig die notwendige emotionale Unterstützung für ihre Kinder bieten und ihnen in ihrer Beziehung untereinander ein demokratisches Modell vorleben« (vgl. Collmann 1995, 315).

Risikofaktoren in der Familie sind abgesehen von einem inkonsistenten Erziehungsstil vor allem Gewalt, Vernachlässigung, Misshandlung. Aber auch allgemeine Rahmenbedingungen, wie ökonomische Probleme oder beengte Wohnverhältnisse sind zu berücksichtigende Risikofaktoren. Die Auswirkungen ungünstiger Konstellationen zeigen sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Beeinträchtigung des Selbstwertes, Störung des Selbstkonzeptes, psychischer Strukturschwäche, Verzerrung der sozialen Wahrnehmung, sozialer Anpassungsstörung und erhöhtem Risikoverhalten (vgl. Resch 2000, 9).

Mit Schutzfaktoren benennen Egle und Hoffmann jene »Einflussfaktoren, welche die Auswirkungen von Risikofaktoren oder risikobehafteten Situationen« kompensieren können (Egle/Hoffmann 2000, 4). Das Kind entwickelt Widerstandskräfte, die unter dem Begriff *Resilienz* zusammengefasst werden. Schutzfaktoren können die Wirkung eines »Immunsierungseffekts« (Fischer/Riedesser 1998, 254) erzeugen, die Auftrittswahrscheinlichkeit von Entwicklungsproblemen mindern und auf bereits eingetretene Beeinträchtigungen eine korrektive Wirkung ausüben. Wichtig ist allem voran, Selbstachtung und Selbstzufriedenheit bei den Kindern und Jugendlichen aufzubauen oder zu stärken.

Da im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation wichtige Weichenstellungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen erfolgen, muss die Frage nach den Präventionsmöglichkeiten in Familien und Schulen ein besonderes Augenmerk erhalten. Präventive Maßnahmen sollten daher darauf abzielen, Risikofaktoren zu mindern und Schutzfaktoren aufzubauen (vgl. Bender/Lösl 2000, 58). Präventive Maßnahmen können in verschiedenen Bereichen ansetzen: bei der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen, der Familie und dem nahen Umfeld, der von den Kindern und Jugendlichen besuchten Institutionen der Erziehung, (Aus-)Bildung und Arbeit. Besonders zu beachten sind

- sozioökonomische Faktoren in den Familien und dem sozialen Umfeld: Verarmung von Familien; Überforderung von Alleinerziehenden; Unterstützung hinsichtlich der Vereinbarkeit von Kindern und Berufstätigkeit; Unterstützung hinsichtlich der Wohnsituation
- Hilfs-, Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern
- Förderung und Integration in der Schule (Unterstützungs- und Beratungsangebote für LehrerInnen und SchülerInnen).

Unter einem präventiven Gesichtspunkt ist die Erkenntnis wichtig, dass durch den Aufbau von Ressourcen und durch den Abbau oder die Beseitigung von Belastungen und Risikofaktoren sowohl bei Jugendlichen selbst als auch in deren Umfeld positive Entwicklungen gefördert werden können. Es ist daher für die Qualität pädagogischer Arbeit unumgänglich, das Wissen über Risiko- und Schutzfaktoren in den pädagogischen Arbeitsprozess mit einzubeziehen.

6. Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln

Die Untersuchungen über protektive Faktoren liefern für die Entwicklung einer förderlichen pädagogischen Arbeit wichtige Ansatzpunkte. Kinder und Jugendliche, die aufgrund von biografischen Belastungen Beeinträchtigungen im Erleben und Verhalten entwickelt haben, erfordern im Umgang ein besonderes Maß an pädagogischer Sensibilität. Die Förderung positiver Sozialbeziehungen steht dabei an oberster Stelle (vgl. Bender und Lösl 2000, 58).

Resch (2000, 19 f.) fordert, dass »der Teufelskreis von frühen Beziehungsstörungen, Demütigung und Desintegration« rechtzeitig unterbunden und eine differenzierte Wahrnehmung und Interpretation von sich selbst und der Umwelt gefördert werden sollen. Dazu bedarf es »produktiver Erfahrungsräume«, in denen die Jugendlichen in einer erlebnis- und beziehungsorientierten Kooperation neue Strukturen in ihrer Psyche und im Verhalten aufbauen können. Eine verbesserte Affektregulation wird erst möglich, wenn die Jugendlichen lernen, ihre eigenen und die ihnen entgegengebrachten Emotionen realitätsgerecht wahrzunehmen und zu interpretieren.

Das Einhalten sozialer Regeln kann dauerhaft nicht nur durch Kontrolle und das Androhen von Sanktionen erzwungen werden, sondern braucht als Grundlage positive Beziehungserfahrungen.

gen. Die Jugendlichen sollen nicht wehrlos gemacht werden (etwa durch Ausschluss aus der Schule). Prosoziales Verhalten entwickelt sich auf der Grundlage von Beziehungen zu durchsetzungsfähigen, Wertschätzung und Schutz vermittelnden Personen. Wenn sich Jugendliche an soziale Regeln halten, dann auch deshalb, weil sie es einer geschätzten oder geliebten Person(-engruppe) zuliebe tun. »Vor dem Hintergrund von Vertrauen und in einer positiven Beziehung entwickelt sich das moralische Bewusstsein mit der Fähigkeit, Schuldgefühle erleben zu können und nicht nur Scham und Beschämung zu empfinden« (vgl. Resch 2000, 19).

Pädagogische Arbeit mit biografisch belasteten Kindern und Jugendlichen erfordert eine Schule als Lernort, an dem die SchülerInnen

Sicherheit und soziale Zugehörigkeit erleben

- willkommen sein, Wertschätzung und Respekt erfahren (keine Übergriffe trotz problematischen Verhaltens)
- verlässliche Beziehung(en) eingehen
- wissen, dass Regeln und Grenzen eingefordert werden, sie aber auch Fehler machen dürfen

Selbstwert entwickeln und »Stärken stärken«

- persönliche Stärken einbringen und ausbauen
- Lob und Anerkennung erfahren
- Schule als Erfahrungs- und Lernräume zur Selbsterprobung nützen können
- Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entstehen

Soziale Kompetenzen erwerben

- positive Beziehungen eingehen und aufrechterhalten
- kommunikative Kompetenzen (z. B. sich mitteilen, zuhören, auf andere eingehen) aufbauen
- Wahrnehmungskompetenz in sozialen Situationen verbessern
- Konfliktkompetenz aneignen (z. B. aushandeln, vermitteln, Kompromisse eingehen)
- angemessene Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung erproben

- Abgrenzungsfähigkeit einüben (z. B. sich gegenüber unangemessenen Erwartungen, Anforderungen und Übergriffen abgrenzen und schützen)
- Anpassungsleistungen erbringen und Fähigkeiten zur Selbstkontrolle verbessern (z. B. Regulation und Integration des Verhaltens)

Leistungsfähigkeit, Produktivität und Erfolge erfahren

- Kompetenz und Selbstwirksamkeit in intellektuellen, sportlichen, handwerklichen und künstlerischen Bereichen erfahren
- Sprach-, Spiel- und Ausdrucksfähigkeit erweitern
- Leistungsmotivation entwickeln
- Eigeninitiative ausprobieren
- Selbständigkeit und Selbstorganisation lernen und verantwortungsvoll Autonomie praktizieren

Zukunftsperspektiven, Sinn- und Wertorientierungen aufbauen

- die eigenen Fähigkeiten, Stärken und Interessen kennen lernen
- Klarheit darüber gewinnen, was einem wichtig ist und wofür man sich einsetzen will
- Ziele formulieren können und nach Möglichkeiten suchen, wie diese umgesetzt werden können
- Selbstverantwortung für den weiteren (Aus-)Bildungs- und Berufsweg übernehmen

7. Resümee

Biografisch belastete Kinder und Jugendliche brauchen keine »besondere Pädagogik« in der Weise, dass spezifische Methoden entwickelt werden müssen. Und trotzdem erhalten die genannten Punkte und Zielsetzungen für eine förderliche Lernumgebung ein »besonderes Gewicht«, da in der Regel SchülerInnen mit belastenden biografischen Erfahrungen mehr als andere auf eine förderliche Lernumgebung angewiesen sind. »Verletzte« Kinder und Jugendliche sind zumeist verletzbarer, wodurch sie rascher in einen Teufelskreis geraten, sich selbst und anderen wiederholt zu schaden.

Pädagogische Arbeit mit biografisch belasteten Kindern und Jugendlichen kann Erfahrungen ermöglichen, bei denen die Kinder und Jugendlichen Sicherheit erleben und vor weiteren Übergrif-

fen geschützt sind. Darüber hinaus kann pädagogische Arbeit den Selbstwert und vor allem soziale Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen stärken, soziale Zugehörigkeit ermöglichen und dabei unterstützen, Zukunftsperspektiven, Sinn- und Wertorientierungen aufzubauen.

Literatur

- Bender, D./Lösl, F. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Genese und Bewältigung von Misshandlung und Vernachlässigung. In: Egle, U. T./Hoffmann, O./Joraschky, P. (Hg.): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Schattauer: Stuttgart, 40–58.
- Collmann, B. (1995): Familie: Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher – eine klare Reaktion auf unklare Erziehung? In: Heitmeyer u. a. (Hg.): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieu Juventa: Weinheim und München, 315–332.
- Eder, F. (1996): Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator für Schulqualität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Studienverlag: Innsbruck/Wien, 320–343.
- Egle, U. T./Hoffmann, S. O./Joraschky, P. (2000): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Schattauer: Stuttgart.
- Egle, U. T./Hoffmann, S. O. (2000): Pathogene und protektive Entwicklungsfaktoren in Kindheit und Jugend. In: Egle, U. T./Hoffmann, S. O./Joraschky, P.: Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Therapie psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierung. Schattauer: Stuttgart, 3–22.
- Fischer, G./Riedesser, P. (1998): Lehrbuch der Psychotraumatologie. Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N. (2005): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Gasteiger-Klicpera, B./Klicpera, C. (1997): Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 25, 1997, 139–150.
- Holtappels, H. G./Meier, U. (1997): Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. In: Deutsche Schule, 89. Jg., H.1., 1997, 50–62.
- Klewin, G./Tillmann, K.-J./Weingart, G. (2002): Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden 2002, 1078–1105.
- Krall, H. (2007): Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit. Lit-Verlag: Wien 2007 (2. Aufl.).
- Krumm, V./Baumann, B./Haider, G. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In Empirische Pädagogik Heft 2 (zit. nach dem Manuskript), 1–11.

- Krumm, V. (1999): Machtmissbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. In: *Journal für Schulentwicklung* 3, 38–52.
- Olweus, D. (1996): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Hans Huber: Bern.
- Olweus, D. (1999): Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Juventa: Weinheim, 281–298.
- Ottomeyer, K. (2000): Gewalttätiges Handeln. Faszination, Genese, Prävention. In: Tatzler, E./Pflanzer, S./Krisch, K. (Hg.): *SchlimmVerletzt. Schwierige Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis*. Krammer Verlag: Wien, 55–70.
- Popp, U. (2002): *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Juventa: Weinheim und München.
- Resch, F. (2000): Vom Opfer zum Täter. Zur Entwicklungspsychologie expansiver Störungen. In: Tatzler, E./Pflanzer, S./Krisch, K. (Hg.): *SchlimmVerletzt. Schwierige Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis*. Krammer Verlag: Wien, 7–23.
- Schubarth, W. (2000): *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Luchterhand: Neuwied/Kriftel.
- Specht, W. (1996): Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich. Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Untersuchung an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Studienverlag: Innsbruck/Wien, 344–392.
- Spiel, C. (2000): *Gewalt in der Schule. Täter – Opfer, Prävention – Intervention*. In: Tatzler, E./Pflanzer, S./Krisch, K. (Hg.): *SchlimmVerletzt. Schwierige Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis*. Krammer Verlag: Wien, 41–53.
- Tillmann, K. J. (1997): *Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung*. In: *Die Deutsche Schule*. Heft 1, 36–49.

Anna Maria Gabalier | Josef Pötsch

Mediation macht Schule

1. Warum kooperative Konfliktbearbeitung?

Konflikte und Streit gehören zum schulischen Alltag. Störungen und Auseinandersetzungen beeinträchtigen oft erheblich den Unterricht. Deshalb müssen Störungen Vorrang haben, da oft erst ein gutes Sozialklima in der Klasse die Vermittlung von Lerninhalten möglich macht. Konflikte können als Störungen, aber auch als Lernchance empfunden werden.

Die Institution Schule hat ein festes soziales Gefüge mit viel Konfliktpotential. In der Schule ist Konfliktbearbeitung ein Dauerthema, denn die tagtäglichen Konflikte beeinträchtigen alle Beteiligten nachhaltig. »Nicht nur der Unterricht ist durch Konflikte geprägt, die sich zwischen Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrkräften abspielen, sondern sie spielen auch im Verhältnis der Erwachsenen untereinander eine Rolle.« (Rademacher, 2007, S. 11)

Die zahlreichen Veranstaltungen, Weiterbildungsangebote, Berichte in den Medien, Projekte und Kampagnen zur Konfliktbearbeitung – meist im Zusammenhang mit Gewaltprävention – zeigen, wie präsent und bedeutend dieses Thema im schulischen Bereich ist. Viele Schulleiter, Lehrer und Eltern interessieren sich für Möglichkeiten und Konzepte der Gewaltprävention und Konfliktlösung, um der gegenwärtigen Gewaltbereitschaft der Schüler entgegenwirken zu können. Von Seiten des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, der Landesschulräte, der Schulpsychologie, verschiedenen Beratungs- und Interventionsstellen werden Initiativen begründet, um dieses Thema zu bearbeiten, wobei Mediation in der Schule im engeren und im weiteren Sinn – als Intervention und Prävention – immer wieder bedeutender Inhalt ist.

»So konträr die Positionen und Meinungen im Lehrer/innen/kollegium oft sind, eins haben sie gemeinsam: Sie alle wollen ihre Handlungskompetenz in Streit- und Konfliktfällen erweitern und das soziale Klima in der Klasse bzw. in der Schule verbessern.« (Bechtold, 2003, S. 12)

Soziale Konflikte können aber auch sozialen Wandel bewirken. Eine konstruktive Konfliktregelung kann die Verhärtung eines starren eingefahrenen Sozialgefüges verhindern und Neuerungen her-

vorrufen. »Sie ist eine Herausforderung der schöpferischen Kraft«, so Hagedorn. (2002, S. 6)

2. Grundannahmen des Mediationskonzeptes und Schulmediation

Besemer (2003, S. 37) zählt acht Grundannahmen des Mediationskonzeptes auf. Die folgenden Grundannahmen könnten zur Begründung der Frage »Warum kooperative Konfliktbearbeitung in der Schule?« einen interessanten Beitrag liefern.

»Konflikt ist gesund, aber ein ungelöster Konflikt ist gefährlich.«

Konflikte sind gesund, da sie uns auf etwas, was Veränderung braucht, aufmerksam machen. Sie sind gesund, da sie uns Möglichkeiten zum Lernen bieten. Unbearbeitete Konflikte können aber auch gefährlich werden. Glasl (2004) beschreibt anhand der Eskalationsstufen, wie es in Konflikten bergab gehen kann (vgl. Gabalier/Pötsch, 2007):

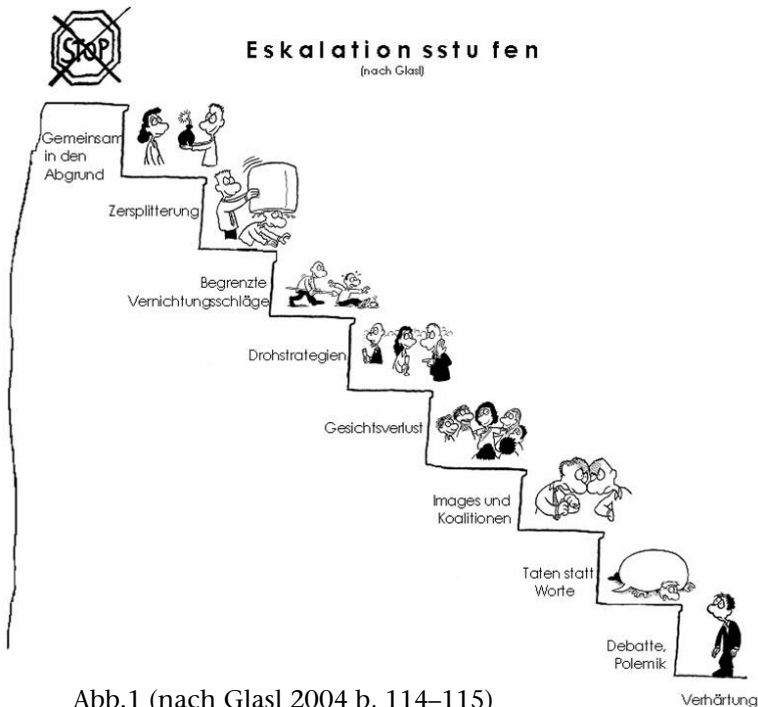


Abb.1 (nach Glasl 2004 b, 114–115)

Eine kurze Erläuterung zu den neun Stufen der Konflikteskalation nach Glasl (2004 a und b):

1. *Verhärtung*: Die Standpunkte verhärten sich und prallen aufeinander. Das Bewusstsein hervorstehender Spannungen führt zu Verkrampfungen. Dennoch besteht die Überzeugung, dass die Spannungen durch ein Gespräch lösbar sind. Es existieren noch keine starren Parteien oder Lager.
2. *Debatte*: Es findet eine Polarisierung im Denken, Fühlen und Wollen statt. Es entsteht Schwarz-Weiß-Denken und eine Sichtweise von Über- und Unterlegenheit.
3. *Aktionen*: Die Überzeugung, dass »Reden nichts mehr hilft«, gewinnt an Bedeutung und es wird einer Strategie der vollendeten Tatsachen verfolgt. Die Empathie mit dem anderen geht verloren, die Gefahr der Fehlinterpretation wächst.
4. *Koalitionen*: Die »Gerüchteküche« kocht, Stereotypen und Klischees werden aufgebaut. Die Konfliktparteien manövrieren sich gegenseitig in negative Rollen und bekämpfen sich. Es findet eine Werbung um Anhänger statt.
5. *Gesichtsverlust*: Es kommt zu offenen und direkten Angriffen, die auf einen Gesichtverlust des Gegners abzielen.
6. *Drohstrategien*: Drohungen und Gegendrohungen nehmen zu. Durch das Aufstellen von Ultimaten wird die Konflikteskalation beschleunigt.
7. *Begrenzte Vernichtungsschläge*: Der Gegner wird nicht mehr als Mensch gesehen. Begrenzte Vernichtungsschläge werden als »passende Antwort« durchgeführt. Die Werte werden ins Gegenteil umgekehrt: ein relativ kleinerer Eigenschaden wird als Gewinn verzeichnet.
8. *Zersplitterung*: Das Ziel der Zerstörung und Auflösung des feindlichen Systems wird als Ziel intensiv verfolgt.
9. *Gemeinsam in den Abgrund*: Es kommt zur totalen Konfrontation ohne einen Weg zurück. Die Vernichtung des Gegners zum Preis der Selbstvernichtung wird in Kauf genommen.

Bei einer Übung, die wir vermehrt im Rahmen von Aus- und Fortbildungen mit Lehrern und Schülern durchführen, wo die Teilnehmer beschreiben, was sie unter »Konflikt« verstehen und anschließend ihre Erklärung stimmungsmäßig bewerten, verbindet eine

überwiegende Mehrheit der Lehrer wie auch Schüler mit dem Begriff »Konflikt« etwas Negatives.

Konflikte beinhalten jedoch auch positive, spannende Momente. Durch Konflikte in der Schule gewinnt man Erkenntnisse über das Erleben von Kindern und Jugendlichen – man nimmt Anteil am Leben der Beteiligten. Man erfährt Neues und lernt eigene Grenzen kennen. Bei der kooperativen Konfliktaustragung erfährt man Ursachen und Entstehungsgeschichte des Konfliktes. Gefühle und Bedürfnisse werden ausgesprochen und die Konfliktpartner nehmen Blickkontakt auf, die Stimmung schwenkt um und es beginnt sich etwas zu bewegen. Kinder und Jugendliche entwickeln eigenständig kreative Lösungen – oft schneller und einfacher als Erwachsene. Sie erwerben soziale Kompetenzen und können diese vertiefen. Gelöste Konflikte setzen Energien frei. Die Arbeits- und Lernatmosphäre fängt an sich zu verbessern. Konflikte können somit als reine Störungen oder als Chance empfunden werden.

»Häufig resultiert ein Konflikt eher daraus, dass die Parteien nicht wissen, wie sie ein Problem lösen können, als dass sie ihn nicht lösen wollten.«

Schwarz (2005) befasst sich mit der Frage »Haben die Menschen in Konflikten etwas dazugelernt?«. Seiner These nach fanden die Menschen überraschenderweise immer bessere und höher entwickelte Konfliktlösungsstrategien. Bevorzugten die Steinzeitmenschen noch Flucht oder Vernichtung des Gegners, machte man mit dem Sesshaftwerden und der Erfindung der Sklaverei einen großen Schritt: Konfliktlösung durch Unterordnung. Die Weiterentwicklung in Hierarchie brachte dann ein Rechtssystem, und mit Kompromiss und Konsens gewannen die Konfliktparteien ihre Lösungskompetenz wieder zurück. Leider gibt es immer wieder Rückfälle auf frühere Konfliktlösungsstrategien (Abbildungen 2 und 3, aus Gabalier/Pötsch, 2007):

»Die an einem Streit Beteiligten können grundsätzlich bessere Entscheidungen über ihr Leben treffen als eine Autorität von außerhalb wie etwa ein Schiedsrichter.«

Gerade in der Schule kommt es bei Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Konflikten von Seiten der Lehrer und Schulleiter zu

Konfliktlösungsstrategien nach Schwarz (Schwarz 2005, 278)

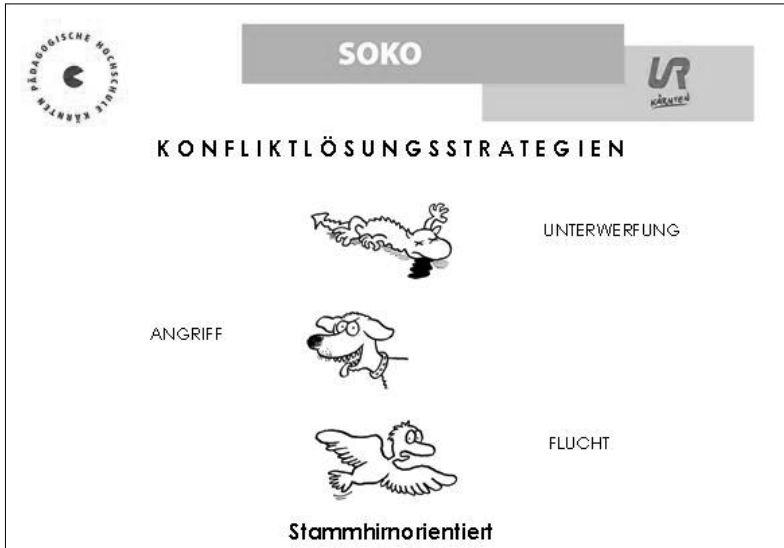


Abb. 2



Abb. 3

zu einem Rollenverständnis eines Schiedsrichters. Sie bewerten, interpretieren und vermuten die Schuldanteile in einem Streit.

Kinder und Jugendliche sind sehr wohl in der Lage, sich in Konflikten konstruktiv zu verhalten und ihre Probleme untereinander eigenverantwortlich zu regeln, was sie auch wollen, wenn sie einen Weg dafür sehen und ihnen Wege dafür vorgelebt bzw. vermittelt werden.

»Verhandlungen sind eher erfolgreich, wenn die Streitparteien ihre Beziehungen nach dem Streit fortsetzen müssen, als wenn sie danach keine Beziehungen mehr zueinander haben.«

In der Schule ist es schwer möglich aus dem sozialen Beziehungsgefüge auszutreten. Man denke beispielsweise ans Kollegium, an eine Klassengemeinschaft oder an das Verhältnis von Lehrern zu Schülern beim Lehren-Lernen. Dies sind meist Beziehungen, die man sich selber nicht aussuchen kann und aus denen man auch kaum aussteigen kann. Gerade in diesem sozialen Gefüge können die Beteiligten eines Konflikts meist nicht mitbestimmen, ob sie die Beziehungen zueinander weiterführen wollen. Christoph Besemer (2003) nimmt darauf Bezug, dass Mediation besonders sinnvoll mit Streitparteien sein kann, die ein Interesse daran haben, ihre Beziehungen weiterzuführen oder die ihre Beziehungen weiterführen müssen, wie z. B. in einer Schulklasse oder im Kollegium.

»Die Beteiligten einer Übereinkunft halten sich eher an die Bestimmungen, wenn sie selbst für das Ergebnis verantwortlich sind und den Prozess, der zur Übereinkunft geführt hat, akzeptieren.«

Diese Grundannahme wird in der Erarbeitung von Verhaltensvereinbarungen deutlich. Hat eine Klassengemeinschaft die Möglichkeit ihre Regeln selber zu erarbeiten, steigt die Akzeptanz und erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Einhaltung dieser Vereinbarungen bzw. Regeln. In der Trainingsraummethode (Bründel/Simon, 2003), die nun auch vermehrt im Pflichtschulbereich implementiert wird, ist das gemeinsame Erarbeiten von Verhaltensvereinbarungen im Rahmen der Schulpartnerschaft eine Grundvoraussetzung für das Gelingen dieser Methode.

»Die in der Mediation erlernten Verhandlungsfähigkeiten sind nützlich, um zukünftig Konflikte zu lösen.«

Schule soll in unterschiedlicher Form die jungen Menschen auf das Leben vorbereiten. Hierzu kommt auch die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenzen. SchülerInnen, die als Schülermediatoren tätig sind berichten, dass sie die erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowohl im privaten als auch im beruflichen Alltag anwenden können.

Folgende Rückmeldungen von SchülerInnen sind auf der Homepage <http://www.hak-vk.at/> zu finden:

»Das Lösen von Streitigkeiten kann ich sehr gut auch privat gebrauchen. [...] Das Mediatorentaining hilft mir persönlich, bei einem Streit besser zu reagieren und nicht wieder in alte Verhaltensmuster zu verfallen.«

(Schülerin in der Peer-Mediationsausbildung)

Warum bist du als Peer-Mediator tätig? *»Um Erfahrungen für mein zukünftiges Leben zu sammeln!«* (Peer-Mediator)

3. Erwartungen und Wirkungen

Mediationsprojekte werden häufig mit hohen Erwartungen und Zielsetzungen begonnen. Die österreichische Schullandschaft ist geprägt von einer Vielzahl von sozialen Projekten und Inhalten, die immer wieder kommen und gehen. Viele Schulleiter und Lehrkräfte klagen, dass »alte« Inhalte mit »neuen« Überschriften versehen werden bzw. verschiedene Überschriften mit gleichen Inhalten gefüllt werden.

Welche Erwartungen sind im Zusammenhang mit dem Inhalt der Schulmediation verbunden und können diese Erwartungen überhaupt erfüllt werden?

Macht man eine Reise durch das Datenmaterial des Internets, findet man eine Fülle von spannenden Begriffen, die vermitteln sollen, was Schulmediation alles bewirken kann. Recherchiert man in wissenschaftlichen Untersuchungen minimiert sich die Begriffsvielfalt.

Am häufigsten findet man Schulmediation in Verbindung mit gewaltpräventiven oder gewaltverringernenden Absichten. Hier kann es leicht zu Enttäuschungen kommen, wenn sich die erhofften Wirkungen nicht innerhalb überschaubarer Zeiträume an den Schulen deutlich sichtbar machen, beispielsweise durch einen klaren Rückgang gewalttätiger Auseinandersetzungen an der Schule. Aber es

wird häufig übersehen, dass neben gewaltpräventiven Wirkungen oft weitere Effekte bemerkbar sind, wenn ein Mediationsprojekt erfolgreich implementiert wird.

Die Untersuchung von Behn, Kügler, Lembeck u. a. (2006) ergibt, dass trotz zum Teil sehr hochgesteckter Erwartungen festgehalten werden kann, dass ein Großteil der mit der Implementierung von Mediationsprojekten verbundenen Erwartungen erfüllt wird – wenn auch mit anderer Gewichtung. Zusammenfassend können aus dieser Studie folgende Wirkungen bei erfolgreich implementierten Mediationsprojekten festgehalten werden:

- Hoher Kompetenzzuwachs bei den ausgebildeten Schülern, die somit am meisten von dem Mediationsprojekt profitieren
- Beginnende Ausstrahlung dieser Kompetenzen auf Mitschüler
- Im Umgang mit Konflikten werden Vereinbarungen getroffen und Konflikte somit gelöst – wenn Mediation in Anspruch genommen wird
- Die Mehrzahl der gelösten Fälle weist eine Nachhaltigkeit der Lösung auf
- Deutlich wahrnehmbare Arbeitserleichterung für die Lehrer
- Entlastung der Lehrer von der Klärung von Alltagskonflikten
- Veränderung der Streit- und Konfliktkultur und Verbesserung des Schulklimas
- Wirkung im Bereich der Gewaltprävention (unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Mediationsmodelle kein Wundermittel gegen Gewalt sein können)

»Die häufig formulierten Erwartungen in den Bereichen Gewaltprävention, Verringerung von Gewaltvorfällen und konstruktive Konfliktbewältigung finden sich in den Wirkungen wieder, wenn auch eingeschränkt, insbesondere was die Frage der Nachhaltigkeit von Konfliktlösungen betrifft. Auch hinsichtlich der Hoffnungen in Bezug auf einen Kompetenzzuwachs bei den Schülern sind entsprechende Wirkungen feststellbar: Als wichtigster Effekt ist hier eine deutlich wahrnehmbare Zunahme von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten bei den Schülermediatoren festzustellen – ein Resultat, das den Ergebnissen anderer Forschungen entspricht.« (Behn, Kügler, Lembeck u. a., 2006, S. 237)

»Welche Chance hat und bietet Mediation innerhalb eines bestehenden Systems?«

Wenn man sich die unterschiedlichen sozial-politischen Systemebenen – Makro-, Meso- und Mikrobereich – ansieht, bewegt sich die Schulmediation ungefähr auf der Ebene des Mesobereichs, im mittleren gesellschaftlichen Bereich, in dem Institutionen und Gruppen die Akteure sind. Natürlich spielen die Mikroebene, auf der einzelne handeln und die Makroebene, der überregionalen und bundesweiten Gestaltungs- und Handlungsräume mit hinein. Die Handlungsebene der Schulmediation ist aber die Mesoebene und die einzelnen Beteiligten, die dort in kleineren oder größeren Gruppen handeln, sind auf der Mikroebene tätig.

Hoffnungsvoll ist folgender Gedanke in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Schulmediation: Alle Kinder- und Jugendlichen, die eine Erweiterung ihrer sozialen Kompetenzen in Bezug auf Konfliktfähigkeit erlangen, sind auch Akteure innerhalb eines größeren Systems und wirken, sobald sie erwachsen sind. Somit wirken sie in alle anderen Systeme mit hinein. (Mickley, 2000)

4. Schulmediation am Beispiel der Koordinationsstelle Schulmediation in Kärnten

Im Schuljahr 2005/2006 richtete der Kärntner Landesschulrat (Präsidentin Claudia Egger) eine Koordinationsstelle Schulmediation für den Allgemeinbildenden und Berufsbildenden mittleren und höheren Schulbereich im Landesschulrat ein. »Die Einrichtung regionaler Koordinationsstellen könnte ein realisierbarer und effektiver Weg sein, um ein übergreifendes Unterstützungssystem für Peer-Mediation und ähnliche Angebote an Schulen aufzubauen.« (Bechtold, 2003, 80) Aufgrund des großen Bedarfs, ständiger Nachfragen sowie konstruktiven Rückmeldungen wurde im darauffolgenden Schuljahr die Koordinationsstelle Schulmediation personell erweitert.

Mittlerweile geht der Tätigkeitsbereich der Koordinationsstelle weit über die Ausbildung von Peer-Mediatoren im Oberstufenbereich hinaus. Förderung und Stärkung der Sozialkompetenzen und der Kommunikationsfähigkeit, Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten, Unterstützung einer konstruktiven kooperativen Konfliktbearbeitung, Vermittlung durch unparteiische Dritte, Arbeit mit mediativen Elementen und Unterstützung und Beratung bei der Implementierung von Schulmediation am Schulstandort sind wesentliche Inhalte dieser Stelle geworden. Die Verbreitung,

Förderung und vor allem die Weiterentwicklung der Mediation in der Schule ist uns dabei ein großes Anliegen.

In der präventiven Arbeit mit Gruppen und in Mediationen arbeiten wir im Team. Einerseits ist uns das Vorleben einer gut funktionierenden Teamarbeit wichtig und andererseits können wir durch die Aufteilung der Geschlechter den geschlechts-sensiblen Fragestellungen und Bedürfnissen gerecht werden.

Im Schuljahr 2007/08 wurde im präventiven Bereich an rund 40 Schulen gearbeitet, wo mittel- und langfristige Mediationsprojekte umgesetzt werden, und an rund 30 Schulen wurden Mediationen durchgeführt. Im Folgenden möchten wir die Angebote auflisten und kurz erläutern, die die Koordinationstelle zum momentanen Zeitpunkt den Schulen in Kärnten anbieten kann. Alle Angebote gelten für den gesamten schulischen Bereich, sind für die Schulen kostenlos und ermöglichen den Mediationsgedanken an Schulen wachsen zu lassen.

Mediationen im schulischen Kontext

Dazu gehören Mediationen mit Einzelpersonen, innerhalb einer Gruppe z. B. Klassengemeinschaft, Schulleitern, Lehrerkollegium, Elternschaft und zwischen Interessensgruppen wie z. B. Eltern-Lehrer, Lehrer-Schulleiter, Lehrer-Schüler, Schulleiter-Eltern u. a.

Mediationen durch externe Mediatoren, bei denen die Konfliktpartner Schüler sind, z. B. Klassenmeditationen, finden vermehrt in allgemeinbildenden und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen statt. Dazu vergleichend finden Mediationen mit Erwachsenen, z. B. Lehrer-Schulleiter, Eltern-Lehrer sowie Mediationen im Kollegium, vermehrt im Pflichtschulbereich statt. Mediationen in Gruppen würden wir großteils als Moderationen mit mediativen Elementen bezeichnen.

Information über Schulmediation

Mit Informationsveranstaltungen sollen Schulleiter, Lehrer, Schüler und Eltern die Mediation als Möglichkeit einer kooperativen und konstruktiven Konfliktbearbeitung in der Schule kennen lernen. Weiters werden die Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Mediation in der Schule aufgezeigt. Zusätzlich kann die Akzeptanz aufgrund von Wissen über diesen Inhalt bei allen im System Schule Beteiligten wachsen.

Peer-Mediation

Die Konzeptionierung für die Umsetzung von Peer-Mediation an der Schule ist nicht einheitlich und orientiert sich an einem systemischen Ansatz nach Faller (1998 und <http://www.noss-ol.de/>) der Ressourcen-, Prozess- und Beteiligungsorientiertheit der jeweiligen Schule.

Hierzu gehören die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Peer-Mediation. Unterstützung und Beratung bei der Auswahl der Schüler sowie die Unterstützung bei der Implementierung von Peer-Mediation am Schulstandort und Aus- und Weiterbildung von Peer-Mediatoren und der Peer-Coaches, sowie Evaluation und Weiterentwicklung des Programms und Vernetzung mit anderen sozialen Elementen an der Schule z. B. Patenschaften, Mentorentätigkeit, Klassenrat und Buddy-Projekten.

»Ich merke, unsere Schüler streiten zwar nicht weniger, aber sie streiten anders. Konflikte können als Chance gesehen werden. Sie merken, wie wichtig Respekt und gegenseitige Wertschätzung sind.«
(Direktor einer AHS, Feedbackbogen)

Trainingsprogramme in Klassen

Es werden Trainingsprogramme zur Stärkung und Förderung von Sozialkompetenzen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit in Klassengemeinschaften durchgeführt. Dieses Angebot soll Schulklassen helfen, mit ihren Konflikten konstruktiv umzugehen und die positiven Aspekte eines Konfliktes zu nutzen. Weiters versuchen wir damit, ein Verständnis für die Methoden kooperativer konstruktiver Konfliktlösung zu schaffen. Das Kennenlernen der Methoden ist eine wichtige Voraussetzung für die Einrichtung von Peer-Mediation an der Schule. Denn nur Schüler, die eine kooperative Konfliktbearbeitung als gangbaren Weg erlebt haben, werden Peer-Mediation später auch nutzen.

»Bessere Klassengemeinschaft, besseres Verhältnis Schüler-Lehrer, angenehmere Atmosphäre in der Klasse.«
(Schüler, 3. Klasse HS, Feedbackbogen)

Davenport (2000) vertritt z. B. die Meinung, dass nicht nur eine ausgewählte Schülergruppe zu Mediatoren ausgebildet werden soll, sondern jeder Schüler die Grundlagen und Grundkenntnisse der direkten Verhandlung und der Mediation kennenlernen müsste.

»Wenn wir gute Mediatoren werden, werden wir gleichzeitig bessere Menschen, und genau dadurch bewirken wir soziales Wachstum.« (Haynes in Geißler/Rückert, 2000, S. 65)

Fortbildungsangebot für LehrerInnen und SchulleiterInnen

Einerseits können die SchulleiterInnen und LehrerInnen die Fort- und Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule nutzen, andererseits empfinden wir es als sinnvoll, dass es Fortbildungsmöglichkeiten gibt, an denen das gesamte Kollegium und die Schulleitung teilnehmen kann. Dies kann ermöglicht werden in Form von schulinternen Fortbildungsveranstaltungen, pädagogischen Tagungen oder regelmäßig stattfindenden Jours-Fixes.

»So wie unsere Schüler wachsen auch wir an diesem Thema.«
(Lehrerin einer BHS, Feedbackbogen)

Parallel zur Ausbildung der Peer-Mediatoren wird üblicherweise auch mit dem Kollegium an der Schule in Form von Weiterbildungsangeboten gearbeitet. Im Rahmen der Peer-Mediatorenausbildung gibt es mittlerweile auch eine Kärntner Schule, an der Schüler und Lehrer gemeinsam an der gesamten Ausbildung teilnehmen und somit eine gleichwertige Lerngruppe bilden.

»Ich wünsche mir, dass die Lehrer auch so eine Ausbildung machen wie wir.«
(Schülerin, 14 Jahre, Feedbackbogen)

Unterstützung und Beratung bei der Implementierung von Schulmediation an den Schulen vor Ort

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der Mediation, der »Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation« (2002) und der Empfehlungen im »Leitfaden für Peer-Mediation an Schulen« (2006) setzen wir kein einheitliches Modell an den Schulen um. Wir kooperieren mit den Mitarbeitern der Schulentwicklung, die oftmals gemeinsam mit der Schulmediation oder vor der Implementierung von Schulmediation an der Schule vor Ort arbeiten, damit Schulmediation überhaupt erst verankert werden kann. Manchmal braucht es aber im Rahmen der Schulentwicklung ebenfalls das Element der Mediation, damit einvernehmliche Schulleitbilder und Schulprogramme erst entstehen können.

Checkliste – Verankerung von Schulmediation am Schulstandort

Schritt	Wer?	Bis wann?	Anmerkungen
Zustimmung SchulleiterIn und Zusage der Unterstützung			
Information und Diskussionsmöglichkeit für Kollegium, Schüler, Eltern			
Projektgruppe einrichten, die folgende Aufgaben übernehmen könnte: <ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfung mit Schulentwicklung bzw. Projekten des Sozialen Lernens • Ressourcenplanung und -steuerung (z. B. Werteinheiten für die betreuenden LehrerInnen) • Zeitplanung • Fortbildungsplanung • Vernetzung innerhalb der Schule • Öffentlichkeitsarbeit 			
Basiskurs für interessierte KollegInnen (SchiLE, PH, ...)			
zusätzliche Angebote (z. B. für Eltern)			
Sozialkompetenztraining für SchülerInnen der unteren Klassen			
Wesentliche Informationen fürs Kollegium für Zustimmung <ul style="list-style-type: none"> • Wer bildet die SchülerInnen aus? • Wann findet die SchülerInnenausbildung statt? • SchülerInnen aus welcher/n Schulstufe/n? • Wie erfolgt die Auswahl? • Was wird vom Kollegium erwartet? • Wer begleitet die SchülerInnen in ihrer Tätigkeit? • Möglichkeiten und Grenzen der »Peers« 			
Entlastung für die betreuenden Lehrkräfte klären			

Schritt	Wer?	Bis wann?	Anmerkungen
Ausbildung der begleitenden Lehrkräfte			
<p>Auswahl der SchülerInnen für die Ausbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung Schulmediation in den Klassen • Entwicklung eines Auswahlverfahrens: <ul style="list-style-type: none"> – Bewerbungen – Eigenwahrnehmung – Vorschlag durch die MitschülerInnen – Fremdwahrnehmung – Beurteilung der Eignung durch die DirektorIn, KlassenlehrerInnen – Berücksichtigung der geschlechtssensiblen, ethnischen und kulturellen und für die Akzeptanz bei den SchülerInnen bedeutsamen Gesichtspunkten 			
Ausbildung der SchülerInnen			
<p>Weitere Verankerung im System Schule (Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information und Vorstellung der weiteren Vorgangsweisen • Mitarbeit Interessierter • Schulweite Präsentation (eventuell auch im schulischen Umfeld) 			
<p>Begleitung der ausgebildeten SchülerInnen in ihrer Tätigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit in der Schule • Rahmenbedingungen klären: Räumlichkeiten, Zeiten, Verankerung im Stundenplan, ... • Betreuung und Reflexionsmöglichkeiten für die SchülerInnen • Anerkennung für die SchülerInnen (z. B. Zertifikat, Vermerk im Zeugnis ...) • Weiterbildung bereits tätiger SchülerInnen • Vernetzung mit anderen Initiativen, Inhalten an der Schule (z. B. Patenschaft) 			

Schritt	Wer?	Bis wann?	Anmerkungen
Evaluation <ul style="list-style-type: none"> • Evaluationen regelmäßig durchführen • Evaluationsberichte veröffentlichen • Änderungsvorschläge erarbeiten und umsetzen 			
Sonstiges:			

Abb.4: Checkliste zur Verankerung von Schulmediation
(Gabalier/Pötsch, 2007)

Kooperation und Initiativen zur Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Bereichen

Es werden Vernetzungstreffen für Schüler und Lehrer, die sich mit Schulmediation beschäftigen, organisiert, um einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen, gemeinsame Interessen und Bedürfnisse zur weiteren Stabilisierung von Mediation an den Schulen und in deren gesellschaftlichen Umfeld zu klären und noch offene Bedürfnisse sichtbar zu machen. Die Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie, den Beratungslehrern, der Kinder- und Jugendanwaltschaft und Interventions- und Beratungsstellen gehören ebenfalls zum Tätigkeitsbereich der Koordinationsstelle Schulmediation, ebenso wie die Vernetzung mit Projekten des Sozialen Lernens und die Konzeption von Lehrveranstaltungen für die Pädagogische Hochschule Kärnten (Viktor Frankl Hochschule).

Literatur

- Bechtold, Johannes, (2003): Peer-Mediation an österreichischen Schulen. Erfahrungen – Wirkungen – Perspektiven. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Behn, Sabine/Kügler, Nicole/Lembeck, Hans-Josef/Pleiger, Doris/Schaffranke, Dorte/Schroer, Miriam/Wink, Stefan (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Besemer, Christoph (2003): Mediation. Vermittlung in Konflikten. 10. Auflage. Baden: Stiftung gewaltfreies Leben. Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika (2003): Die Trainingsraum-Methode. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden. Wien.
- Falk, Gerhard/Pötsch, Josef (2007): Mediation in der Schule. In: Gerald Knapp & Karin Laueremann (Hg.), Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva Verlag, 665–674.
- Gabalier, Anna Maria/Pötsch, Josef (2007): Arbeitsunterlagen Mediation. Klagenfurt.
- Glasl, Friedrich (2004 a): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Glasl, Friedrich, (2004 b). Selbsthilfe in Konflikten. Stuttgart. Verlag Freies Geistesleben.
- Hagedorn, Ortrud, (2002): Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Leipzig: Klett Verlag.
- Mickley, Angela (2000): Mediation mit Jugendlichen in und außerhalb von Institutionen. In: Peter Geißler/Klaus Rückert (Hg.): Mediation – die neue Streitkultur. Gießen: Psychosozial-Verlag, 221–235.
- Rademacher, Helmolt (Hg.) (2007): Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation. Für eine veränderte Schulkultur. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schwarz, Gerhard (2005): Konfliktmanagement – Konflikte erkennen, analysieren, lösen. 7. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Silvia Mohnl

Wenn wir Frieden in uns nicht finden – von außen kommt er nicht!

Die Ausbildung von Konfliktlots/innen an Schulen

Szenen aus dem Schulalltag

»Arschloch! Komm her zu mir!« – »Redet ihr immer so miteinander?« –
Ja, wenn sie was anderes sagt, weiß ich, sie hat mich nicht mehr lieb.«
(Polytechnikum)

»Wenn ich heute aus der Schule gehe, dann warten draußen 30 Türken.«
– »Und?« – »Na, die hauen mich dann.« (Gymnasium)

»Mit dem Spinner brauchen wir uns gar nicht abgeben.« – »Wer sagt
das?« – »Unsere Lehrerin.« – »Also, Spinner habe ich nicht gesagt!«
(Volksschule)

»Sie haben meine Schnitte gesehen?!« – »Ja.« – »Wollen Sie meine Füße
auch sehen? Die sehen noch viel schlimmer aus.« (Hauptschule)

Laut dem norwegischen Friedensforscher Johann Galtung liegt
»Gewalt ... überall dort vor, wo Menschen derart beeinflusst wer-
den, dass ihre gegenwärtige physische und geistige Verwirklichung
hinter dem zurücksteht, was sie zu einer gegebenen Zeitepoche
sein könnte. Gewalt ist also die Ursache des Unterschiedes zwi-
schen dem, was möglich ist, und dem tatsächlichen Zustand« (Gal-
tung 1975, 9).

Friedenserziehung darf daher nicht ausschließlich bei der Ver-
mittlung von Strategien im Umgang miteinander ansetzen, son-
dern muss die Heranbildung der eigenen Persönlichkeit des Men-
schen zum Ziel haben. Nur wer sich selbst kennt, das eigene Han-
deln reflektieren, beurteilen und ändern kann, wird dem Gegen-
über respektvoll und offen begegnen können. Über viele Einzel-
schritte in diesem Prozess gelangt man zu einem *gewaltfreien Mit-*
einander und nähert sich dem angestrebten Ziel – Frieden.

Peer-Mediation setzt – als *eine* mögliche Methode in der Kinder-
und Jugendarbeit in der Schule – hier an. Will man jedoch dauer-
haften Erfolg erlangen, ist es unbedingt erforderlich, nicht nur die

Zielgruppe, sondern auch das Umfeld – Lehrer/innen und Eltern – in den Prozess einzubinden und zur aktiven Beteiligung einzuladen.

Als Vermittler/innen zwischen den jugendlichen Streitparteien fungieren Gleichaltrige (Peers), die als »Sachverständige« für die altersadäquaten Problembereiche oft viel eher akzeptiert werden als Erwachsene. Peer-Mediation sucht keine schnellen Lösungen in einem Konflikt, sie bemüht sich im Gegenteil um Entschleunigung. In einem ersten Schritt wird viel Zeit investiert, um eine Basis gegenseitigen Verständnisses zu schaffen und Vertrauen zueinander aufzubauen. Das bietet den Betroffenen die Möglichkeit, die Ursachen, die zum Konflikt geführt haben, zu finden und auch zu verstehen. Auf dieser Basis kommen die Beteiligten in weiterer Folge unter Anleitung des/r Konfliktlotsen/in ins Gespräch und finden ihre eigene, die für sie beste Lösung. Diese ist in der Regel dauerhaft und damit nachhaltig.

Das erforderliche Instrumentarium kann man bereits Kindern im Volksschulalter vermitteln. Als wesentlich schwieriger erweist sich jedoch die Motivation zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit, der inneren Einstellung zu Konflikten.

Wie hoch ist nun aber das Konfliktpotenzial an Schulen? Eine 2005 in Deutschland erschienene Studie, die das erste Mal bundesweit Mediationsprogramme an Schulen evaluierte (Behn u. a. 2005), erhob folgende Werte:

Befragt wurden 1455 Schulen aller Schultypen in allen Bundesländern, Rückmeldungen gab es von 574 Schulen, das sind annähernd 40 %. Leitfadengestützte Interviews wurden an 50 Schulen durchgeführt. Erfragt wurde u. a. das Vorkommen von Konfliktformen. Dabei wurde deutlich, dass einige Konfliktformen in einem großen Teil der befragten Schulen mehrmals pro Woche festgestellt werden mussten. Dazu zählen u. a. Störungen im Unterricht (hier gaben 89 % der Schulen an, dieses Problem mehrmals pro Woche zu haben), Beschimpfungen (90 %), Hinter-dem-Rücken-Reden (77 %), wiederholtes Hänkeln und Ausgrenzen von Schüler/innen (75 %). Auch schwerwiegendere Konfliktformen, wie Erniedrigung (31 %), körperliche Gewalt (29 %) und Bedrohung (16 %), gehören in einem Teil der Schulen zum »Alltagsleben«. In rund 50 % aller Schulen musste mehrfach pro Woche zu Disziplinarmaßnahmen wie Ermahnung und Tadel gegriffen werden. In 16 % aller befrag-

ten Schulen wurden Konflikte mehrmals in der Woche offen im Kollegium angesprochen, in 31 % wurden Konflikte mindestens einmal pro Monat thematisiert.

Der Verein »Vermittlungsexperten« bildet seit dem Schuljahr 2006/07 an Schulen im Mittelburgenland und in Wien Peers zu Mediator/innen aus. Unseren Erfahrungen zufolge sind die Verhältnisse an Österreichs Schulen durchaus mit den Ergebnissen der o. a. Studie vergleichbar. Hervorzuheben ist, dass besonders der subtilen Gewalt ein hoher Anteil zukommt. Sie äußert sich v. a. in scheinbar unwesentlichen »Sticheleien«. Der/Die Betroffene schenkt diesen zwar meist wenig Aufmerksamkeit, sie beeinträchtigen aber massiv das Wohlbefinden und können im Lauf der Zeit beim Opfer bis zur Verweigerung des Schulbesuchs führen oder sich in einem »plötzlichen« »unverständlichen« aggressiven Akt entladen.

In dieser Situation braucht nicht nur der/die Leidtragende, sondern auch der/die Täter/in Unterstützung, manifestiert sich doch in seinem/ihrem Handeln, dass Bedürfnisse (nach Aufmerksamkeit, Respekt, Zuneigung ...) nicht erfüllt und gewaltfreie Strategien im Umgang mit anderen Menschen nicht beherrscht werden. Um Gewalt keinen Nährboden zu bieten, ist daher die Ermittlung dieser nicht erfüllten eigenen Bedürfnisse unumgänglich.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnis wurde von uns das nachfolgende Konzept zur Ausbildung von Streitschlichter/innen/Konfliktlots/innen (die Bezeichnung wird von den Schüler/innen selbst gefunden) entwickelt.

Um eine umfangreiche Ausbildung zu gewährleisten, sind die einzelnen Schwerpunktthemen in Module gegliedert:

- Projektbetreuung
- Lehrerkonferenz(en)
- Elternabend(e)
- Einführung
- Mediation
- Konflikt
- Kommunikation
- Gewaltfreie Kommunikation (nach M. Rosenberg)
- Gewalt & Gewaltprävention (tw. in Zusammenarbeit mit der Polizei)
- Gender & Interkulturelles

- Präsentationstechniken & Bewerbungstraining
- Persönlichkeitscoaching
- Abschlussprüfung
- Übungsstunden
- Einzel- und Gruppenbetreuung
- Supervision

Mit der Direktion und den Betreuungslehrerinnen (Betreuungslehrer haben wir noch nie angetroffen), in einigen Fällen mit den Eltern, werden in der Planungsphase Gespräche geführt. Inhalte sind die Erstellung eines Zeitplans mit Besprechungsstunden, die Anpassung des Konzepts an die standorteigenen Bedürfnisse, das Finden eines geeigneten Raums und die Erarbeitung einer gemeinsamen Vorgehensweise. Vor allem wird sichergestellt, dass alle Beteiligten regelmäßig und in akzeptablen Zeiträumen entsprechendes Feedback erhalten und dadurch die Möglichkeit zum Handeln, Anpassen und Ändern immer gegeben ist. Diese Vorgehensweise schafft Transparenz über die in den Stunden geleistete Arbeit und garantiert ein Höchstmaß an Information.

Auszüge aus der Evaluierung

A) Schülerinnen und Schüler:

Ihr nehmt uns ernst.

Wir dürfen auch etwas sagen.

Es war sehr schön, dass wir nicht nur sitzen und zuhören mussten, sondern auch mitreden durften.

Diese Stunden waren für mich sehr wichtig.

Ich habe mich zum ersten Mal selbst verteidigt.

Ich habe gelernt, dass man Konflikte ohne Gewalt lösen kann.

Ich habe sehr viel über Schulkollegen erfahren.

Alle haben zusammengeholfen

Ich hoffe, dass die Ausbildung mir in meinem weiteren Leben hilft.

Es war schön und wenn ich noch einmal die Chance dazu hätte, würde ich es noch einmal machen.

B) Lehrerinnen und Lehrer:

Bei Ihnen sind die Schüler immer so laut und aufgeweckt.

So habe ich meine »Kinder« noch nie erlebt!

Sie machen die Schüler stark!

Was machen Sie da überhaupt? Nennen Sie das Unterrichts-

Diese Schüler sind viel zu dumm für diese Ausbildung.

Nehmen Sie den auch in die Ausbildung. Vielleicht hilft es ihm ja.

In den einzelnen Modulen mit wechselnden Vortragenden (um den geschlechtsspezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden) werden den Schüler/innen die *theoretischen Grundlagen* (Glasl, Schulz v. Thun, Rosenberg u. v. a.) vermittelt und den Kursteilnehmer/innen in zahlreichen Übungen spielerisch und altersgerecht nahegebracht. Diese Übungen zielen nicht nur darauf ab, Konflikte erkennen, das Konfliktverständnis erweitern und in weiterer Folge Konflikte konstruktiv lösen zu können, sondern sollen auch das Selbstgefühl, Selbstwert- und Selbstbewusstsein der Teilnehmenden stärken. Mit entsprechendem Selbstvertrauen, der Haltung des Zu-sich-selbst-Stehen- und Sich-selbst-annehmen-Könnens, ist es möglich, Angst zu überwinden, sich selbst und anderen in Gewalt-situationen zu helfen.

Die Fragen »In welchen Bereichen werden deine Bedürfnisse nicht abgedeckt?« »Was sind mögliche Ursachen?« liegen daher allen Übungen zu Grunde. Damit beginnt jede/r Kursteilnehmer/in immer wieder bei sich selbst: Wie trägt mein eigenes Verhalten dazu bei, dass Mitschüler/innen offensichtlich Angst haben, gemobbt oder verletzt werden, die Sprache so gewalttätig ist? Wie kann ich dazu beitragen, in kleinen Schritten eine dauerhafte Veränderung an mir selbst und damit bei den anderen herbeizuführen?

Der *Kommunikation* wird in den einzelnen Modulen breiter Raum gewidmet. Es geht z. B. um nicht verstandene Lehrinhalte, das Verhalten (in) der Gruppe, das Einhalten von Vereinbarungen, Probleme, Wünsche, Anregungen, Kritik u. v. a. m. Jeder/e Kursleiter/in dokumentiert die Ergebnisse und gibt sie an die Projektleitung weiter. Diese bearbeitet sie in eigenen Sitzungen mit der Gruppe. Außerdem besteht natürlich ein kontinuierlicher Austausch zwischen den einzelnen Vortragenden.

Auch außerhalb der Trainingsstunden – beim zufälligen Treffen im Stiegenhaus, beim Mittagstisch, in der Pause im Schulhof – ist die Kommunikation ein ständiges Thema: es wird den Kindern am konkreten Beispiel gezeigt, wie verletzend verbale Übergriffe sein können. »Zauberwörter« wie »bitte« und »danke« werden »wieder«

eingeführt, Umformulieren wird geübt und ein für alle akzeptabler Umgangston erarbeitet.

Unsere Aufgabe erschöpft sich aber nicht in der Erfüllung der beschriebenen Aufgaben. Wir sind gefordert, uns in die jeweilige Gruppe der Auszubildenden *persönlich* einzubringen, uns mit den Gefühlen, Bedürfnissen, Meinungen, Interessen u. dgl. auseinanderzusetzen, statt uns auf die Rolle des/der Außenstehende/n oder gar des/r allwissenden Trainers/in zurückzuziehen, wenn es beginnt, »brenzlich« zu werden. Wir müssen die Inhalte, die wir vermitteln, natürlich auch vorleben und uns auch immer wieder durchaus unangenehmen Situationen, die manchmal weit in den persönlichen Bereich reichen, stellen. Es braucht ein hohes Maß an Respekt, Einfühlungsvermögen, Geduld, Ermutigung, Anerkennung und Lob sowie entsprechend Zeit, um sichtbare Fortschritte bei den Kindern und Jugendlichen erzielen zu können.

Außerdem besteht auch die Notwendigkeit ständiger materieller, psychologischer, emotionaler, spiritueller und intellektueller Unterstützung *aller* an dem System »Schule« Beteiligten. Nur dann, wenn diese Hilfe ausreichend und individuell abrufbar zur Verfügung steht, kann Gewaltprävention als ein immerwährender Prozess in Schulen begriffen werden.

Wir sind uns dessen bewusst, dass nicht alle Ziele gleichzeitig erreicht werden können. Unserer Stärken sehen wir in unserem gesamtheitlichen Ansatz und nicht zuletzt darin, dass wir ein eingespieltes Team mit derselben Einstellung zu unserer Tätigkeit sind.

Literatur

- Behn, Sabine u. a. (2005): Evaluation von Mediationsprogrammen an Schulen. Hamburg/Berlin/Mainz.
- Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek: Rowohlt.

INTERKULTURELLES LERNEN – INTERNATIONALE KONTAKTE

Rüdiger Teutsch

Internationale Schulpartnerschaften als friedenspädagogische Chance

Internationalen Schulpartnerschaften werden von allen mit Bildung befassten internationalen und nationalen Institutionen, aber auch von privaten, gemeinnützigen Einrichtungen Wirkungen zugeschrieben, die als Beiträge zu der Entwicklung einer Friedenskultur verstanden werden können.

1. Initiativen internationaler und nationaler Organisationen

Am deutlichsten drückt dies die UNESCO aus, die explizit von »Friedenserziehung«, »Förderung der Demokratie und der Menschenrechte«, Umweltbildung und interkulturellem Lernen spricht.¹ Die Europäische Union verbindet mit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Schulen neben der Verbesserung der Schulqualität, der Stärkung der Europäischen Dimension und dem Erlernen von Fremdsprachen auch eine Verstärkung der Integration im Sinne des sozialen Zusammenhalts europäischer Gesellschaften.²

Der Europarat,³ das älteste europäische Forum, sieht die politische Bildung und die Menschenrechtserziehung in seinen 47 Mitgliedsländern seit Jahrzehnten als Schlüssel der Entwicklung von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und individueller Freiheit. Mit dem Weißbuch »Intercultural Dialogue. Living Together as Equals«⁴ steht – nach den Orientierungen zur »Education for Democratic Citizenship«⁵ – eine weitere wichtige Referenz zur Entwicklung einer verständigungsorientierten Kommunikationskultur, die bereits im Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008 zur Verfügung stand.

1 Siehe http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2 Siehe auch die beim Lissabon Gipfel 2000 formulierte Bildungsstrategie.

3 http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/

4 Das Weissbuch zum Interkulturellen Dialog ist als download erhältlich: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf

5 Materialien finden sich auf der Web-site des Europarats: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp

Das österreichische Unterrichtsministerium⁶ fördert seit 1990 die Entstehung und Entwicklung internationaler Schulpartnerschaften und verknüpft damit ebenso Themen wie »Interkultureller Dialog«, »Globales Lernen«, »Europäische Bürgerschaft«, »Fremdsprachenlernen«, »Friedenserziehung« sowie eine Intensivierung der Bildungskoooperationen mit unseren Nachbarländern.

Neben den genannten Institutionen verbinden auch private Stiftungen mit dem Austausch von Schüler/innen vielfältige friedenspädagogische Ziele. Lange Tradition hat insbesondere das Deutsch-Französische Jugendwerk, das seit 1963 interkulturelles Lernen, bürgerschaftliches Engagement und die besondere Verantwortung Deutschlands und Frankreichs in Europa in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt.⁷ In ähnlicher Weise fungiert das Deutsch-Polnische Jugendwerk, dessen Aktivitäten darauf zielen, zur Versöhnung zwischen Deutschen und Polen beizutragen, das Verständnis für einander zu verbessern und Vorurteile zu überwinden.⁸ Neben den beiden bilateralen Stiftungen sind es in Deutschland vor allem die Robert-Bosch-Stiftung sowie die Körber-Stiftung, die internationalen Schulprojekten – vor allem mit Ländern in Ost- und Südosteuropa – große Bedeutung beimessen und eigene Programme dafür gestalten haben.

In der Schweiz ist es die Stiftung »ch-Jugendaustausch«, die als Ergänzung zum schulischen Unterricht Kontakte zwischen Menschen aus den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz, bzw. aus anderen Ländern stärkt und damit zu Offenheit, Toleranz und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und der eigenen Umgebung beiträgt.

In Österreich unterstützt die ERSTE Privatstiftung seit kurzem auch die Bildungszusammenarbeit von Schulen in Mittel- und Südosteuropa. Dabei geht es um den Aufbau eines Netzwerks von Menschen und Institutionen, die Vertiefung europäischer Werte und die Stärkung des europäischen Integrationsprozesses in der Region.

2. Fakten und Zahlen

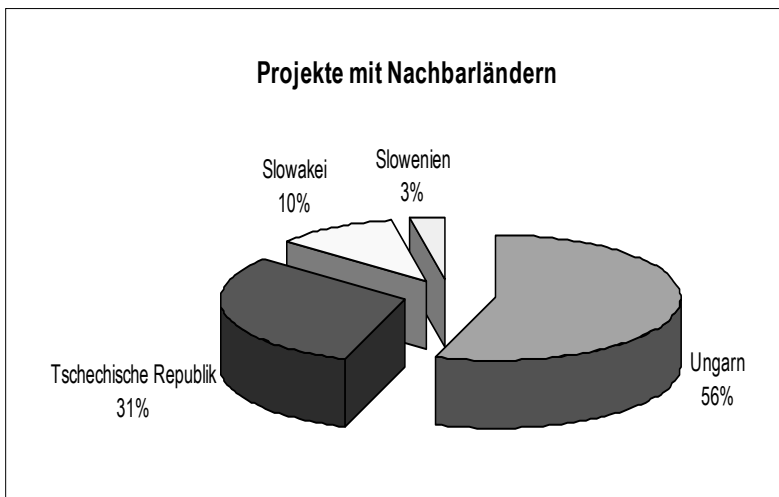
Der hohe Anspruch der verschiedenen Initiativen endet freilich nicht mit der Formulierung weit reichender friedenspädagogischer Ziele. Konkrete Zahlen belegen eindrucksvoll bisher erreichte Ergebnisse:

6 <http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/is/schulpartnerschaft.xml>

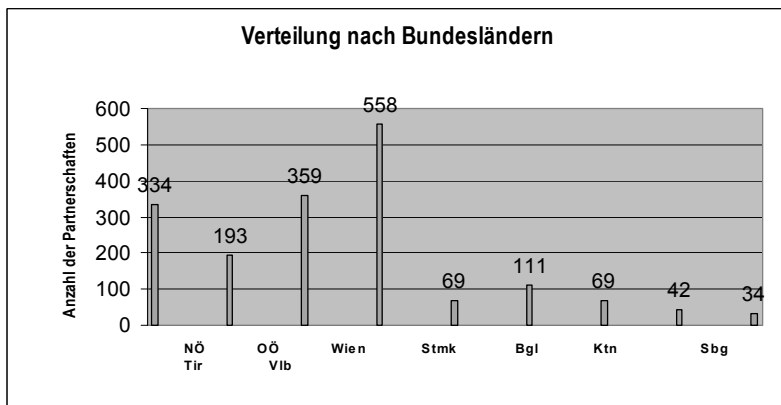
7 <http://www.dfjw.org/>

8 <http://www.dpjw.org>

- Am internationalen Schulnetzwerk der UNESCO – Associated Schools Network (ASP) – nehmen 7509 Schulen aller Schul-typen aus 175 Ländern teil. 47 österreichische Schulen sind bis-her als Mitglieder anerkannt und aufgenommen worden, weil sie sich verpflichtet haben, ihr Schulprogramm an den Leitlini-en der UNESCO auszurichten und unter anderem Schwerpunk-te im Bereich Friedenserziehung setzen.
- Die Europäische Union hat seit 1995 insgesamt 35.000 Schu-len in den Mitgliedsländern die Teilnahme am Bildungspro-gramm COMENIUS ermöglicht – allein im Jahr 2006 haben 12.430 Schulen mit 870.100 Schüler/innen auf diese Weise eu-ropäische Erfahrungen in den Unterricht integrieren können. Bis 2013 sollen schließlich drei Millionen Schüler/innen in das Programm involviert werden.
- In Österreich werden jährlich mehr als 500 Schulpartnerschaf-ten aktiv betrieben, sodass ca. 35.000 Schülerinnen und Schüler konkrete Begegnungen mit Gleichaltrigen aus einem anderen Land erleben können. Interessant ist, dass ungefähr die Hälfte der Aktivitäten mit den Nachbarländern Ungarn, Tschechien, Slowakei und Slowenien durchgeführt werden. In diesen grenz-nahen Partnerschaften sind – und das ist auch auf eine nach-haltige Strategie des Unterrichtsministeriums zurückzuführen – größtenteils Pflichtschulen involviert.



Seit 1991 hat das österreichische Ministerium fast 2500 Schulprojekte mit Ost- und Südosteuropa mit finanziellen Förderungen, pädagogischer Beratung, bi- und multilateralen Seminaren für Schulleiter/innen und Lehrer/innen sowie pädagogischen Materialien unterstützt. Interessante Aufschlüsse ergibt die Studie »Aus Nachbarn werden Freunde«, in der die Kontakte österreichischer Schulen zu Ländern in Mittel- und Osteuropa im Zeitraum 1991–2003 untersucht wurden⁹ Hier wird deutlich, dass die Häufigkeit bundesländerspezifisch verteilt ist – am meisten nützen steirische Schulen Schulpartnerschaften als Lernorte. Übrigens bevorzugen die Kärntner Schulen keineswegs das nahe liegende Slowenien, sondern orientieren sich hauptsächlich nach Ungarn.¹⁰



- Beeindruckend sind die Zahlen, die von Seiten der Stiftungen genannt werden. So hat das Deutsch-Französische Jugendwerk seit 1963 mehr als 250.000 Begegnungsprojekte mit etwa 7,5 Millionen jugendlichen Teilnehmer/innen ermöglicht. Am Austausch zwischen Deutschland und Polen haben seit 1993 1,6 Millionen Jugendliche teilgenommen.

9 Rüdiger Teutsch. *Aus Nachbarn werden Freunde*. Wien: Interkulturelles Zentrum, 2003.

10 Die Ursachen könnten in der sog. »Tücke der Nähe« liegen. Diese in Südtirol entwickelte Hypothese besagt, dass Partnerschaften mit Ländern, mit denen enge geschichtliche und geographische Verbindungen bestehen, schwieriger zu gestalten sind als Kontakte mit weit(er) entfernten Kulturräumen.

- Erst im Aufbau ist das Schulnetzwerk »aces – Academy of Central European Schools«, das die ERSTE Stiftung ins Leben gerufen hat und mit dem Interkulturellen Zentrum Wien als pädagogischen Partner weiterentwickelt. Dennoch haben bereits 54 Schulen aus Österreich, der Slowakei, Tschechien, Ungarn, Slowenien, Kroatien, Serbien und Rumänien im Jahr 2006 an gemeinsamen Seminaren für Lehrer/innen und Schüler/innen teilgenommen und Austauschprojekte miteinander durchgeführt. 2008 wurde das Netzwerk um Schulen aus Albanien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro und Mazedonien erweitert, mehr als 100 Schulen wurden für ihre bi- oder multilateralen pädagogischen Projekte ausgezeichnet.

3. Friedenspädagogisches Potenzial

Das EURED Curriculum – ein unter der Leitung der Universität Klagenfurt entwickeltes europäisches Modell der Friedenserziehung¹¹ – versteht die »Kultur des Friedens« als komplexen thematischen Zusammenhang verschiedener pädagogischer Ansätze. Der Wirkungszusammenhang von »Globalem Lernen«, »Menschenrechts-erziehung« und »gewaltfreier Konflikt-Transformation« ebenso wie »Frieden als Thema«, »Interkulturelles Lernen«, Genderaspekte und »Bildung für nachhaltige Entwicklung« bilden zusammen den Kontext, der die Entwicklung eines verständigungsorientierten, gewaltfreien und solidarischen Zusammenlebens pädagogisch unterstützt.

Viele internationale Schulpartnerschaften heben zumindest einen dieser Aspekte hervor und orientieren ihre pädagogischen Absichten und Ziele, Methoden und konkrete Aktivitäten an ih-

11 Das europäische Netzwerk »EURED« wurde 1999 als COMENIUS Projekt gestartet und involviert Universitäten, Experten, Initiativen und Aktivisten aus 8 Ländern, die es sich zum Ziel gesetzt haben, ein europäisches Modell der Friedenserziehung zu entwickeln und im Rahmen von Konferenzen, Seminaren und Lehrgängen umzusetzen. Zuletzt wurde in Zusammenarbeit mit der UNESCO der Lehrgang »Peace Education and Human Rights Education« mit Seminaren in Spanien, Deutschland, Ungarn, Italien und Österreich durchgeführt (2004 – 2006). Siehe Werner Wintersteiner (ed.). UNESCO/EURED In-Service Teacher Training Course »Human Rights and Peace Education in Europe«. First Cycle 2004–2006. Klagenfurt: Centre for Peace Research and Peace Education 2007.

nen. Nicht immer müssen dabei die friedenspädagogischen Zielsetzungen bereits in der thematischen Ausrichtung einer Schulpartnerschaft zum Ausdruck kommen – oft werden sie in der pädagogischen Interaktion oder auch in der interkulturellen Begegnung realisiert.

Eine im Rahmen der »aces – Konferenz 2007« unternommene SchülerInnenbefragung bietet ein sehr differenziertes Bild davon, was für 12–18-Jährige die Qualität internationaler Schulpartnerschaften ausmacht:

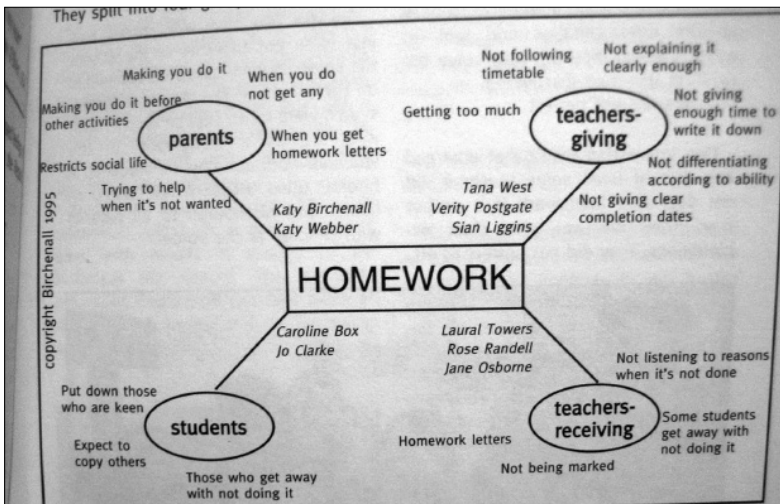
- meeting new people« (and friendship)
- fun
- a chance to travel
- interesting theme
- learning languages
- when students and teachers co-operate equally
- exchange of ideas and experiences
- working in a team
- learning within the class-room
- learning from the results of the project
- when students are asked what they want to do/are interested in
- when teachers are resource persons
- working with new methods
- include sports activities
- support from outside the school

Im Rahmen einer vom Europarat initiierten Diskussion zur »Interkulturellen Erziehung durch Schüleraustausch« werden »guidelines« vorgeschlagen, die die Qualität internationaler Schulpartnerschaften sichern helfen sollen. Demnach benötigen Schulpartnerschaften vor allem sorgfältige Vorbereitung und langfristige Perspektive der Zusammenarbeit. Dann können sie mehr sein als Klassenfahrten, bei denen Reise und Sehenswürdigkeiten im Vordergrund stehen. Kern der Zusammenarbeit ist die schul- und länderübergreifende LehrerInnenkooperation – sie erst macht das friedenspädagogische Potenzial zugänglich, wenn sie die thematische Ausrichtung, die didaktische Vielfalt, das Grundprinzip der SchülerInnenpartizipation oder auch die Förderung der Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Als weitere Stichworte werden genannt:

»gender equality«, »religious diversity«, »multiperspectivity« und »sustainability«.¹²

4. Beispiele

Seit 1994 werden vom österreichischen Unterrichtsministerium internationale Pilotprojekte unterstützt, die teils ausdrücklich, teils implizit friedenspädagogische Zielsetzungen haben. Das erste dieser multilateralen Schulnetzwerke nannte sich »International School Network: Peace Education and Conflict Resolution« und fand zwischen 1994 und 1997 statt. Dabei arbeiteten 15 Schulen aus Argentinien, Chile, Indien, Mazedonien, Nigeria, Australien, Ungarn, Slowakei, Spanien (Baskenland), Niederlande, USA und Österreich zusammen. Im Mittelpunkt standen die Sensibilisierung für und die Entwicklung von Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten in der unmittelbaren Umgebung, d. h. in der Klasse, in der Schule, im Familien- und Freundeskreis. Begleitende Planungs- und Koordinationsseminare dienten den involvierten Lehrkräften nicht nur dazu, die Zielsetzungen, Methoden und Arbeitsschritte auf-



12 Das noch nicht publizierte Arbeitspapier der internationalen ExpertInnengruppe – (F. Brotto/R. Ruffino/G. Neuner/R. Teutsch) wird zur Zeit von MultiplikatorInnen der LehrerInnenbildung getestet. Die Veröffentlichung durch den Europarat ist für die zweite Jahreshälfte 2009 geplant.

einander abzustimmen, sondern boten auch Gelegenheit zum interkulturellen pädagogischen Dialog um die Praxis des Unterrichts in sprachlich und kulturell so verschiedenartigen Umgebungen zu reflektieren. An der Evaluationskonferenz nahmen auch SchülervertreterInnen teil und berichteten über ihre Erfahrungen als AktionsforscherInnen, die den Konfliktalltag ihrer Schule analysierten. Große Aufmerksamkeit widmeten die SchülerInnen der Präsentation des »Homework« Projekts, das an einer englischen Schule stattgefunden hatte und die vielfältigen Konflikte rund um das Thema »Hausaufgaben« beleuchtete.¹³

Nach dem Friedens- und Konfliktlösungsthema wurden zwei weitere mehrjährige Schulnetzwerke aufgebaut:

Im Rahmen des internationalen Schulnetzwerks zum Thema Menschenrechte – »Students rights – teachers rights« arbeiteten Schulklassen weltweit an der Erforschung menschenrechtlicher Fragestellungen – und das wiederum im eigenen Kontext sowie im Austausch mit Gleichaltrigen in anderen Ländern oder sogar Kontinenten. Den Abschluss bildete die Tournee »Human Rights in One World«.¹⁴

Fragen der Globalisierung und ihrer Auswirkungen auf die Identität als BürgerIn wurden im Projekt »Education for Global Citizenship« nachgegangen.¹⁵ 45 Schulen aus den Niederlanden, Italien, Österreich, Kamerun und Chile arbeiteten drei Jahre lang an den UN-Millenniumszielen »Beseitigung der extremen Armut und des Hungers«, »Verwirklichung der allgemeinen Primärschulbildung« sowie »Förderung der Gleichheit der Geschlechter und Ermächtigung der Frauen«. Darüber hinaus standen drängende Gesundheitsfragen zur Diskussion: »Senkung der Kindersterblichkeit«, »Verbesserung der Gesundheit von Müttern« und die »Bekämpfung von HIV/AIDS, Malaria und anderen Krankheiten«. Dank der Unterstützung durch die Europäische Kommission / EuropeAid und das BMUKK konnten auch internationale Workshops mit LehrerInnen und SchülerInnen stattfinden.

13 Die Publikation »Peace Education and Conflict resolution. Handbook for school-based projects« ist als download verfügbar: <http://doku.cac.at/schoolnetworkpeaceeducation.pdf>

14 Tournebericht »Human Rights in One World«: <http://doku.cac.at/tourneereport.pdf>

15 Detaillierte Information finden sich auf der Projekt Web-site: www.globalcitizenship.at

Bis 2009 läuft noch das vom Interkulturellen Zentrum in Wien koordinierte »EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue«. Es wurde 2006 ins Leben gerufen und umfasst 21 Schulen aus den Niederlanden, Dänemark, Ungarn, Österreich sowie Jordanien, Türkei, Israel und dem Libanon. Nach intensiven Vorbereitungen in ihren Heimatländern (z. B. Videodokumentationen zum interkulturellen Zusammenleben in der Schule und am Wohnort) trafen sich die SchülerInnen in Europa sowie im Nahen Osten. Im Rahmen von sogenannten *Dialogue Meetings* wurden politische Fragestellungen bearbeitet – vom Karikaturenstreit, dem Verhältnis zwischen Individuum, Familie und Gesellschaft in Europa und im arabischen Raum bis hin zu aktuellen Entwicklungen des Nahostkonflikts.¹⁶

5. Lernfelder

Internationale Schulpartnerschaften haben – wie gezeigt – ein weitreichendes Lernpotenzial. Der Bogen spannt sich von den augenfälligen Schlüsselkompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachlichen Bereich bis hin zu Computerkompetenzen. Darüber hinaus bieten internationale Schulprojekte reichlich Möglichkeiten zur Entwicklung von sozialer Kompetenz und Bürgerkompetenz, von Eigeninitiative und Sicherheit bei interkulturellen Herausforderungen.

Für Lehrer/innen kann die internationale pädagogische Kooperation ein wichtiger Schritt im Rahmen der professionellen Weiterentwicklung sein. Hier können wichtige Erfahrungen im Projektmanagement, in der interdisziplinären Zusammenarbeit, der interkulturellen Kooperationsfähigkeit oder auch im Fremdsprachenbereich gemacht werden.

Auch die Schule als Organisation kann viele Anregungen zur Entwicklung der Schulkultur vorfinden: Internationale Schulpartnerschaftsprojekte sind häufig Ausgangspunkt für fächerübergreifende Teamarbeit, das Einbeziehen der Eltern, der Kooperation mit kommunalen Einrichtungen oder dem Aufbau innovativer Partnerschaften mit Vereinen, Initiativen oder Unternehmen.

16 Die Projektkoordinatorin Rebecca Zeilinger (Interkulturelles Zentrum) hat eine Fülle an Materialien zusammengestellt: <http://www.iz.or.at/start.asp?b=380&ID=13069>, das Projekthandbuch ist als download verfügbar: http://doku.cac.at/project_handbook.pdf

Statt einer Bibliographie – nützliche Websites

UNESCO – Österreichische Kommission	http://www.unesco.at	ASP Schulnetzwerk
Europäische Union	http://ec.europa.eu/dgs/education_culture http://www.lebenslangeslernen.at	Comenius Programm
Europarat	http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education	Bildungszusammenarbeit der Mitgliedsländer
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur	http://www.bmukk.gv.at www.iz.or.at	Internationale Schulpartnerschaften – weltweit
Interkulturelles Zentrum	www.iz.or.at	Vermittlung, Beratung internationaler Schulpartnerschaften; Pilotprojekte, Materialien etc.
ERSTE-Stiftung	http://www.erstestiftung.org www.aces.or.at	ACES – Academy of Central European Schools
Robert-Bosch-Stiftung	http://www.bosch-stiftung.de	17 Europäische Länder USA, Türkei, Russland
Freundenberg Stiftung	www.freundenbergstiftung.de	Interkulturelle Verständigung in Deutschland, (Süd/Ost) Europa
Körper Stiftung	http://www.koerberstiftung.de	EUSTORY – The History Network for Young Europeans
Deutsch-Französisches Jugendwerk	http://www.france-allemande.fr	Schüleraustausch DE-FR Südosteuropa, Mittelmeerraum
Deutsch-Polnisches Jugendwerk	http://www.dpjw.org	Deutschland – Polen – Israel
ch-Jugend-austausch	www.echanges.ch	Schüleraustausch der Sprachgruppen in der Schweiz

Bettina Gruber

Friedenserziehungsnetzwerke regional und international

1. Einleitende Bemerkungen

Seit einiger Zeit gewinnt Friedenserziehung wieder vermehrt an Bedeutung im deutschsprachigen Raum. Vor allem in Deutschland und in Österreich finden zahlreiche friedenspädagogische Aktivitäten, Projekte und Tagungen statt. Schwierigkeiten und Gewalterfahrungen im Schulalltag, Probleme und Überforderungen in der außerschulischen Jugendarbeit (z. B. im Bereich von Jugendzentren) lassen vermehrt Forderungen nach Angeboten von Konfliktbearbeitungsformen, -modellen, Streitschlichterausbildungen und Mediation laut werden.

Das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Universität Klagenfurt mit seinem Anspruch einer Verbindung von friedenspädagogischer Forschung mit konkreter Umsetzung in der Praxis greift die aktuellen Problemstellungen auf und stellt sie in einen größeren Rahmen. Es versteht seine Aufgabe darin, den Bogen zwischen interpersoneller Austragung von Konflikten und Konfliktbearbeitung, kommunaler, regionaler Friedenserziehung und internationaler Friedenspädagogik zu spannen und die verschiedenen Bereiche mit einander zu verknüpfen. Aus diesem Anspruch heraus und mit diesem Zugang wurde in den letzten Jahren eine Reihe von Initiativen gesetzt:

- In Kärnten wurde ein regionales Netzwerk »Friedenserziehung« aufgebaut: Es wurden bislang zwei Friedenserziehungsnetzwerke und mehrere Netzwerktreffen mit VertreterInnen verschiedener Kärntner Institutionen durchgeführt.
- Gemeinsam mit deutschen FriedenspädagogInnen wurde ein Netzwerk »Friedenspädagogik« entwickelt, an dem Universitäten, NGOs und anderen Institutionen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz beteiligt sind und das nunmehr seit drei Jahren besteht.
- Im Alpen-Adria-Raum kooperieren die Universitäten Klagenfurt, Ljubljana, Koper und Udine auf verschiedenen Ebenen (Gastvorträge an den jeweiligen Standorten, Austausch von Erfahrungen und Besuch von einschlägigen Konferenzen).

Im Kontext dieser intensiven Kooperationen im Alpen-Adria-Raum wurde gemeinsam die »Sommerfriedensuniversität« entwickelt, die im Artikel von Francesco Pistolato in dieser Publikation eingehend geschildert wird. Sie findet im Sommer 2009 zum ersten Mal in Tarcento (Italien) statt und wird durch das EU-Programm »Life Long Learning« im Rahmen des Dachprogramms »ERASMUS« bis 2011 finanziert; damit sind drei Durchgänge mit einer begleitenden Evaluierung möglich, was eine entsprechende Nachhaltigkeit fördert und möglich macht.

2. Das Alpen-Adria-Netzwerk Friedenserziehung

Der Anstoß zur ersten »Enquête Friedenserziehung« kam aus Friaul-Julisch Venetien, wo bereits seit dem Schuljahr 2004/2005 ein Netzwerk Friedenserziehung existiert, welches großes Interesse zeigte, die Kontakte auf den gesamten Alpen-Adria-Raum auszudehnen. Auf zwei Friedenskongressen 2004 und 2005 an der Universität Udine waren daher auch VertreterInnen aus Slowenien und eine Delegation aus verschiedenen Schulen Kärntens sowie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt eingeladen. Dort wurde beschlossen, gemeinsam an der Entstehung eines Alpen-Adria-Netzwerks zu arbeiten, das auf schulischer wie auf universitärer Ebene aktiv werden soll. Die Friedenserziehungsenquêtes in Klagenfurt am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik stellen einen weiteren Meilenstein dieser Kooperation nicht nur in Kärnten, sondern in der gesamten Großregion dar.

3. Die Friedenserziehungsenquêtes in Kärnten

Erste Friedenserziehungsenquête

Die Veranstaltung fand am 20. April 2006 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt statt. Sie war eine gemeinsame Veranstaltung des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Universität Klagenfurt, des Landesschulrates Kärnten, des Religionspädagogischen Instituts und des Pädagogischen Instituts Kärnten. Es nahmen rund 130 Personen aus dem Pflicht-, AHS- und BHS-Schulbereich (LandesschulinspektorInnen, DirektorInnen, LehrerInnen, SchülerInnen) teil; auch waren VertreterInnen von Friedensinitiativen aus Österreich, PädagogInnen der Universität, StudentInnen

und einzelne interessierte Personen anwesend. Hauptziele der Enquête waren die Einrichtung einer ständigen Plattform von FriedenspädagogInnen im Sinne einer nachhaltigen Friedenspädagogik, die Initiierung von Friedensprojekten auf schulischer wie außerschulischer Ebene, der Aufbau von Partnerschaften zwischen den Alpen-Adria-Schulen, eine Fokussierung auf den Themenschwerpunkt »Gewaltprävention in Schulen« und die Enquête als regelmäßig wiederkehrende Veranstaltung zu etablieren. Ziele des Netzwerks sind die Behandlung einschlägiger Fragestellungen, der gemeinsame Austausch und eine entsprechende Fortbildung.

Der erste Teil der Veranstaltung diente der Definition, dem Stand und Aufgabenfeld der Friedenserziehung und es wurden Ursachen, Hintergründe und Formen der Gewalt an Schulen näher beleuchtet. Der zweite Teil diente der Vorstellung konkreter Schulprojekte (siehe Kasten).

Konkrete Schulprojekte

Die Projekte, die ein breites Spektrum auf regionaler wie internationaler Ebene verdeutlichen sollten, wiesen sich als sehr qualitativvolle Schulvorhaben in allen Schultypen aus.

- Die Volksschule 11 (Klagenfurt, St. Ruprecht) präsentierte eindrucksvoll ihre friedenspädagogischen und interreligiösen Projekte auf Basis ihrer multiethnischen Situation; Kinder aus der Mongolei, aus Griechenland und aus dem ehemaligen Jugoslawien stellten sich in ihrer Muttersprache vor; »Friedenshefte« der SchülerInnen wurden präsentiert. Gemeinsam mit ihren betreuenden LehrerInnen finden unter dem Motto »Miteinander leben, voneinander lernen und füreinander da sein« regelmäßige Friedensstunden und Friedenstage statt.
- VertreterInnen der Scuola media aus Cividale präsentierten mit ihrem Lehrer das bekannte Projekt »mittelteatro« – eine Schulinitiative aus Theater, Tanz, Malerei, Videoinstallationen, die sich sehr stark an das nun jahrzehntelang veranstaltete internationale »Mittelfest in Cividale« anlehnt und an dem jährlich im Mai SchülerInnen aus Österreich, Deutschland, Ungarn, Kroatien, Serbien, Montenegro, teilnehmen. Mittlerweise ist das »mittelteatro« in das Mittelfest als fixer Bestand-

teil eingegliedert. Die TeilnehmerInnen werden alle bei Gastfamilien, deren Kinder auch in die Gestaltung des Festes involviert sind, untergebracht. Dieses gesamte Projekt ist insofern besonders bedeutend, als durch seinen interkulturellen Charakter ein wesentlicher friedenspädagogischer Aspekt abgedeckt wird.

- Die Fachschule für Sozialberufe in Klagenfurt stellte den Schwerpunkt »Streitschlichtung« an ihrer Schule dar. SchülerInnen werden dort zu MediatorInnen ausgebildet. In weitere Folge ist eine schulübergreifende »Streitschlichtung« geplant, indem junge MediatorInnen an einer befreundeten Hauptschule Jugendliche ausbilden.
- SchülerInnen aus dem BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt präsentierten mit ihren LehrerInnen den neu implementierten Unterrichtsgegenstand »Kommunikation-Mediation-Kreativität«, ein dreijähriges Wahlpflichtfach, das bereits zwei Jahre unterrichtet wird. Als weitere Projekte wurden »A classroom of difference« der »Anti Defamation League« präsentiert. Das Projekt, an dem 17 LehrerInnen der Schule eingebunden waren, setzte sich mit Vorurteilen, Fragen von Identität und Anders-Sein sowie Diskriminierung auseinander und hatte das Ziel, LehrerInnen zu vermitteln, wie sie zu diesen Themen methodisch in ihren Klassen arbeiten können (weitere Projekte waren Gedenkstättenfahrten nach Auschwitz-Birkenau und Krakau sowie Exkursionen ins Anne Frank Haus nach Amsterdam, vgl. den Beitrag von Vera Wutti-Incko).
- Der Kärntner Landesschulrat präsentierte seine Koordinationsstelle »Schulmediation«. Dabei handelt es sich um konkrete Streitschlichtung an Schulen. Die Aufgabe der Streitschlichtung übernehmen dabei ausgebildete SchülerInnen. SchülerInnen in allgemeinbildenden und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen werden gemeinsam mit den für das Projekt verantwortlichen LehrerInnen zu Konfliktlotsen oder »Fairmittlern« ausgebildet. Diese Einrichtung soll dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern die friedliche Lösung von Konflikten näher zu bringen. Die erlernten Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien stärken das Selbstbewusstsein

der Jugendlichen, da ihnen die Möglichkeit geboten wird, eigenverantwortlich und selbstständig mit Herausforderungen umzugehen.

Mit der Installierung von Schulmediation kann eine Verbesserung des sozialen Klimas in den Schulen sowie eine Entlastung der Lehrkräfte von Alltagskonflikten entstehen. Beides wiederum schafft ein verbessertes schulisches Lern- und Arbeitsklima. Die Projekte veranschaulichten, dass LehrerInnen quer durch alle Schultypen in einer sehr qualitätsvollen Weise friedenspädagogisch arbeiten und dass viele der bereits bestehenden Projekte nachhaltigen Charakter haben, was sich etwa darin zeigt, dass SchülerInnen ihre Projekte sehr eigenständig präsentierten und ihre Arbeit sehr gut auf einer Metaebene beleuchten konnten. Doch auch die ausgebildeten jungen MediatorInnen sind ein Zeugnis für ein längerfristiges erfolgreiches pädagogisches Arbeiten.

Auf dieser Enquête wurde der Wunsch nach weiteren Veranstaltungen sowie nach einer weitreichenden Fortbildung im friedenspädagogischen Bereich und begleitend dazu nach der Erstellung von Handreichungen für den Unterricht geäußert. Der Bereich »Umgang mit Gewalt und Konflikten« wurde im Speziellen als sehr wichtiges Thema hervorgehoben, und Mediation in allen Schultypen wurde als wichtige Gegenstrategie gegen Gewalt bewertet. Einhelliger Tenor war der Wunsch der Bildung einer Kerngruppe aus Lehrkräften, die sich näher mit dem Alpen-Adria-Friedensnetzwerk und seinen zukünftigen Inhalten auseinandersetzt und die Einrichtung einer Koordinationsstelle, die kontinuierlich den Austausch, die Vernetzung und die zukünftigen Projekte forciert, wurde als Forderung eingebracht.

Wie sich an der großen Zahl der Beteiligten, am regen Interesse der TeilnehmerInnen und deren Feed-back sowie am großen Echo in den Medien ablesen ließ, war die erste »Enquête Friedens-erziehung« ein Erfolg. Unterstützt durch dieses positive Echo wurde die Initiativgruppe ermutigt, nächste Schritte zu diskutieren und mit den TeilnehmerInnen wie mit anderen Interessierten zu kommunizieren.

Zweite Friedenserziehungsenquête

Die zweite Tagung fand im November 2007 wieder an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt statt. Als sichtbares Zeichen des Ausbaus des Netzwerks konnten die InitiatorInnen des Friedenszentrums neben dem Landesschulrat Kärnten, dem Sozialpädagogischen Dienst der Kärntner Berufsschulen weitere Mitveranstalter wie die Pädagogische Hochschule, das Bündnis für Eine Welt, die Evangelische Akademie und die Stadt Klagenfurt gewinnen. Die Veranstaltung wurde mit einer Präsentation des Projekts und der Wanderausstellung der HBLA Spittal unter dem Titel »Gewalt macht alles kaputt« gestartet, die den thematischen roten Faden der Veranstaltung unterstrich. SchülerInnen führten ein Theaterstück zum Thema »Gewalt in der Gesellschaft« vor. Rahmen für die Diskussion waren Reflexionen zur Gewaltprävention bzw. »Wege aus der Gewalt und friedenspädagogische Ansätze als Prävention gegen Alltagsgewalt«.

Ergänzend wurden »Schulpartnerschaften als friedenspädagogische Chance« beleuchtet. Die Projekte, die ein breites Spektrum auf regionaler wie internationaler Ebene verdeutlichen sollten, erwiesen sich als qualitätsvolle Schulprojekte aus allen Schultypen und gaben Einblick in Projekte außerhalb der Schule. Es wurde Mediation als Trend, Methode und Grenzen der Mediation näher diskutiert.

Konkrete Schulprojekte

- Die Volksschule 3 (Villach/Lind) stellte unter dem Titel »Friedlich miteinander koexistieren« ihr Friedensprojekt dar.
- LehrerInnen und SchülerInnen der OS Schule Voličina (Slowenien) präsentierten ein Gewaltpräventionsprojekt.
- Ein Projekt aus der Berufsschule Villach unter dem Titel »Durch Bildung und Schule zur Gewaltfreieren Kommunikation« wurde vorgestellt.
- Drei höhere Technische Lehranstalten aus Villach und Klagenfurt präsentierten ihr Projekt »Bauen für den Frieden im Kosovo«.
- Den Abschluss machte eine Kollegin des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen; sie präsentierte unter dem Titel »Peace Counts School« – ein Schulprojekt aus Tübingen/ Deutschland mit dem näheren Titel »Erfolge von Friedensmachern«.

4. Jugend und Gewalt – zwischen Faszination und Schrecken

Im Sinne einer weiteren regionalen Vernetzung veranstaltete das Friedenszentrum gemeinsam mit der Evangelischen Akademie und der Diakonie Kärnten im April 2006 eine Tagung zum Thema »Jugend und Gewalt – zwischen Faszination und Schrecken«. Ziel der Veranstaltung war es, unter breiter Beteiligung von Menschen, die im Bereich der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit tätig sind, sowie mit Jugendlichen selbst das Phänomen Jugendgewalt, Hintergründe und mögliche Präventionsmaßnahmen zu diskutieren.

Die Veranstaltung wurde vor allem dadurch ein Erfolg, dass in die Vorbereitung wie in die Durchführung Jugendliche eingebunden wurden – die Gruppe, die im Mittelpunkt der Diskussion steht, was meistens nicht so selbstverständlich ist.

Es gab einen szenischen Einstieg von SchülerInnen, ein junger Musiker begleitete die gesamte Veranstaltung mit einfühlsamen Liedern zu Jugendidentität, Jugendwünschen und -bedürfnissen. Über szenisches Theater von SchülerInnen wurde das Thema »Gewalt und Ursachen für Gewalt« ins Zentrum gerückt. Als eine wichtige Botschaft wurde auch die »nichtgehörten« Hilferufe, das oft »gar nicht gehört werden« von jungen Menschen artikuliert.

Es folgten Präsentationen eines Mediationsprojekts seitens des Landesschulrates, und eine Jugendgruppe aus Villach präsentierte einen Film zum Thema »Gang Wars«.

5. Gewalt – Formen und Hintergründe

Die Pädagogin Ulrike Popp beleuchtete in ihrem Einleitungsvortrag Rahmen und Definition von Gewalt und ging im Speziellen auf die Gewalt an Schulen näher ein.¹

Besonders erwähnenswert hier ist, dass die SchülerInnen hinsichtlich Gewichtung von schulischen bzw. außerschulischen Ursachenvermutungen die Ursachen für Gewalt mehr in den schulischen Bereich, die Lehrkräften mehr in den außerschulischen Be-

1 Siehe dazu das Referat von Ulrike Popp: Jugend und Gewalt – Öffentliche Diskussion, Ursachen und die Sicht von SchülerInnen, gehalten am 28. April 2006, anlässlich der Tagung Jugend und Gewalt in Waiern (Feldkirchen/Kärnten).

reich verorten. Das bedeutet, die Jugendlichen sehen die Verantwortung größtenteils im Rahmen der Schule, die Lehrkräfte in den Familien und im außerschulischen Bereich (vgl. Klewin, 2006, 39).

Als Antwort auf die Ausführungen der Referentin wurde seitens der TeilnehmerInnen der Tagung ergänzt, dass vielfach das Bewusstsein und die Sensibilität für die Ausübung von Gewalt fehlen, vieles wäre im Vorfeld von Gewaltausübung bei genügender Sensibilität seitens der Erwachsenenwelt abzufangen bzw. präventive Maßnahmen würden erste Anzeichen von Gewalt bereits abfangen können. Der Bereich Autoaggression in diesem Kontext würde, so eine Teilnehmerin, völlig unzureichend beleuchtet.

Der Zusammenhang von Gewalt an Schulen und der außerschulische Kontext

Nach Studien von Wilhelm Heitmeyer und KollegInnen ist es sehr wesentlich, bei der Auseinandersetzung mit Jugendgewalt sich nicht allein auf die Schule zu fokussieren, sondern Schule und außerschulischen Bereich im Fokus zu haben. Es ist zu beobachten, dass es zu einer Verschiebung des Gewaltausagierens von Schulen in Richtung »kontrollfreiere« außerschulische Räume kommt. Die schulbezogene Gewaltforschung verweist zudem auch unzureichend darauf hin, dass zum Beispiel die hervorgehobenen gewaltfreieren Gymnasien sich im Besonderen über Selektion, Schulverweisen ihrer Problemstellungen hinsichtlich Gewalt entledigen und damit Gewaltprobleme auf andere Schultypen verlagern (vgl. dazu Heitmeyer/Ulbrich-Hermann 1997, 48 f.).

In der gegenwärtigen Debatte wird, transportiert über Medien, fast ausschließlich, wenn von Gewalt in Zusammenhang mit Jugendlichen gesprochen, wird die Gewalt von Jugendlichen untereinander beleuchtet.

Die Gewaltausübung auf Jugendliche über den Zeitraum eines Jugendlebens und die gewaltfördernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen werden nur unzureichend beleuchtet.

Es ist deshalb notwendig, dass Forschung immer alle Bereiche und Räume ganzheitlich betrachtet, in denen sich Jugendliche aufhalten; präventive Maßnahmen müssen gleichzeitig im schulischen wie außerschulischen Kontext ansetzen, wenn sie nicht zu kurz greifen sollen.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden, so der einhellige Tenor bei der Tagung, immer stressiger; die Orientierung und die Zukunftsaussichten sind diffus – dies führt zu Unsicherheitsempfinden, depressiven Grundstimmungen und Angst vor der Zukunft.

Betont wurde seitens Vertretern der außerschulischen Arbeit, dass die Gewalt im außerschulischen Umfeld zugenommen hat. Sie sprachen von der Gefahr der Entstehung einer »Parallelgesellschaft«, deren Bedürfnisse und Probleme unzureichend wahrgenommen werden. Wichtig sind *Räume* für Jugendliche und Ansprechpersonen, die sich Zeit nehmen und als GesprächspartnerInnen präsent sind; diese Räume sollen sowohl kirchliche und nicht-kirchliche Einrichtungen gemeinsam zur Verfügung stellen. Es können hier nicht genügend Ressourcen vorhanden sein. Gemeinsam forderte man, sehr viel stärker im Vorfeld in die Gewaltprävention zu investieren. Wenn Gewalt schon aufgetreten ist, ist es wesentlich schwieriger, den Gewaltpfad wieder zu verlassen und gewaltfreie Perspektiven zu entwickeln.

Ein junger Jugendarbeiter wies darauf hin, dass Menschen und im Speziellen Jugendliche grundsätzlich alle ganz »normale« Bedürfnisse hätten. Notwendig seien Ziele und Herausforderungen, die sie erreichen können.

Einhellig wurde betont, dass Jugendliche Sinn und Ziele für ihr Leben brauchen; es müssen für sie und mit ihnen adäquate Lebens- und Arbeitsbedingungen geschaffen werden.

Es geht um das Ernstnehmen ihrer Wünsche, das kontinuierliche Einbinden in das soziale Leben und entsprechende Partizipationsmöglichkeiten. Mit Hilfe von Erwachsenen geht es um die Stärkung von Selbstvertrauen, das Fördern von Ich-Stärke, die Unterstützung durch Erwachsene, dass sie eigene Meinungen vertreten, andere Meinung zulassen lernen.

Diese gesamten Lernprozesse benötigen Zeit; vor allem müssen wesentliche finanzielle Ressourcen freigemacht werden, um Schulen und Räume des außerschulischen Bereichs als »lebenswerte Lernorte« zu gestalten, so das Podium und die TeilnehmerInnen.

Über die Schule hinaus sind Kindergärten, sowie verschiedenste Jugendeinrichtungen notwendig, in denen sich neben der Familie junge Menschen wohl fühlen, Probleme aufgefangen werden kön-

nen und durch professionelle Betreuung und Begleitung Jugendliche auf ihrem oft schwierigen Weg ins Erwachsenenleben begleitet werden.

Ein wesentlicher Faktor für mittelfristige und längerfristige Veränderungen ist die qualitätsvolle Aus-, Fortbildung und Vernetzung der in der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen; über den Austausch von Erfahrungen und einschlägigen Projekten, die Präsentation von Modellen, Methoden und Formen des Arbeitens im friedenspädagogischen Bereich, den Aufbau von Kooperationen und Netzwerken der in diesem Bereich Tätigen zur Bündelung des Know How und der Kräfte, den Aufbau einer Lobby zur Stärkung des Bewusstseins für die wesentliche friedenspolitische und friedenspädagogische Arbeit, die unter anderem eine massive Erweiterung finanzieller Ressourcen notwendig macht, käme man zukunftsweisend weiter. Einhellig kamen die TeilnehmerInnen der Tagung zu dem Ergebnis, dass eine Sinnorientierung, ein wertschätzendes Umfeld, ein Miteinbeziehen von Begabungen von Jugendlichen (»Beziehung leben«) die wesentlichen Faktoren der Gewaltprävention darstellen.

6. Das FriedenspädagogInnennetzwerk im deutschsprachigen Raum

Wie schon eingangs erwähnt wurde ein Netzwerk von FriedenspädagogInnen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich initiiert. Regelmäßige Treffen, eine gemeinsame Tagung im Jahr 2007 wurde durchgeführt und es ist ein Standardwerk zur Friedenspädagogik als Standortbestimmung am Beginn des 21. Jhdts. im September 2008 im Rowohlt Verlag erschienen (Grasse u. a., 2008).

Zentrale Diskussionspunkte waren die Frage nach der friedenspädagogischen Positionierung in Bezug auf die Nachbardisziplin wie das globale, das interkulturelle Lernen, die Menschenrechtserziehung oder die Politische Bildung; schwerpunktmäßig wurde auch das Problem der Vergleichbarkeit von Friedenspädagogik in Nicht-Kriegs- und Nachkriegsregionen beleuchtet sowie die notwendige Europäisierung und Internationalisierung des friedenspädagogischen Diskurses ins Zentrum gerückt und ein Hauptaugenmerk auf den Schwerpunkt »Evaluation« gelegt.

7. Evaluierung von Friedenspädagogik am Beispiel »Peace Counts School«

Die Arbeit am Themenschwerpunkt Evaluation begann mit einer Projektpräsentation des Peace Counts School Projekts aus Tübingen; es wurde die Evaluation des Projekts »Peace Counts School« vorgestellt. Peace Counts ist eine Ausstellung über »Erfolge von Friedensmachern«, entstanden aus Reportagen von JournalistInnen und FotografInnen über erfolgreiche Friedensprojekte in aller Welt. Zu dieser Ausstellung entwickelte das Tübinger Institut für Friedenspädagogik ein pädagogisches Begleitprogramm für Schulklassen – Peace Counts School, das bei Ausstellungsveranstaltungen Tübingen, Stuttgart, Freiburg und Heidelberg zum Einsatz kam und evaluiert wurde.

Peace Counts School versteht sich als dauernder Evaluationsprozess, d. h. Ergebnisse werden in die pädagogische Arbeit rückgekoppelt. Erfasst werden Konzept-, Struktur-, Prozess- und Transferqualitäten. Die Evaluation umfasst quantitative und qualitative Erhebungen. Quantitativ werden Besucherzahlen, Schultypen und Klassenjahrgänge erfasst. Instrumente qualitativer Evaluation sind beispielsweise die offenen Fragebögen für SchülerInnen, die Berichte der BetreuerInnen unmittelbar nach ihrer Arbeit mit Zielgruppen und die Gruppengespräche mit den BetreuerInnen sowie Foto- und Videodokumentationen. Prozessevaluation hat die Aufgabe, Erkenntnisse für die Optimierung pädagogischer Arbeit zu liefern.

Eingestimmt durch diesen Bericht über die Methodik, die Ergebnisse und den Nutzen eines Evaluationsprozesses diskutierten die Teilnehmenden in Gruppen vorbereitete Thesen zur Evaluation. Die wesentlichen Erkenntnisse zur Evaluation der Friedenspädagogischen Projekte werden im Ausblick zusammengefasst.

8. Friedenspädagogische Tagung 2008 in München

Die friedenspädagogische Tagung 2008 stand unter dem Titel »Aufwachen zwischen Unsicherheit und Hoffnung. Friedenspädagogische Analysen und aktuelle Handlungsansätze«. Thematischer Hintergrund war die Auseinandersetzung mit den heutigen Lebenswelten von jungen Menschen. Das Leben, die körperliche und seelische Unversehrtheit und die soziale und geistige Entwicklung

von Kindern und Jugendlichen sind weltweit unsicher und gefährdet. Das Ausmaß der Risiken und die gefährdenden Faktoren sind graduell und substantiell unterschiedlich, doch generell gilt: Kinder und Jugendliche wachsen in Gewaltverhältnissen auf. Sie sind immer Betroffene, oft Akteure von Gewalt, aber sie wenden sich in ihren Hoffnungen, ihren Zukunftserwartungen und in ihrem Handeln auch gegen die erfahrenen Kulturen und Strukturen von Gewalt. In diesem Rahmen standen folgende Fragen im Mittelpunkt: Welches Verständnis der Rolle von Jugend in einer globalen Kultur der Gewalt hat die Friedenspädagogik entwickelt? Welche Strategien verfolgt sie, um die Gefährdungen der Jugendlichen zu minimieren? Wie unterstützt und stärkt sie die Aufwachsenden in ihrer Rolle als Hoffnungsträger, als Gestalter einer friedlicheren Zukunft? Welche Erfahrungen wurden mit unterschiedlichen Handlungsansätzen gemacht? Und schließlich: Was braucht die Friedenspädagogik, um ihre Anliegen in den Bildungs- und Erziehungsprozessen verstärkt zur Geltung zu bringen? In Vorträgen analysierten WissenschaftlerInnen und ExpertInnen die Lebenswelten von Jugendlichen in der globalisierten Welt sowie die entsprechenden Aufgabenfelder von Friedenspädagogik in Kriegs- und Nichtkriegsregionen. Projektvorstellungen zeigten die Vielfalt des friedenspädagogischen Handlungsfeldes.

9. Bilanz und Ausblick

Bedeutung von Netzwerken

Über die regelmäßige Durchführung von Friedenserziehungssequenzen und gemeinsamer Tagungen und Veranstaltungen in der Region wird das Thema Friedenserziehung stärker ins Zentrum gerückt. Das Friedenszentrum an der Universität Klagenfurt wird regelmäßig angefragt, Seminare, Vorträge etc. an Schulen und im außerschulischen Bereich durchzuführen bzw. unterstützt Interessierte bei der Durchführung von Projekten, Veranstaltungen in der Region, im Land aber auch grenzüberschreitend. Die Mitglieder des Netzwerks unterstützen sich gegenseitig mit Know How, bewerben ihre jeweiligen Veranstaltungen gemeinsam und erreichen mit ihren Anliegen damit wesentlich mehr Personen.

Die regionalen wie internationalen Netzwerke bestehen einerseits aus einer inhaltlichen Auseinandersetzung über den Gegen-

stand selbst. Diese erfolgt im Rahmen von Netzwerktreffen, kleinen internen Tagungen, großen Veranstaltungen und gemeinsamen Publikationen, die einer breiten Öffentlichkeit angeboten werden. Ziel muss es sein, zu informieren und für das Thema zu sensibilisieren. Wünschenswert wäre, wenn die Netzwerke dazu beitragen könnten, die Friedenspädagogik strukturell stärker zu verankern, was weit schwieriger zu erreichen ist.

Vielfach hängen Netzwerke wie die vorliegenden vor allem an einzelnen Personen, die sich gerne und aktiv über einen längeren Zeitraum einbringen, indem sie das Netzwerk in ihrer Institution oder NGO meist alleine tragen.

Im Sinn der nachhaltigen Wirkung regionaler und internationaler Netzwerke ist es besonders wichtig, sie institutionell zu verankern – einzelne Personen fallen häufig über einen längeren Zeitraum aus solchen Netzwerken heraus – die Gewährleistung des Fortbestandes kann längerfristig nur über die Verankerung in Institutionen laufen. Netzwerke stärken die Friedenspädagogik; die Kooperation über die Grenzen unterstützt die Wichtigkeit des Themas und es kann längerfristig damit grenzüberschreitend eine Lobby für die Friedenserziehung entwickelt werden.

Friedenspädagogik als Aufgabe im Mikro- wie Makrobereich

Friedenspädagogik soll systemkritisch und gesellschaftskritisch sein, gleichzeitig macht sie sich damit schnell unbeliebt, braucht also Zivilcourage und Personen mit einem veränderten Bildungsverständnis. Hierfür ist eine andere Form von Pädagogik notwendig, ein immerwährendes Dilemma, das sich nicht nur auf die Friedenspädagogik bezieht.

Wesentlich ist das Selbstverständnis von Friedenspädagogik als politische, alltägliche und langfristige Aufgabe; es muss der Bogen von der Mikro- zur Makroebene gespannt werden und die Entwicklung der persönlichen Friedensfähigkeit bis zur globalen Verantwortung als besondere pädagogische Aufgabe ist hervorzuheben.

Werner Wintersteiner betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit zur Horizonterweiterung auf drei Ebenen: zum einen geht es um die »Rückeroberung des weltweiten Horizonts« d. h. das Selbstverständnis als internationales Projekt. Zum anderen braucht die Friedenspädagogik einen weiten Friedensbegriff, der auch die Aspekte des interkulturellen Lernens und der Nach-

haltigkeit einschließt. Und schließlich muss in der Bildungspolitik und in der Friedenswissenschaft der friedenspädagogische Anspruch offensiv vertreten werden. Das Ziel kann nicht die Eroberung von Nischen sein.²

Evaluierung von Friedenspädagogik

Die Ziele, Methoden und Instrumente der Evaluierung dürfen nicht allein von außen bestimmt sein. Interaktive Kriegergestaltung ist wesentlich, das heißt die Kriterien wie die Methodik sollen in einem Kommunikationsprozess zwischen den Projektverantwortlichen und EvaluatorInnen erarbeitet werden. So besteht die Chance, dass die Projektbeteiligten ein Feed back bekommen, das sie in ihrer weiteren Arbeit unterstützt. Die intensive Zusammenarbeit der LeiterInnen der Projekte und Programme und der EvaluatorInnen lässt Evaluationen zu erfolgreichen Begleitmaßnahmen werden. Es wird Vertrauen zwischen den Durchführenden und dem Evaluationsteam aufgebaut. Dies hat zur Folge, dass die Evaluierungen tatsächlich in weiterer Folge zu qualitativvolleren Projekten und Maßnahmen führen.

Das Problem der »Messbarkeit« von Friedenserziehung wurde seitens der FriedenspädagogInnen im deutschsprachigen Netzwerk differenziert beurteilt. Wenn eine Wahrnehmung von erfolgreichen Lernprozessen möglich ist, lässt sich auch beschrieben, welche Veränderungen stattgefunden haben. Die Kriterien, wie diese Veränderungen sichtbar werden, müssen vorab gemeinsam definiert werden. Voraussetzung ist eine klare Zieldefinition. Diese Anforderung ist für pädagogische Programme unabdingbar. Hilfreiche Evaluation erlaubt, Schwachstellen, Fehler und Irrtümer zu erkennen und daraus zu lernen. Hier stellt sich jedoch auch die Frage, ob die Qualität aller Maßnahmen in pädagogischen Handlungsfeldern über eine Evaluation erfassbar sind.

Partizipative Evaluation kann persönliche und gesellschaftliche Entwicklungen fördern, sie bietet auch Möglichkeiten von Kooperationen.

Friedenspädagogik sollte sich in naher Zukunft in Evaluationsdiskurse intensiv einschalten. Evaluation soll als integraler Bestand-

2 Werner Wintersteiner in seinen Ausführungen zum Thema »Spiegelung der Friedenspädagogik in Europa mit dem internationalen Raum« auf der Friedenspädagogischen Tagung, 15. Oktober 2008, Universität Klagenfurt.

teil der Friedenspädagogik angestrebt werden; dadurch könnte sich eine Chance für die bessere Etablierung der Friedenspädagogik ergeben. Die Chance, Standards für Evaluation zu gestalten ist gegeben, da die Evaluation im deutschsprachigen Raum gerade im Entstehen ist und durch Friedenspädagogik geprägt werden kann.

Abschließend sei nochmals betont, dass die Friedenspädagogik, wenn Nachhaltigkeit erreicht werden soll, in den Lehrplänen und in der Lehrerausbildung verankert werden muss; in den Universitäten und Fachhochschulen müssen Strukturen für Friedenspädagogik geschaffen werden, um Friedenspädagogik als festen Bestandteil der LehrerInnenaus- und fortbildung zu etablieren.

Literatur

- Grasse, Renate/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hg.) (2008): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven.* rowohlt's enzyklopädie: Reinbek bei Hamburg.
- Heitmeyer Wilhelm / Ulbrich-Herrmann Matthias (1997): *Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung.* In: Heinz Günter Holtappels/Wilhelm Heitmeyer/Wolfgang Melzer u. a., *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.* Weinheim/München Juventa, 48 f.
- Klewin, Gabriele (2006): *Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vera Wutti-Incko

Zwischen Volksgruppenidentität, multikulturellem Dialog und Internationalität

Friedenserziehung am BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt /
ZG in ZRG za Slovence v Celovcu

»Erziehung zum Frieden, wie ich sie verstehe, ist die zeitgemäße Form der Hoffnungen, die in einer langen aufklärerischen Tradition mit Bildung verbunden sind. »Es ist möglich in Frieden zu leben« (Gandhi) lautet diese Hoffnung. Und durch Bildung können wir die Voraussetzungen dafür gestalten. (...) Natürlich lassen sich eine Reihe von Gegenargumenten anführen, die zeigen, dass Bildung noch lange nicht Menschlichkeit garantiert. Aber ohne einen kritischen, ich möchte sagen: skeptischen Bildungs-Optimismus ist überhaupt keine Erziehung möglich.« (Wintersteiner, 2001, 75).

Im Schuljahr 2006/2007 feierte das Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium für Slowenen sein fünfzigjähriges Bestehen. Stellt man einen Bezug zwischen den eben zitierten Gedanken und der Gründung und weiteren Entwicklung des Slowenischen Gymnasiums her, dann werden drei Themenbereiche sichtbar, die Gegenstand dieses Beitrages sind:

Zum einen die Hoffnungen, die die slowenische Volksgruppe an diese Schule knüpfte, welche ihr erstmals in der Geschichte eine höhere Bildung in der Muttersprache ermöglichte. Zum anderen die grundsätzliche Haltung und den Grad der Wertschätzung gegenüber einer ethnischen Volksgruppe, die sich in der Schul- und Bildungspolitik widerspiegeln, wobei der sogenannte »heimliche Lehrplan« die Grundstimmung prägt (vgl. dazu Wakounig, 2008), und Zugang zur Bildung nicht automatisch die Beseitigung von struktureller und kultureller Gewalt bedeutet. Und drittens die friedenspädagogische Ausrichtung der Schule, ein Potenzial, das sich im Laufe von fünf Jahrzehnten sehr stark entwickelt hat.

1. Das Slowenische Gymnasium als Ort der Friedenserziehung

Die Gründung des Gymnasiums ist aufs Engste mit dem Artikel 7 des Österreichischen Staatsvertrages aus dem Jahre 1955 verbun-

den. Eine Bestimmung im Absatz 2 legt fest, dass österreichische Staatsbürger der slowenischen Minderheit in Kärnten Anspruch auf Elementarunterricht in slowenischer Sprache und auf »eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen« haben (Österreichischer Staatsvertrag, Art. 7, Abs.2). Bemühungen der Kärntner SlowenInnen um eine eigene Mittelschule gab es schon bald nach Ende des Zweiten Weltkrieges, doch stießen sie auf ablehnende Haltung der Kärntner Landesregierung, die dieses Anliegen als »grotesk« bezeichnete und meinte, »dass es unmöglich wäre, 30 Kinder zu finden, die eine slowenische Mittelschule besuchen würden.« (Domej, 1997, 40, zit. n. Wakounig, 2008, 238).

Nach der Unterzeichnung des Staatsvertrages führten weitere Verhandlungen dazu, dass Unterrichtsminister Heinrich Drimmel am 9. Mai 1957 das Dekret zur Gründung des »Slowenischen Bundesrealgymnasiums in Klagenfurt« unterschrieb, und im September 1957 die pädagogische Arbeit in den ersten drei Klassen beginnen konnte. Zwei Jahre danach bekam die Schule im Minderheitenschulgesetz ihre dauerhafte gesetzliche Grundlage. (Domej 1997, 32).

Die slowenische Volksgruppe war im Zweiten Weltkrieg gewaltvoller politischer und wirtschaftlicher Verfolgung und einer verstärkten systematischen Germanisierung ausgesetzt. Die slowenische Sprache war verboten, die slowenischen Kulturvereine und die autonomen wirtschaftlichen Genossenschaften, die der Volksgruppe zuvor als Grundlage ihrer kulturellen und einer bescheidenen wirtschaftlichen Entwicklung gedient hatten, wurden aufgelöst und deren Eigentum beschlagnahmt. Die Gewalt gegenüber der slowenischen Volksgruppe gipfelte in einer systematischen Vertreibung in Arbeitslager und Konzentrationslager. Diese gewaltsame Vertreibung führte zum Widerstand der Kärntner Slowenen gegen das nationalsozialistische Regime.

Der Artikel 7 des Österreichischen Staatsvertrages aus dem Jahre 1955 kann auch als Ausdruck der Anerkennung des Beitrags der slowenischen Volksgruppe zur Befreiung vom Terror des Nationalsozialismus verstanden werden. In diesem Bezugsrahmen ist die Gründung des Slowenischen Gymnasiums zwei Jahre nach der Unterzeichnung des Staatsvertrages unter anderem auch als Versuch einer Wiedergutmachung des Staates Österreich für das an den Kärntner SlowenInnen während des Nationalsozialismus be-

gangene Unrecht und die Gewalt, der sie ausgesetzt gewesen waren, zu sehen. Sprache und Bildung sind wesentliche Elemente menschlicher Kultur und für das Überleben und den Fortbestand einer Volksgruppe von entscheidender Bedeutung. Sie bilden eine wichtige Voraussetzung für annähernd gleichberechtigte Entwicklungschancen einer Minderheit. Es scheint, als ob die Gründung der Schule auch die Überwindung eines Bereiches von struktureller und kultureller Gewalt gegenüber der slowenischen Volksgruppe mit dem Ziel gerechterer Verhältnisse im Bezug auf Sprache und Bildung bedeutete. Eine oberflächliche Betrachtung legt diese Sichtweise nahe.

Vladimir Wakounig weist hingegen in seiner Publikation »Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung« darauf hin, dass sich »durch die Geschichte der Minderheitenschule (...) die Spur der ständigen Ethnisierung, des ständigen Festhaltens an ethnischen Kategorien, der ständigen Markierung der Grenze zwischen Mehrheit und Minderheit« zieht. (Wakounig, 2008, 44) und bezeichnet die Ethnisierung als »eine der vielen Varianten der Diskriminierung.« (Wakounig, 2008, 135).

So ist auch nicht zu übersehen, dass im Jahre 1958, also fast zeitgleich mit der Gründung des Slowenischen Gymnasiums, das obligatorische zweisprachige Schulwesen, welches nach Ende des Zweiten Weltkrieges eingeführt worden war, abgeschafft und mit dem Minderheitenschulgesetz von 1959 das Anmeldeprinzip zum Slowenischunterricht an Volksschulen eingeführt wurde. Diese schulpolitische Veränderung zerstörte einerseits die Hoffnungen, das Slowenische könnte tatsächlich zur gleichwertigen zweiten Landessprache werden und hatte für die Bevölkerung des zweisprachigen Gebietes noch andere weitreichende negative Folgen: »Die schulische Anmeldepraxis von 1959 rückte das Ethnische (...) ins Zentrum der Wahrnehmung. Die ethnische Zuordnung wurde zu einem wesentlichen Maßstab für Freundschaften, Verfeindungen, Zwistigkeiten und nachbarschaftliche Beziehungen. Die Anmeldepraxis verschärfte das Klima und polarisierte die Situation innerhalb der Bevölkerung des zweisprachigen Gebietes« (Wakounig, 2008, 258). »Zweisprachige Schulbildung entwickelte sich mehr und mehr zum Ethnisierungsinstrument, das ethnischen Einschluss und ethnischen Ausschluss bewirkte« (Wakounig, 2008, 263).

Als Angehörige der slowenischen Volkssgruppe, die ich innerhalb ihrer Strukturen sozialisiert wurde und seit vielen Jahren am BG/BRG für Slowenen unterrichte, befasse ich mich schon längere Zeit mit der Frage, wo auf dieser Bruchlinie von gesellschaftlicher Etikettierung und dem Ordnungsmuster einer »Dominanzgesellschaft, in der das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit asymmetrisch« ist, (Wakounig, 2008, 37) Friedenserziehung ansetzt. Wie und wodurch kann Friedenspädagogik in einer von ungleichen Machtverhältnissen geprägten Gesellschaft eine positive Wirkung entfalten und wie kann sie kreative Prozesse in Gang setzen, die zur Entwicklung der Schule beitragen?

Die folgenden drei Zitate aus verschiedenen zeitlichen Kontexten verweisen indirekt auf das Arbeitsfeld, in dem sich die Friedenspädagogik am BG/BRG für Slowenen – mit durch die fünf Jahrzehnte variierender Gewichtung – bewegte und bewegt: im Spannungsfeld von Volksgruppenidentität, Multikulturalität und Internationalität und einer Förderung des regionalen, des österreichischen und eines europäischen Bewusstseins. Erziehung zum Frieden, die ihre Wirkung sowohl »nach innen«, in die Reihen der Volksgruppe, als auch »nach außen«, im Sinne einer frühen Öffnung der Institution hin zu den Nachbarn diesseits und jenseits der Grenze(n), um damit Begegnungsräume für verschiedene Sprachen und Kulturen zu schaffen, entfaltete:

Bundespräsident Rudolf Kirchschräger, der im Jahre 1976 anlässlich der Schülerakademie das Gymnasium auch persönlich besucht hat, stellt in der Festschrift zum 25-jährigen Jubiläum der Schulgründung dar: »Es war dies ein wichtiger Schritt, um den Angehörigen der slowenischen Volksgruppe in Kärnten, die lange Zeit hindurch auf Grund der gesellschaftspolitischen Verhältnisse wenig Bildungschancen in ihrer Muttersprache hatten, größere Möglichkeiten einer beruflichen und menschlichen Entfaltung zu bieten. Es war dies aber auch Ausdruck des guten Willens und ein Zeichen dafür, dass unsere Republik bestrebt war, jenseits aller Schatten der Vergangenheit ein neues Kapitel in den Beziehungen zwischen den beiden in Kärnten lebenden Volksgruppen zu beginnen, ein Kapitel, über dem das Wort »Miteinander« stehen sollte.« (Kirchschräger, 1982, 11).

In seinem Artikel »Slovenski gimnazijci so doma v dveh kulturah / Die slowenischen Gymnasiasten sind in zwei Kulturen beheimatet« bezieht sich Reginald Vospornik auf einen Text von Josef Tischler aus dem Jahresbericht 1961/62 und fasst ihn wie folgt zusammen: »Am 17. Juni 1957 erhielt der Gründungsdirektor des damaligen »Slowenischen Realgymnasiums in Klagen-

furt, Dr. Josef Tischler, bei einer Besprechung im Unterrichtsministerium in Wien von Sektionschef Dr. Johann Vogelsang den Wunsch mit auf den Weg, für eine gute Bildung zu sorgen und die anvertrauten Schüler zu guten Österreichern und guten Slowenen zu erziehen« (Vospernik, 1982, 197).

»(...) Und wenn er heute leben würde, würde er sicherlich noch hinzufügen: auch zu guten Europäern. Dies ist der Schule in vorbildlicher Weise gelungen und für mich ist sie die älteste Europaschule Kärntens« (Inzko, 2007, 71). Das fügte Valentin Inzko, österreichischer Botschafter in Slowenien, der in seiner Ansprache im Namen der Absolventinnen und Absolventen anlässlich der Fünfzigjahrfeier des Bestehens des Gymnasiums ebenfalls die Worte Johann Vogelsangs zitierte, hinzu.

Gehen wir noch einmal zurück auf die Zeit nach der Gründung des Slowenischen Gymnasiums. »Insgeheim gab die offizielle Politik (auch auf Bundesebene) dieser slowenischen Bildungsinstitution kaum eine Entwicklungschance. In Kärnten hoffte man, dass es nach der Zerstörung des obligatorischen zweisprachigen Schulwesens zu wenige Schülerinnen geben werde und das Gymnasium sich selbst auflösen würde. Das war eine Option. Eine andere war, dass sich das Gymnasium zu einem Abgrenzungsobjekt entwickelt und als solches erhalten bleibt« (Wakounig 2008, 241 f.).

Bei derart starkem Gegenwind kam ein Prozess in Gang, den ich als »Friedenserziehung »nach innen«, bezeichne. Ein Prozess, der seine Strahlkraft und Wirkung aus der Schule heraus in die slowenische Volksgruppe entfaltete, und eine sukzessive Stärkung des Selbstbewusstseins und die Herausbildung eines positiven Selbstverständnisses der Volksgruppenangehörigen bewirkte.

In Jahren, in denen Zweisprachigkeit als beschämender Makel angesehen und bekämpft wurde und Slowenisch für einen Großteil der Kärntner Bevölkerung als minderwertig und des Lernens unwürdig galt, gelang es dem Slowenischen Gymnasium, das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung der SchülerInnen und ihrer Eltern zu stärken. Für die Kinder slowenischer Kleinbauern, Keuschler und Arbeiter (aus diesen sozialen Schichten kamen die SchülerInnen in den Anfangsjahren des Gymnasiums fast ausschließlich) bedeutete die Möglichkeit in ein Gymnasium zu gehen, wo sie in der Sprache unterrichtet wurden, die ihre Muttersprache war, dass sie nicht mehr dem ständigen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt waren, der mit dem Gebrauch der slo-

wenischen Sprache in den Volks- und Hauptschulen verbunden war. Die Schule vermittelte über die slowenische Unterrichtssprache direkt und indirekt den Wert der slowenischen Sprache und transportierte damit auch die Wertschätzung der slowenischen Kultur. »Die Tatsache, dass Slowenisch Unterrichtssprache (...) war, gab der Sprache eine besondere Sozialisationsfunktion. Sie bekam die Rolle eines Identitätsankers.« (Wakounig, 2008, 246).

Gleichzeitig bot das Gymnasium den Kindern und Jugendlichen auch eine Art Schonraum, in dem sie vor sozialer Abwertung, Benachteiligung und Diskriminierung geschützt waren.

Vladimir Wakounig beurteilt diesen Prozess sehr kritisch als einen Ausdruck von Fremd- und Selbstethnisierung und weist in seiner differenzierten Analyse unter anderem darauf hin, dass der Eintritt ins Slowenische Gymnasium für einen großen Teil slowenischer Jugendlicher auch bedeutete, sich der Peer-Welt und der unmittelbaren Nachbarschaft des Wohnortes zu entfremden (vgl. Wakounig, 2008, 255 ff.). Fast alle SchülerInnen aus den ländlichen Gebieten mussten damals auf Grund der Entfernungen zwischen Schule und Heimatort in den slowenischen Internaten in Klagenfurt wohnen. Außerdem fand der gesamte Unterricht bis zum Jahr 1975 ausschließlich an Nachmittagen im damaligen Lerchenfeld Gymnasium statt, da dem Slowenischen Gymnasium keine eigenen Räumlichkeiten zur Verfügung standen.

Und dennoch meine ich, dass aus friedenspädagogischer Sicht der Schule schon in den Anfangsjahren etwas sehr Wesentliches gelungen ist: Sie wurde in strukturell »unfriedlichen« Zeiten und unter sehr schwierigen Rahmenbedingungen für viele slowenische Kinder und Jugendliche zu einem Ort, in dem sie über die Erfahrung von Wertschätzung ihrer Sprache und Kultur zu einem positiven Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gelangten. Diese Voraussetzungen förderten bei vielen ein kritisches Bewusstsein, politische Sensibilität und eine geschärfte Wahrnehmung für ungerechte, diskriminierende oder menschenverachtende gesellschaftliche Strukturen. Solch eine Stärkung der heranwachsenden slowenischen Jugend, die als AbsolventInnen ein wesentlich höheres Bildungsniveau als die Elterngeneration hatten, führte im Laufe der Jahre auch zu mehr sozialer Gerechtigkeit (vgl. Reiterer, 1996, 204 f.).

2. Kulturpartnerschaften

*»Erziehung zum Frieden braucht Brücken
aus dem Schulraum in den öffentlichen Raum.«
(Wintersteiner 2001, 83)*

Die seit den Anfangsjahren tradierte Verbundenheit des Slowenischen Gymnasiums mit der Bevölkerung des zweisprachigen Gebietes, die jahrelang informell verlief, führte dazu, dass im Jahre 1980 der Schulgemeinschaftsausschuss beschloss, in jedem Schuljahr mit einem der vielen ländlichen slowenischen Kulturvereine in Kärnten eine intensivere Zusammenarbeit einzugehen (Vospernik, 2002, 145). Daraus entwickelte sich die Tradition einer sich jährlich erneuernden kulturellen Kooperation zwischen Schule und ländlicher Bevölkerung, die ohne Unterbrechung bis zum laufenden Schuljahr andauert und in den letzten Jahren auf verschiedene Bildungsinstitutionen, Sport- und andere Vereine ausgedehnt wurde. Aus den Jahresberichten ist ersichtlich, wie diese besondere Art von Partnerschaft von Jahr zu Jahr gestaltet wurde. Beginnend mit dem Kulturverein »Danica« in St. Primus/Šentprimož überwiegen in den Anfangsjahren noch traditionelle Formen des kulturellen Austausches wie Aufführungen von Laientheatergruppen der Kulturvereine an der Schule, wechselseitige Gastauftritte von Chören und Instrumentalgruppen, die gemeinsame Gestaltung der Schülerakademie, der traditionellen Jahresabschlussfeier u. ä.

Aus friedenspädagogischer Sicht kam es nach einigen Jahren zum entscheidenden Umbruch, als völlig neue Wege der Kooperation unter Einbeziehung neuer Lernformen beschritten, neue Themen aufgegriffen und bearbeitet wurden. Das brachte eine starke Ausweitung der Aktivitäten der SchülerInnen mit sich, die in Projektgruppen bestimmte Themenbereiche vor Ort und in direktem Kontakt mit der Bevölkerung erforschten. Von da an entstand ein innovatives Miteinander- und Voneinanderlernen der Schülerinnen, der LehrerInnen (in der Rolle von MentorInnen) und der ländlichen Bevölkerung, das weit über den Rahmen des schulischen Lernens hinausging. Ein frühes Beispiel dieser gelungenen Synergie von kultureller und friedenspädagogischer Arbeit sei hier kurz beschrieben.

Im Schuljahr 1989/90 war die Schule mit dem Kulturverein St. Michael ob Bleiburg/Šmihel nad Pliberkom verbunden. In verschiedenen Projektgruppen erforschten die SchülerInnen die Geschichte des slowenischen Kulturvereins, führten Gespräche mit Zeitzeugen über die Kriegs- und Nachkriegszeit, drehten einen Videofilm über Schicksale von Kärntner SlowenInnen aus diesem Gebiet im 2. Weltkrieg, erstellten anhand von alten Photos eine Broschüre mit dem Titel »St. Michael in alten Photographien«, beschäftigten sich mit dem slowenischen Dialekt dieses Gebietes, sammelten allgemeine aktuelle Informationen über die Gemeinde und gingen auf Probleme des Umweltschutzes ein (Letno poročilo / Jahresbericht 1989/90, 62 ff.). Die jährliche Auswahl der Klassen, die an den Projekten teilnahmen, erfolgte schon damals unter dem Gesichtspunkt, dass möglichst viele SchülerInnen aus diesem Ort oder aus dieser Gemeinde kommen. Viele hatten dadurch die Möglichkeit, ihre eigene Familiengeschichte oder die Zeitgeschichte aus den Erfahrungen von Verwandten und Bekannten, ihren eigenen Dialekt, die Geschichte des eigenen Kulturvereins und aktuelle Probleme ihrer Gemeinde oder ihrer Ortschaft zu erforschen. Die anderen SchülerInnen, die bei der Arbeit einen distanzierteren Blickpunkt einnahmen, weil es eben nicht das Eigene war, womit sie sich beschäftigten, sorgten für den notwendigen Perspektivenreichtum, für das Ausloten von Nähe und Distanz.

Das bewusste sich Einlassen auf die eigene Sprache, Kultur und Geschichte und auf die Sprache, Kultur und Geschichte des (oder der) anderen ist in meinen Augen ein frühes Wesensmerkmal der Friedenserziehung am BG/BRG für Slowenen. Vom friedenspädagogischen Blickpunkt aus betrachtet erscheint es mir auch deswegen so interessant, weil es die Bereitschaft der Schule zeigt, den Jugendlichen immer wieder die Gelegenheit zu geben, über das vertiefte Kennenlernen und das bessere Verständnis »des Eigenen« zu einer klareren Sicht und einem weiten Blickwinkel zu gelangen, der es ihnen dann erleichtert, sich mit Neugier, Interesse und Offenheit anderen zuzuwenden.

Das vor fast dreißig Jahren begonnene und damals ausgesprochen innovative Konzept einer jährlichen Partnerschaft zeigt außerdem die früh begonnene Suche nach Möglichkeiten für einen aktiv gestalteten Austausch mit Personen, Gruppen und Institutionen außerhalb des Schonraums Schule.

3. Erinnern ist Arbeit an der Zukunft: Gespräche mit Zeitzeugen und Exkursionen zu Gedenkstätten

Das oben beschriebene Beispiel macht deutlich, dass sich schon Generationen von SchülerInnen mit Themenbereichen auseinandersetzen, die im friedenspädagogischen Kontext des Gymnasiums auch heute noch einen hohen Stellenwert einnehmen. Ein solcher Bereich ist der kontinuierliche Aufbau einer Kultur des Erinnerns und Gedenkens.

Projekte, in denen SchülerInnen Gespräche mit Zeitzeugen der Vor-, Kriegs- und Nachkriegszeit führen, lassen sich anhand der Jahresberichte mehr als 20 Jahre zurück verfolgen. Sie bildeten immer wieder einen Schwerpunkt der Friedensarbeit im Sinne eines kritischen Geschichtsbewusstseins. Zeitgeschichte, die durch das Wissen der Älteren und durch persönliches Erinnern vermittelt wird, kann von Jugendlichen auf viel direktere Weise nachvollzogen werden und gewinnt an Authentizität. Die Gesprächssituation erlaubt eine unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Erfahrenen. Durch das Zuhören und die Möglichkeit den Zeitzeugen Fragen zu stellen oder selbst zum Gehörten Stellung zu beziehen, wird Geschichte lebendig. Oft sind die Zeitzeugen, mit denen die SchülerInnen sprechen, Großeltern oder andere Verwandte, und die Gespräche werden zu einem Stück Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte.

Auch in den letzten Jahren waren SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam in umfangreiche Projekte involviert, bei denen diese oder eine ähnliche Art von Erinnerungsarbeit im Zentrum stand. So zum Beispiel im Schuljahr 2004/05 vor dem Hintergrund der Gedenkveranstaltungen »60 Jahre Kriegsende und 50 Jahre Staatsvertrag« oder im Rahmen der jährlichen engagierten Mitarbeit am Gedenkprojekt »A letter to the stars«. Ähnlich auch in der Mitgestaltung des Projektes der Anne-Frank-Stiftung »Grenz-Fälle / Obmeji«, an dem noch andere Schulen aus Österreich und Slowenien beteiligt waren.

Gegen das Verschweigen und Verdrängen und dagegen, dass der Mantel des Vergessens über die Vergangenheit gebreitet wird, wenden sich auch die von Prof. Stefan Pinter seit 1995 jährlich organisierten Exkursionen für SchülerInnen der 7. Klassen nach Auschwitz-Birkenau und Krakau. Der Besuch der Gedenkstätte ist

nicht in erster Linie ein Lernort im Sinne von Wissensvermittlung über das NS-System. Vielmehr soll er den Jugendlichen Anlass dazu geben, ihre Fähigkeit zur Reflexion und das Bewusstsein über die Unteilbarkeit der Menschenwürde zu schärfen und zu eigenen Standpunkten zu gelangen, indem sie sich Leiden und Hoffnung, Vereinzelung und Überlebenswillen, Entwürdigung und Sehnsucht vergegenwärtigen. Fester Programmpunkt der viertägigen Gedenkstättenfahrt ist auch die Besichtigung des jüdischen Viertels Kazimierz in Krakau.

Die Besuche der Gedenkstätte Mauthausen, die für die SchülerInnen der 4. Klassen organisiert werden, sind in einem ähnlichen friedenspädagogischen Zusammenhang zu sehen. Dabei geht es natürlich auch darum, ein grundsätzliches Interesse und Verständnis für politische Fragen zu wecken und die SchülerInnen für Aspekte des Alltagsfaschismus hellhörig zu machen.

4. Schulpartnerschaften

*»Weil es noch etwas zu entdecken gibt,
machen alle die Augen auf«
(Wintersteiner 2001, 86).*

Im Kontext von Friedenserziehung nimmt auch die schulpartnerschaftliche Zusammenarbeit einen hohen Stellenwert ein. Langjährige engagierte Schulpartnerschaften fördern die Kommunikation aller Beteiligten, dienen dem Lernen von- und miteinander, dem Abbau von Stereotypen und Vorurteilen und erweisen sich nicht nur als effizientes Sprach- sondern auch als beachtliches Sozialkompetenztraining.

Das sich über zwei Jahre erstreckende grenzüberschreitende Projekt »Živeti ob meji – Grenzerfahrungen«, steht hier stellvertretend für viele andere Kooperationen unserer Schule mit Bildungseinrichtungen im In- und Ausland. In meinen Augen stellt es einen Meilenstein in der am längsten andauernden Schulpartnerschaft des Slowenischen Gymnasiums dar: der Zusammenarbeit mit dem Gymnasium Ravne in Slowenien, die seit der Schulgründung besteht. Als Slowenien noch nicht Mitglied der EU war, erforschten SchülerInnen beider Schulen die Geschichte der Grenze zwischen Kärnten und Slowenien und das Leben in der Grenzregion Bleiburg/Pliberk und Ravne. Die gemeinsamen Projektstage waren geprägt vom Wandern entlang der Grenze, vom Kennenlernen der ar-

chitektur- und kulturgeschichtlichen Besonderheiten, von Gesprächen mit Personen, die auf beiden Seiten der Grenze leben, dem Erforschen des bäuerlichen Lebens und den sozialen und ökonomischen Verhältnissen in dieser Region. Wieder führten die Jugendlichen Gespräche mit Zeitzeugen, die das Ende des Zweiten Weltkrieges an der Grenze erlebt hatten oder sie vertieften sich in die Literatur von AutorInnen aus dieser Region wie Janko Messner, Lovro Kuhar (= Prežihov Voranc) und Milka Hartman. Die SchülerInnen stellten das Projekt in der Öffentlichkeit, im Kulturhaus Bleiburg / Kulturni dom Pliberk und in verschiedenen anderen Medien vor und es gab eine Zusammenarbeit mit dem slowenischen Fernsehprogramm des ORF in Form eines Beitrags über diese »Grenzerfahrungen« in der wöchentlichen TV-Sendung »Dober dan, Koroška«. Die von beiden Gymnasien gestaltete Broschüre wurde mit einem Preis des Unterrichtsministeriums ausgezeichnet und eine Gruppe von SchülerInnen beider Gymnasien besuchte daraufhin das Europaparlament in Strassburg. Dort begegneten andere europäische Jugendliche den SchülerInnen aus Slowenien auf Grund deren Nicht-Mitgliedschaft in der EU mit Befremden, Verwunderung und neugierigen Fragen (Domej 1999 und Wakounig 2000).

Dieses Projekt ist für mich ein gelungenes Beispiel dafür, wie verschiedene Schulen gemeinsam den Humus für eine Erziehung zum Frieden auf der Basis von Kooperation erzeugen können. Im Hinblick auf die Tradition der Friedenserziehung am Slowenischen Gymnasium ist bemerkenswert, dass viele der Bereiche, die schon in den gemeinsamen Projekten mit den Kulturvereinen im Mittelpunkt des forschenden Interesses standen, erneut thematisiert werden. Jedoch werden sie in diesem Projekt um die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der eigenen Region erweitert.

Diese wesentliche Komponente wurde mit der Einführung der Julius Kugy-Klassen ausgeweitet und vertieft und gibt heute einem großen Teil der Zusammenarbeit des Slowenischen Gymnasiums mit anderen Schulen ein charakteristisches Profil.

5.»Manjšina – most med narodi / Minderheit – Brücke zwischen den Völkern«

Grenzüberschreitend im wahrsten Sinne begann auch ein Projekt im Schuljahr 2003/04, das SchülerInnen und LehrerInnen dreier

Schulen von beiden Seiten der österreichisch-slowenischen Grenze am alten Grenzübergang über den Loibl zusammen führte. Diese Begegnung, aus der sich eine mehrjährige Zusammenarbeit unter dem symbolischen Namen »Manjšina – most med narodi / Minderheit – Brücke zwischen den Völkern« entwickelte, brachte die SchülerInnen des Slowenischen Gymnasiums, der Hauptschule Ferlach/Borovlje und der Grundschule Bistrica in Tržič einander näher. Das Projekt wurde anlässlich des Beitritts Sloweniens zur Europäischen Union von engagierten LehrerInnen der drei Schulen initiiert und in den letzten Jahren stark ausgeweitet. Mittlerweile gibt es jedes Schuljahr drei Treffen, wobei jeweils die Schülerinnen und LehrerInnen von zwei Partnerschulen zu Gast bei der dritten Schule sind. Schülerinnen und LehrerInnen der gastgebenden Partnerschule erarbeiten das Programm für die jeweiligen Begegnungen.

Dabei steht – ähnlich wie vor zehn Jahren im Projekt »Živeti ob meji /Grenzerfahrungen« – wieder das Durchbrechen des Schulalltags zugunsten eines gemeinsamen, entdeckenden und erfahrenden Lernens im Zentrum. Auch hier werden die schulische und außerschulische Bildungsarbeit verknüpft und machen Jugendliche gemeinsam Erfahrungen zu beiden Seiten der – nun offenen – Grenze.

Für die Jugendlichen vor zehn Jahren hatte das Erwandern und Erforschen der geographischen Grenze in einer recht abgeschiedenen Region zwischen Kärnten und Slowenien wohl noch etwas von einem Abenteuer an sich. Es ist aber auch ein Abenteuer, wenn vorhandene Grenzen in den Köpfen ausgelotet, geöffnet, überschritten oder überwunden werden und dabei Neues, Überraschendes, Unerwartetes zum Vorschein kommt. Friedenserziehung ist auch Abenteuer im Kopf.

6. Die viersprachigen Julius Kugy-Klassen

Die Vorstellung von einer Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg, die »senza confini«-Idee, die auch dem Planungskonzept für die Olympischen Winterspiele 2006 mit einer gemeinsamen grenzüberschreitenden Austragung der Spiele in Kärnten, Slowenien und Friaul zu Grunde lag, war die Basis, auf der begonnen wurde, das Konzept der Kugy-Klassen mit seinem regionalen Bildungsschwerpunkt zu entwickeln. In diesem Konzept findet die grenz-

überschreitende Kooperation der Nachbarregionen Kärnten, Friaul und Slowenien, wo drei Sprachen und drei Kulturen unmittelbar aufeinander treffen, eine ganz besondere Ausprägung. Der Name bezieht sich auf Julius Kugy (1858–1944), einen bekannten Bergsteiger, Wissenschaftler und Humanisten, der in den drei Sprachen Deutsch, Slowenisch und Italienisch kommunizierte und damit Brücken zwischen den Völkern im Alpen-Adria-Raum schuf. Der Name ist Symbol und Programm zugleich: Die Kugy-Klassen basieren auf dem Grundmodell des gemeinsamen Lernens von SchülerInnen aus drei benachbarten Regionen in einer Klasse mit verschiedenen Sprachen und Kulturen. Ein Lernen dieser Art bewirkt viel mehr als eine Horizonterweiterung. Es soll die SchülerInnen dazu befähigen, sich so sicher wie möglich in mehreren Sprachen und Kulturen bewegen zu können. Deshalb wird die Sprachbildung durch eine intensive, auch fächerübergreifende Auseinandersetzung mit der Landes- und Kulturkunde der Nachbarregionen, weit über das Faktenwissen hinaus, ergänzt. Das Lernen innerhalb und außerhalb der Schule und ein zusätzlicher hoher Praxisbezug durch Exkursionen, Projektwochen und Sprachaufenthalte im In- und Ausland, durch SchülerInnenaustausch mit den Partnerschulen u. ä. beeinflussen einander unablässig. All das macht das Leben zwischen und mit den verschiedenen Kulturen zutiefst authentisch. Kultur ist dabei auch oder vor allem als Sprachkultur zu verstehen, und Authentizität bedeutet nicht Konfliktfreiheit. Sprachkultur und Authentizität implizieren vielmehr das Aushalten und Bewältigen von Spannungen, denn das Sprach(en)lernen geschieht in einem sozialen Umfeld und kann nicht abgekoppelt werden von der Komplexität an Aspekten und den Ambivalenzen, die damit zusammenhängen.

In all dem erkennen wir die Grundlagen jenes friedenspädagogischen Arbeitsfeldes, das bis in die Frühzeit des Slowenischen Gymnasiums reicht und mit der Gründung der Kugy-Klassen seine Erweiterung und Systematisierung erfahren hat: Die Förderung einer positiven Einstellung zur Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt, die Unterstützung des Eigen- und Fremdverstehens als Voraussetzung für ein flexibles Leben zwischen und mit den verschiedenen Kulturen, wo die SchülerInnen neben den Wahrnehmungs-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsmustern der eigenen Kultur auch jene von anderen Kulturen so gut wie möglich verste-

hen lernen. Vor diesem Hintergrund betrachtet ist die Entwicklung der Kugy-Klassen eine Fortsetzung und eine Ausweitung des (friedens)pädagogischen Grundkonzeptes der Schule. Es ist eine Entwicklung, die dem Prozess der europäischen Integration sowie der Notwendigkeit von regionaler Kooperation Rechnung trägt und die zeigt, »dass es mit einem innovativen Bildungskonzept möglich ist, sprachliche, ethnische, kulturelle und staatliche Grenzen zu überschreiten.« (Wakounig, 2008, 356).

Die Entwicklung der Julius Kugy-Klassen wird seit der Vorbereitungszeit im Schuljahr 1998/99 und dem Beginn des Projektes im Schuljahr 1999/2000 wissenschaftlich begleitet. Schulinterne Fortbildung und Supervision für das LehrerInnenteam, regelmäßige Arbeitssitzungen der Klassenteams und der Steuergruppe, ein intensiver Kontakt mit dem Elternverein »Projekt Kugy« und den Klassenforen begünstigen einerseits einen kritischen Meinungsaustausch und sichern andererseits die Qualitätsentwicklung.

Ein Bereich, der noch aussteht und nach meiner Einschätzung zu interessanten Ergebnissen führen würde, ist die wissenschaftliche Aufarbeitung und Analyse des gesamten Modells aus der Perspektive der Friedenspädagogik.

6. Konstruktiver Umgang mit Konflikten

Gelebte Offenheit für verschiedene Kulturen erfordert ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz und konstruktivem Konfliktverhalten. Daher werden soziales Lernen und das Bemühen um eine positive Konfliktkultur sowohl als konkretes Arbeitsfeld im Bereich der Friedenserziehung als auch als wesentliche Bestandteile der Qualitätsentwicklung der Schule wahrgenommen.

Im Zuge der Unterrichts- und Schulentwicklung wurde für die SchülerInnen der Oberstufe der Wahlpflichtgegenstand »Kommunikation, Mediation und Kreativität« erarbeitet, der seit dem Schuljahr 2004/05 angeboten wird. Dieser Unterrichtsgegenstand ermöglicht es den Jugendlichen, sich grundlegendes Wissen über Kommunikation und Konflikte anzueignen, ihre Sensibilität für die Entstehung und die Art von Konflikten zu schärfen und sich mit verschiedenen Kommunikationstechniken und Konfliktbewältigungsstrategien auseinander zu setzen. Im Rahmen dieser (Lern-)Prozesse werden sie auch zu PeermediatorInnen ausgebildet und sind als sol-

che befähigt, bei Streitigkeiten zwischen Schülerinnen und Schülern zu vermitteln und eine gewaltfreie Konfliktlösung zu fördern.

Durch das kreative Gestalten im musischen und bildnerischen Bereich, das in den Gegenstand integriert ist, können sie ihre erworbenen Kenntnisse und die Erfahrungen aus der praktischen Arbeit als PeermediatorInnen verstärkt auf der emotionalen Ebene be- und verarbeiten. In der 8. Klasse geht »Kommunikation, Mediation und Kreativität« in das Wahlpflichtfach Englisch mit dem Schwerpunkt Peace Studies über. Die SchülerInnen setzen sich in der Unterrichtssprache Englisch mit Sachtexten aus dem Bereich der Kommunikationspsychologie, der Friedens- und Konfliktforschung und mit entsprechenden literarischen Texten auseinander.

Die Peer-Mediation nimmt unter den Modellen und Ansätzen zur schulischen Gewaltprävention eine Sonderstellung ein, da hier die Konfliktlösung direkt von den SchülerInnen und nicht von LehrerInnen oder der Schulverwaltung unternommen wird. Peer-Mediation beruht auf dem Konzept der Peer-Education und des Peer-Counseling: Jugendliche helfen Jugendlichen, beraten einander, lernen von- und miteinander (vgl. Gugel 2006, 123). Am Slowenischen Gymnasium ist Peer-Mediation ein Teil der schülerzentrierten Strukturen, die im Bereich des sozialen Lernens und der selbstverantwortlichen Beteiligung Jugendlicher an gewaltpräventiven Projekten der Schule gefördert und unterstützt werden. Auf dieser Basis entwickeln die SchülerInnen der 7. Klassen des Wahlpflichtfaches »Kommunikation, Mediation und Kreativität« seit drei Jahren Programme für Workshops, die sie in Kleingruppen mit UnterstufenschülerInnen abhalten. Dabei geht es um Peer-Education in Form von niederschweligen Basistrainings zu den Schwerpunkten Verhaltensvereinbarungen und Gesprächsregeln, Gemeinsamkeiten finden und Unterschiede anerkennen, und das Kennenlernen gewaltfreier Konfliktlösungen und kooperativer Streitschlichtung durch Mediation.

Regelmäßige mündliche und schriftliche Reflexion über dieses aus Empowerment erwachsene Engagement der SchülerInnen oder in Form von Leitfadeninterviews gewonnenes Feedback aller an den Basistrainings Beteiligten schaffen die Voraussetzung dafür, dass auch diese auf Peer-Strukturen basierende Arbeitsformen durch Selbstevaluation und Feedback reflektiert und weiter entwickelt werden können.

Soziales Lernen, konstruktive Konfliktlösung auf der Peer-Ebene und die Förderung schülerzentrierter Strukturen in der schulischen Gewaltprävention sind sowohl Teile des Schulprogramms als auch Bestandteile der Schul- und Qualitätsentwicklung.

7. Solidarität – mehr als ein Schlagwort

Über die Unterstützung von heimischen und internationalen Hilfsorganisationen und die Durchführung verschiedener Solidaritätsprojekte werden den SchülerInnen die Werte Mitmenschlichkeit und soziale Verantwortung nahe gebracht und erlebbar gemacht. Solidarität soll mehr als ein Schlagwort sein. Außerdem werden politische, ökonomische und soziale Probleme in Entwicklungs- oder Schwellenländern und zentrale Fragen des Zusammenlebens in einer globalisierten Welt angesprochen. Die beiden Koordinatoren dieser Solidaritätsaktionen, Religionslehrer an der Schule, sind Angehörige der Salesianer-Gemeinschaft, und so werden auch die Projekte in Zusammenarbeit mit Vertretern dieser Gemeinschaft und mit Don Bosco Schwestern durchgeführt. Während des Balkankrieges begann ein groß angelegtes (und bis ins laufende Schuljahr fortgeführte) Unterstützungsprojekt für Flüchtlingsfamilien in Podgorica, Montenegro. Parallel dazu entwickelte sich das »Projekt Afrika« zu einem vielgestaltigen Bereich solidarischen Handelns aller Schulpartner. Im Rahmen gezielter Hilfsaktionen wurden Kinder und Familien in Ägypten, Ghana, Äthiopien und Angola unterstützt und Patenschaftsprojekte durchgeführt. Seit einigen Jahren unterstützen die SchülerInnen und ihre Eltern schwerpunktmäßig Schulen und Kindergärten der Don Bosco Schwestern in Luanda (Angola) sowohl finanziell als auch materiell.

Das Besondere an diesen Projekten ist, dass einer der beiden Koordinatoren jedes Jahr für einige Wochen die betreffende Hilfsorganisation vor Ort besucht, dort mit den Menschen lebt und arbeitet und dadurch an der Schule solidarisches Handeln über eigene Erfahrungen und eigenes Erleben authentisch vermitteln kann. Die SchülerInnen wiederum sind von Beginn eines Schuljahres an in den Ablauf des Projektes involviert und erfahren unmittelbar nach der Rückkehr des Religionslehrers an die Schule, wie sich ihre solidarische Hilfe auswirkt. Das persönliche Engagement und die persönlichen Kontakte gewährleisten Kontinuität und Nachhaltigkeit

der Projekte, die durch Informations- und Diskussionsstunden und Filme mit den SchülerInnen aller Schulstufen und vielen LehrerInnen jedes Schuljahr intensiv vor- und nachbereitet werden. In Zusammenarbeit mit der Salesianer-Gemeinschaft Sloweniens und dem Medienunternehmen Artis entstanden sechs Dokumentationen über diese Projekte. Die Filme wurden von RTV Slovenija ausgestrahlt und sind als DVDs in slowenischer und deutscher Sprache, zwei auch auf Italienisch und Englisch, erhältlich.

8. Mitglied des UNESCO-Schul-Netzwerks

Der Grundgedanke der UNESCO im Bildungsbereich ist die Bemühung um Frieden, Toleranz und interkulturelles Denken und Handeln (vgl. Roszbacher/Goschnik, 2003). Schulen innerhalb dieses Netzwerks verpflichten sich, diese Ziele zu unterstützen und mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu verwirklichen. Als Orientierung für die Umsetzung dienen ihnen folgende Grundsätze: Die Gestaltung des Schullebens im Sinne der internationalen Verständigung und des interkulturellen Lernens. Ein aktives Engagement für eine Kultur des Friedens, das heißt für die Umsetzung der Menschenrechte, die Bekämpfung der Armut und des Elends, den Schutz der Umwelt und für Toleranz gegenüber anderen und nicht zuletzt die aktive Teilnahme an dem grenzüberwindenden Netzwerk von Schulen in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulbehörden (vgl. Gugel 2006, 213).

Das Slowenische Gymnasium ist seit dem Jahr 2000 Mitglied dieses Netzwerks, in das aus dem Bundesland Kärnten noch zwei weitere Schulen, die Hauptschule Ferlach und das BG Spittal, integriert sind.

Friedenserziehung ist integraler Bestandteil des Leitbildes des BG/BRG für Slowenen – ZG/ZRG za Slovence. In diesem Sinne begleitet der Grundgedanke der UNESCO im Bildungsbereich, die Bemühung um Frieden, Toleranz und interkulturelles Denken und Handeln wie ein Leitfaden viele pädagogische Prozesse und viele Bereiche der Schule.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Beispiele zeigen, dass Erziehung zum Frieden ein Arbeitsfeld ist, das eine Bildungsinstitution immer wieder vor Herausforderungen stellt, gleichzeitig aber auch die Weichen stellt für neue Wege und Begegnungen, für neue Prozesse und Entwicklungen.

Literatur

- Domej, Theodor (1997): Predzgodovina Slovenske gimnazije na Koroškem. In: Jubilejni zbornik '97 – 40 let Slovenske gimnazije v Celovcu / Festschrift '97 – 40 Jahre BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt. Direktion des BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt (Hg.). Celovec/Klagenfurt, 32–40.
- Domej, Gregor (1999): Živeti ob meji. In: 42. Letno poročilo ZG/ZRG za Slovence v Celovcu, šolsko leto 1998/99. / 42. Jahresbericht des BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt, Schuljahr 1998/99. Ravnateljstvo / Direktion (Hg.). Celovec/Klagenfurt, 63–64.
- Gugel, Günther (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Inzko, Valentin (2007): Grußworte bei der SchülerInnenakademie des BG/BRG für Slowenen anlässlich des 50. Jahrestages der Schulgründung. In: 50. Letno poročilo Zvezne gimnazije in Zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu / 50. Jahresbericht des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums für Slowenen in Klagenfurt 2006/07. Vodstvo ZG/ZRG za Slovence v Celovcu / Schulleitung (Hg.). Celovec/Klagenfurt, 70–72.
- Kirchschläger, Rudolf (1982): Grußworte. In: Jubilejni zbornik – Petindvajset let Zvezne gimnazije za Slovence v Celovcu / Festschrift – Fünfundzwanzig Jahre Bundesgymnasium für Slowenen in Klagenfurt. Direktion des BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt (Hg.). Celovec/Klagenfurt, 11.
- Reiterer, Albert F. (1996): Kärntner Slowenen: Minderheit oder Elite? Neuere Tendenzen der ethnischen Arbeitsteilung. Slowenisches wissenschaftliches Institut (Hg.). Klagenfurt: Drava.
- Rossbacher, Bettina/Goschnik, Gerhard (2003): 50 Jahre UNESCO-Schulen. Ein Rückblick. In: Forum UNESCO-Schulen Österreich. Heft 10/11, September 2003. Österreichische UNESCO-Schulen (Hg.). Wien, 5–9.
- Vospernik, Reginald (1982): Slovenski gimnazijci so doma v dveh kulturah. Die slowenischen Gymnasiasten sind in zwei Kulturen beheimatet. In: Jubilejni zbornik – Petindvajset let Zvezne gimnazije za Slovence v Celovcu / Festschrift – Fünfundzwanzig Jahre Bundesgymnasium für Slowenen in Klagenfurt. Direktion des BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt (Hg.). Celovec/Klagenfurt, 197–203.
- Vospernik, Reginald (2002): Šole mojega življenja. Celovec: Mohorjeva.
- Wakounig, Meta (2000): Projekt »Živeti ob meji« – Razstava. In: 43. Letno poročilo ZG/ZRG za Slovence v Celovcu, šolsko leto 1999/2000 / 43. Jahresbericht des BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt, Schuljahr 1999/2000. Ravnateljstvo / Direktion (Hg.). Celovec/Klagenfurt, S. 97.
- Wakounig, Vladimir (2008): Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Wintersteiner, Werner (2001): »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.«. Innsbruck–Wien–München: StudienVerlag.

Gerlinde Duller

Bildungsarbeit für den Frieden

Initiativen des Landesschulrates im Bereich Friedenspädagogik

»You must be the change
you wish to see in the world«
(Mahatma Gandhi)

1. Haltungen

Die Vermittlung von Grundwerten wie Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit zählt neben der Vermittlung fachlichen Grundwissens zu den wichtigsten Aufgaben der Schule. Festgehalten ist das im Schulorganisationsgesetz (Bundesgesetz seit 1962):

»Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.«¹

Die Lehrpläne der österreichischen Schulen enthalten viele wichtige Anhaltspunkte für eine Bildungsarbeit, die Frieden und Konfliktlösung zum Thema macht. Ein allgemeines Bekenntnis dazu, dass bei der schulischen Ausbildung die allgemeine und fachliche Bildung und das Erwerben von Schlüsselqualifikationen wie Zusammenarbeit, offene Gesprächskultur, gewaltfreie Konfliktbearbeitung einhergehen müssen, ist bei den Verantwortlichen vorhanden.

1 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz).

2. Aktivitäten

Ein Blick in das Alltagsgeschehen unserer Schulen – sei es im jeweiligen Schuljahresbericht, im Rahmen von Projektpräsentationen beim Tag der offenen Tür oder auf den nunmehr zur Verfügung stehenden kreativ gestalteten Hompages – zeigt, dass Friedenspädagogik als Unterrichtsprinzip in mehreren Schulen Kärntens in verschiedensten Ausprägungsformen sowohl explizit als auch implizit gut in der schulischen Praxis verankert ist.

Sowohl Schülerinnen und Schüler der Pflichtschulen als auch der Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Berufsbildenden Höheren Schulen sowie der Berufsschulen beschäftigen sich im Rahmen von Projekten und projektorientiertem Unterricht mit Themen wie Zusammenleben mit Menschen unterschiedlichster Nationalität; Sprachen und Kulturen unserer Nachbarländer; Wir und die anderen; eigene und fremde Identität und Kultur; Frieden; Krieg; Gewalt; Terrorismus; Konflikt; Krisen; Demokratie; Religionen; Toleranz; Zivilcourage ...

Etliche Kärntner Schulen haben seit einigen Jahren Partnerschaften mit Schulen in Slowenien und Italien (Alpen-Adria-Raum) geschlossen und pflegen freundschaftliche Beziehungen, einen regen Austausch von Informationen, Teilnahme an Wettbewerben und sportlichen und kulturellen Veranstaltungen.

Im Folgenden soll an dieser Stelle beispielgebend nur eine großartige schulische Aktion im Bereich Friedenserziehung – das »Peacecamp – Identities unsolved« – kurz beschrieben werden, zumal im Rahmen dieser Dokumentation einige Projekte von den jeweiligen Verantwortlichen ausführlicher vorgestellt werden können. Das Projekt »Peacecamp-Identities unsolved« wurde durch Elfrieda Kopeinig, Lehrerin am Alpen-Adria-Gymnasium Völkermarkt, ins Leben gerufen und betreut. Es wurde in den Jahren 2004 und 2005 durchgeführt und hatte nach Aussagen der Initiatorin zum Ziel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen lustvollen und erlebnisreichen Selbsterfahrungsprozess im Hinblick auf Identität und die gewaltlose Form der Konfliktregelung zu ermöglichen: Schülerinnen und Schüler aus dem Alpen-Adria-Gymnasium trafen im Jahr 2004 für zehn Tage mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Schulen in Slowenien und Israel in der Commende Rechberg in Kärnten zusammen. Ein intensives Kennenlernen wurde durch di-

verse Workshops, Theater, sportlichen Aktivitäten und Städterallyes unterstützt. Alle Aktivitäten sollten dazu beitragen, Problembewältigungsstrukturen aufzudecken und zu reflektieren. Eine Nachbereitung in Gruppengesprächen war daher für alle von besonderer Bedeutung. Der Einsatz, das Engagement der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den jeweiligen Aufgabenstellungen stand dabei im Mittelpunkt der Reflexion. Die Arbeitssprache war Englisch, zusätzlich wurden die Sprachen der Teilnehmer (Hebräisch, Arabisch, Slowenisch, Deutsch) in Sprachworkshops erkundet. Mit einer Exkursion der Kärntner Peacecamp-Teilnehmer nach Israel im Jahr 2005 fand das Projekt seine Fortsetzung. Über das Peacecamp wurde in weiterer Folge ein Dokumentarfilm (»Nahost – Hoffnung und Trauma der Jugend«) erstellt und ausgestrahlt.

In aller Kürze seien nun noch einige weitere Themenschwerpunkte, mit denen sich Schülerinnen und Schüler der Kärntner Schulen im Unterricht und in Projekten intensiv auseinandersetzen, aufgezählt: Mit großem Engagement leisteten und leisten Schüler und Lehrer der Höheren Technischen Lehranstalten Kärntens im Rahmen einer Hilfsaktion (»Bauen für den Frieden«) für eine Schule im Kosovo einen wichtigen Beitrag der Friedensarbeit. In bisher drei Kärntner Pilotschulen wird das Thema »Classroom of difference« bearbeitet.

Exkursionen nach Mauthausen, Projekte wie *Aus der Geschichte lernen*, *A Letter to the Stars*, *Sport for peace and development*, Sprachwochen in den Nachbarländern, grenzüberschreitende Kooperationen, Fotoausstellungen sind weitere wichtige Maßnahmen mit friedenspädagogischem Hintergrund. Einige davon konnten bereits bei den zwei Friedenspädagogischen Enquêtes an der Universität Klagenfurt einer interessierten Öffentlichkeit präsentiert werden.

3. Kontakte, Vernetzungen, Netzwerk Alpen-Adria

Wie so oft, ist es auch beim Thema »Friedenspädagogik« dem persönlichen Engagement und den persönlichen Kontakten einzelner zu verdanken, dass erfolgreich kooperative Maßnahmen gesetzt werden. Der Landesschulrat für Kärnten begrüßt alle Initiativen zu diesem wichtigen Bildungsbereich und unterstützt die Schulen in ihren Bestrebungen nach Maßgabe der Möglichkeiten in Form von administrativen und finanziellen Hilfestellungen, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzungen und Initiierung von Fortbildungsmaßnahmen.

Der persönliche Kontakt des Vizepräsidenten des Landesschulrates für Kärnten Rudolf Altersberger mit Francesco Pistolato von der Universität Udine hat bereits vor Jahren zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kärnten und Italien geführt. Dank seines Engagements haben Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte einiger Kärntner Schulen schon bisher an diversen Veranstaltungen des italienischen Netzwerkes Friedenserziehung in Friaul-Julisch-Venetien teilgenommen.

Im Juni 2007 zum Beispiel nahmen Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte aus der HTL Ferlach, der HAK International und des BG Mössingerstraße gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus Slowenien und Italien am dreitägigen internationalen Friedenscamp »Via alpina – Via di pace« im friulanischen Alpendorf Forni di Sopra teil. Im November 2004 erreichte den Landesschulrat für Kärnten eine Einladung unter dem Motto »Spazi di pace – Friedensräume – Spaces of Peace« aus Italien. Die Universität Udine hat im Rahmen einer internationalen Konferenz Wissenschaftler und Pädagogen aus Slowenien, Friaul-Julisch-Venetien und Kärnten zu den Themenbereichen Friedenserziehung, Recht und Wirtschaft im Alpen-Adria-Raum eingeladen. Teilgenommen haben an dieser Veranstaltung neben Vertreterinnen und Vertreter des Landesschulrates Kärnten, der Universität Klagenfurt, der Kärntner Schulaufsicht, Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer der Pflichtschulen und der AHS und BMHS aus verschiedenen Schulen Kärntens.

Bei dieser Konferenz beschloss man im Rahmen von Workshops, gemeinsam ein Alpen-Adria-Netzwerk zur Friedenserziehung aufzubauen, das sowohl auf schulischer als auch universitärer Ebene aktiv werden soll. In diesem Sinne sowie im Sinne des Alpen-Adria-Projektes »Kärntner Friedensregion« des Alpen-Adria-Referates des Landes Kärnten wirken seither Kärntner Schulen am Alpen-Adria-Netzwerk »Friedenserziehung in Schulen« mit.

Ein weiterer Schritt in Richtung Aufbau eines Netzwerkes der Friedensarbeit in Schulen erfolgte im Rahmen der Informationsveranstaltung für interessierte Lehrerinnen und Lehrer im Sommersemester 2005 mit einer Delegation von Netzwerkteilnehmern aus Italien, unter der Leitung von Francesco Pistolato.² Im Zuge des

2 Eingeladen dazu hatten der Landesschulrat für Kärnten in Kooperation mit dem Leiter des Religionspädagogischen Instituts, Božo Hartmann, und dem Direktor der Handelsakademie I, Heinz Riegler in Klagenfurt.

Kennenlernens und eines Erfahrungsaustausches wurden bei dieser Veranstaltung die Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Vernetzung, auch mit Schulen in Slowenien, thematisiert und die Erstellung einer gemeinsamen Homepage erörtert.

Nach der persönlichen Kontaktaufnahme des *Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik* der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mit dem Landesschulrat für Kärnten im Wintersemester 2005 erfolgte eine Reihe von Arbeitssitzungen im Landesschulrat, die neben der Formulierung von Zielen des Netzwerkes auch die Planung der ersten gemeinsamen Friedenspädagogische Enquête zum Inhalt hatten.

Ein Fokus dabei sollte auf Wunsch der Landesschulratspräsidentin Claudia Egger auf das Problemfeld »Gewalt in der Schule« gelegt werden. Die Suche nach Ursachen für Gewalt in der Schule, Gewaltprävention in der Schule, Entwicklung von Gegenstrategien, Interkulturelles Lernen am Beispiel Alpen-Adria, Globales Lernen, Weltoffenheit, Ausbildung und Einsatz von SchülermediatorInnen sind zentrale Anliegen des Landesschulrates. Bei der Suche nach Ursachen, nach Erklärungen, nach Antworten und Lösungsansätzen in Hinblick auf das aktuelle Phänomen ansteigender Gewaltdelikte verursacht von Jugendlichen und Kindern wird auch das System Schule noch stärker gefordert sein, seinen Beitrag zur Erziehung zum Frieden zu leisten. Ein Ansatzpunkt dazu war, eine Koordinationsstelle für Schulmediation einzurichten und die derzeit boomende Nachfrage nach Mediations-Seminaren und Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer wie auch für Schülerinnen und Schüler zu befriedigen.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist, die Friedenspädagogik in der Schule durch mehr Unterstützung und Öffentlichkeitsarbeit zu forcieren und dazu beizutragen, dass sie mehr als bisher als Themenschwerpunkt der Schulentwicklung gesehen wird.

Das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik hat in Kooperation mit dem Landesschulrat für Kärnten die Hauptziele des Netzwerkes für Friedenspädagogik erstellt. Diese sollen auch in Zukunft mit weiteren Partnerorganisationen gemeinsam umgesetzt werden.

In der Zwischenzeit können die Kooperationspartner auf zwei Meilensteine ihrer Arbeit hinweisen: Es fanden bisher zwei gemeinsam veranstaltete Friedenserziehungsenquêtes und viele gemein-

same Vernetzungstreffen statt. Ab nun soll es jährlich eine weitere Enquête geben (Die Ziele, Hintergründe und Perspektiven werden im Beitrag von Bettina Gruber ausgeführt.)³

4. Ausblick

Besonders zu betonen ist das Interesse der Schulen an Themen der Friedenspädagogik. Es ist mit den Friedenserziehungs-Tagungen noch sichtbarer geworden. Kärntens Schulen beschäftigen sich aber auch im Rahmen von Qualitätsmanagement- und Schulentwicklungsprozessen aus gegebenem Anlass immer häufiger mit den Themen Schulkultur, Schulklima und Klassenklima und sind dabei, schulspezifische Verhaltensvereinbarungen zu erarbeiten. Seit dem Schuljahr 2006/07 sind die Höheren Schulen Kärntens seitens des Landesschulrates aufgefordert, mit Hilfe ihres seit einigen Jahren implementierten Qualitätsmanagementsystems eine schulinterne Evaluations- und Feedbackkultur aufzubauen und umzusetzen. Auch diese Schwerpunkte sind als Beitrag zur Thematik Friedenspädagogik zu rechnen. Einblicke zu diesen schulischen Arbeitsfeldern geben die jährlichen Schulqualitätsberichte.

Somit sehe ich eine Erwartung von Werner Wintersteiner schrittweise in Erfüllung gehen, wenn er meint, dass »Friedenspädagogik nur dann breit verankert werden kann, wenn sie sich einbringt in den Diskurs über Schulentwicklung und wenn sie sich auf die Probleme einlässt, die sich nicht nur im Unterricht, sondern im gesamten schulischen Alltag stellen« (Wintersteiner 2000).

Literatur

- Gruber, Bettina (2006a): Eine zukunftsweisende Friedenspädagogik im Alpen-Adria-Raum. In: Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein-Moser/Werner Wintersteiner (Hg). Jahrbuch für Friedenskultur 2006, Klagenfurt: Drava, 140 ff.
- Werner Wintersteiner, (2000), Kultur des Friedens in der Schule? Schulentwicklung aus friedenspädagogischer Sicht. In: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/schule/kultur_des_friedens_in_der_schule_1 (abgerufen am 10. 12. 2008).

3 Einen entscheidenden Anteil am Erfolg der Partnerschaft mit dem Landesschulrat und am Aufbau des Kärntner Netzwerks hat die stellvertretende Leiterin des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Universität Klagenfurt, Bettina Gruber.

- Gruber, Bettina (2006b): Das Zentrum für Friedenspädagogik. In: Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein-Moser/Werner Wintersteiner (Hg.). Jahrbuch für Friedenskultur 2006, Klagenfurt: Drava, 236 ff.
- Wintersteiner, Werner (2006a): Frieden ist eine Kompetenz! Bildung im »planetarischen Zeitalter«. In: Globales Lernen im Unterricht Heft 3, 2–3.
- Wintersteiner, Werner (2006b): »Die Legosteine legen sich ja auch nicht von selber hin«. Rede zur Eröffnung des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik, 10. 6. 2006. In: Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein/Werner Wintersteiner für das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (Hg.). Jahrbuch Friedenskultur 2006, Klagenfurt: Drava, 16–22.
- Wintersteiner, Werner (2006c): Kultur des Friedens – ein neuer Leitbegriff der Friedensforschung? In: Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein/Werner Wintersteiner für das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (Hg.). Jahrbuch Friedenskultur 2006, Klagenfurt: Drava 2006, 94–108.
- Wintersteiner, Werner gemeinsam mit Brigitte Hipfl und Helga Rabenstein (2006d): Den Frieden in die Wirklichkeit denken! Zu diesem Jahrbuch. In: Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein/Werner Wintersteiner für das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (Hg.). Jahrbuch Friedenskultur 2006, Klagenfurt: Drava, 10–13.

Johanna Schwab | Anton Boschitz

Bauen für den Frieden – Kärntner Jugend hilft der Jugend im Kosovo

Ein ehemaliger Schüler der HTL Steyr, Major Balu, hatte die Idee, HTL-Schüler aus Steyr in den Kosovo, wo seit 9 Jahren auch österreichische Soldaten im Rahmen der KFOR-Truppe Friedenseinsatz leisten, zu entsenden, damit sie dort beim Wiederaufbau helfen und ihre technischen Kenntnisse in die Praxis umsetzen. (Darüber existiert ein sehr guter Film, der schon vielfach vorgestellt wurde.)

Bald darauf flogen LSI Franz Körper, Abteilungsvorstand Othmar Miklausch und FI Anton Boschitz gemeinsam mit Sr. Johanna Schwab mit der Transportmaschine »Herkules« des österreichischen Bundesheeres in den Kosovo, um auch für die Kärntner Schüler ein geeignetes Projekt zu finden. Die Wahl fiel auf die technische Schule Skender Luarasi in Suva Reka mit 1300 Schülerinnen und Schülern im Dreischichtbetrieb, die in einem äußerst desolaten Zustand war.

Das Erschreckendste war der Zustand der Sanitäreinrichtungen und der Stromversorgung. Es gab keine Erdleitung und in der winzigen Werkstatt waren lediglich 2 Schraubstöcke und ein »Uraltschweißgerät«.

Es begannen lange Beratungen und viele Pläne wurden geschmiedet. Als dann mehr als 200 Soldaten aus Kärnten im Kosovo Dienst machten und Vertreter der Landesregierung zu Besuch kamen, gab es endlich den Spatenstich für einen Zubau eines neuen Werkstätentraktes, der rasch und solide errichtet werden konnte.

Dann kam es zum ersten Einsatz der Kärntner Schüler vor Ort – ein schwieriges Unterfangen für Lehrer und Jugendliche, aber mit viel Sinn und auch Abenteuer. Die Unterbringung und Verpflegung erfolgte im Camp »Casablanca« der KFOR-Truppe. Es wurde allen viel abverlangt, wollte man doch die Arbeiten (Elektroinstallationen, Einrichtung der neu errichteten Werkstätte) ordentlich und umfassend verrichten.

Die Schüler machten darüber hinaus sogar noch Zusatzarbeiten wie den Bau eines Trinkwasserbrunnens.

Bei einem Heimflug im November 2006 hatten die Schüler nur T-Shirts an. Sie hatten ihre guten Jacken und Pullis zurückgelassen. Viele Beteiligten an diesem Projekt meinten nach ihrem Einsatz, dass sie selbst – menschlich gesehen – die eigentlichen »Gewinner« sind.



So gab es bis heute 2008 sechs Einätze von Schülern der HTL Lastenstraße, der HTL Mössingerstraße und der HTL Villach.

Im Rahmen dieses Projektes wurden im neu errichteten Zubau Werkstätten für Elektrotechnik, für Maschinenbau und für EDV, eine Klasse für Physik und Chemie und eine für Textil- und Modedesign errichtet. Das Hauptgebäude wurde grundlegend saniert. Es hat nun neue Fenster und in jeder Klasse fließendes Wasser, Zentralheizung und neue Böden.

Aber auch die Schülerinnen und Schüler der Schule in Suva Reka wurden – motiviert durch die ihnen zuteil gewordene Hilfe – aktiv: Sie schmiedeten für den kleinen Park vor der Schule Zäune, stellten Sitzbänke auf und legten einen Springbrunnen an. Zudem errichteten sie eine Rampe beim Eingang für Rollstuhlfahrer und ein behindertengerechtes WC.

Den Kärntner Schülern ist es mit ihrem Einsatz gelungen, vielen jungen Menschen im Kosovo neue Lebensperspektiven zu vermitteln.

Dank gebührt in diesem Zusammenhang vor allem dem Österreichischen Bundesheer für die vielen Transporte von Personen und Waren, sowie für Unterkunft und Verpflegung im Camp »Casablanca«, den begleitenden Lehrern, die nie auf die Uhr schauten und für dieses Projekt viele Sponsoren ansprechen konnten und dem Landesschulrat für Kärnten, dem dieses Projekt ein Herzensanliegen geworden ist.



Francesco Pistolato

IRENE

Friedenspädagogische Arbeit an der Universität Udine

1. Hintergrund: Friedensarbeit im Alpen-Adria-Raum

Generell ist die Alpen-Adria-Region (in diesem Zusammenhang beziehen wir uns hier auf den engeren Begriff der Alpen-Adria-Raumes, bestehend aus Friaul, Kärnten und Slowenien) einerseits durch das Aufeinandertreffen der drei Kulturkreise romanisch, germanisch und slawisch gekennzeichnet, andererseits war sie bis Anfang 1990 eine Grenze zwischen Ost und West und eine Region mit Ländern unterschiedlichster außenpolitischer Orientierung: das westliche NATO-Land Italien, das westliche, aber neutrale Österreich, sowie das kommunistische/sozialistische, aber blockfreie Jugoslawien.

Die historische internationale Konstellation der 1980er Jahre hat gerade in einer Grenz- und Pufferregion zwischen den Blöcken wie dem Alpen-Adria-Raum eine besondere Ausprägung erfahren. Einerseits war diese Region durch besonders starke militärische Rüstung geprägt, vor allem in Friaul (Aviano), andererseits gab es auch besonders intensive und grenzübergreifende Bemühungen um Entspannung, Abrüstung und Frieden.

Eine Besonderheit der Alpen-Adria-Region war die systematische, stabile und offizielle Kooperation im Rahmen der ARGE Alpen-Adria. In den frühen 1980er Jahren wurden die Friedensbewegungen in Europa einen Augenblick lang zu einem gesellschaftlich bedeutenden, einflussreichen und breit diskutierten Phänomen. In dieser Situation kam den Friedenbewegungen in der Grenzregion des Alpen-Adria-Raumes eine besondere Bedeutung als Mittler zwischen Ost und West zu, die ihnen bald bewusst wurde. Auf der END-Convention in Perugia 1984, dem damals größten friedenspolitischen Event in Europa, wurden die Grundlagen für eine langfristige Kooperation der Friedensbewegungen in Norditalien, Slowenien/Jugoslawien und Österreich gelegt.

Die darauf folgende grenzüberschreitende Zusammenarbeit führte zu gemeinsamen Seminaren und Manifesten, zu gegenseitigen Einladungen, zum Austausch von Erfahrungen, zur Herausgabe einer eigenen Alpen-Adria-Friedenszeitschrift und letztlich

auch zur Gründung einer (österreichischen) Organisation namens Alpen-Adria-Alternativ (vgl. Wintersteiner 1994). Es erscheint also berechtigt, nicht nur von den Friedensbewegungen im Alpen-Adria-Raum, sondern auch von einer »Alpen-Adria-Friedensbewegung« zu sprechen, die allmählich zu einer Institutionalisierung der Friedensbewegung im Alpen-Adria-Raum auf unterschiedlichen Ebenen führte: In Slowenien wurde das *Mirovni Inštitut* (Friedensinstitut) Ljubljana gegründet, in Klagenfurt entstand 2005 das *Zentrum für Friedensforschung und Friedenserziehung* der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Udine setzte diese Tradition mit der Eröffnung des Friedenszentrums IRENE im Herbst 2007 fort.

2. Errungenschaften

Obwohl Italien und Friaul insbesondere wohl eine lange Tradition der Friedensarbeit haben, hat diese bislang kaum auf universitärer Ebene eine Entsprechung gefunden¹. Angesichts dieses Nachholbedarfs hat Ende 2004 eine friedenspädagogische Arbeit an der Universität Udine begonnen². Schon vor der Gründung (Oktober 2007) des *Centro interdipartimentale di Ricerca sulla Pace* IRENE³ koordinierte die *Associazione Biblioteca Austriaca*, ein bei der selben Universität angesiedelter Kulturverein, ein Schulnetzwerk von zehn Schulen, das jedes Schuljahr versucht hat, v. a. die Kompetenz der LehrerInnen im Bereich der Friedenspädagogik wissenschaftlich zu fördern. Dies geschah durch Expertenseminare: Werner Wintersteiner 2005, Pat Patfoort⁴ von 2005 bis 2008 und Giorgio Barazza (2005, 2007 und 2008) vom *Centro Sereno Regis* haben mitgewirkt und den Lehrkräften eine besseres Verständnis des aktuellen Stands der Frie-

1 Pisa und Florenz verfügen über Universitätslehrveranstaltungen im Bereich Frieden u. Gewaltlosigkeit. An der Universität Padua gibt es ein wichtiges Zentrum für Menschenrechte, das auch Kurse bietet. Das eigenständige *Centro Sereno Regis* Turin weist seit Jahrzehnten u. a. eine intensive friedenspädagogische Tätigkeit auf (www.cssr-pas.org).

2 Erstes Ergebnis der Vorarbeit, die zur Gründung IRENEs geführt hat, war eine internationale Tagung April 2005 und die Veröffentlichung derer Materialien (vgl. Pistolato 2006).

3 www.uniud.it/irene

4 <http://www.patpatfoort.be> – in Italien wurden vier ihrer Bücher veröffentlicht, auf Deutsch ist bisher nur ein Buch über ihre Methode erschienen (Besemer 1999).

denspädagogik vermittelt. Vor allem die kontinuierliche Arbeit mit Patfoort hat die LehrerInnen angeregt und den Zusammenhalt der Gruppe gewährleistet. 2007 und 2008 war es auch möglich, Schulen aus Kärnten und Slowenien mit einzubeziehen, indem man mit Geldern der Region Friaul-Julisch-Venetien jeweils ein dreitägiges Friedenstreffen in Forni di Sopra (karnische Alpen) mit SchülerInnen und LehrerInnen organisierte. Eben die Seminare mit Patfoort und die Werkstätte mit Barazza und anderen Fachleuten aus den Bereichen der bildenden Kunst, des Tanzes und der Umwelt waren der Kern dieser erfolgreichen Veranstaltungen.

Im Mittelpunkt der Tätigkeit des Schulnetzwerkes 2009 steht die gemeinsame Arbeit über die pädagogischen Aspekte des *Potsdamer Manifests* und der Denkschrift⁵. Wenige Aussichten bestehen hingegen, das Treffen in Forni di Sopra zu wiederholen: Der Wechsel in der politischen Führung der Region Friaul-Julisch-Venetien hat u. a. die Abschaffung des regionalen Referats für Friedensfragen als Folge gehabt.

Auf universitärer Ebene betreibt IRENE eine intensive Tätigkeit im Bereich der Friedenskultur und Friedenspädagogik⁶. Diese gibt sowohl SchülerInnen und LehrerInnen als auch Studierenden, die Gelegenheit, sich aus- und fortzubilden. Neben größeren Veranstaltungen, wie Vorträgen und Buchpräsentationen, hat ein Lesezirkel, der jeden Monat ein anderes Buch diskutiert, einen besonderen Wert im friedenskulturellen Sinne: Die gemeinsame Lektüre von italienischen⁷ und ausländischen Autoren soll u. a. auch das Gefühl vermitteln, dass Frieden eben ein Weg ist, der zusammen beschritten werden muss. Es wird auch versucht, durch Übersetzungen Texte, die ursprünglich in deutscher Sprache erschienen sind, bekannt zu machen⁸.

5 http://www.infactispax.org/Volume_special_IPE/Pistolato.pdf.

6 S. http://www.uniud.it/ricerca/strutture/centri_interdipartimentali/irene/iniziativa-passate-past-inittives für alle durchgeführten Initiativen.

7 Siehe Fußnote 5, wo ein Link zu allen bisher gelesenen Büchern zu finden ist. Hervorheben möchte ich hier die wichtigen, aber im Ausland wenig bekannten italienischen Forscher G. Pontara und A. L'Abate, mit jeweils ihren bedeutenden und übersetzungswürdigen Werken *L'Antibarbarie* (Torino, EGA 2006) und *Per un futuro senza guerre* (Napoli, Liguori 2008).

8 So wurden Potsdamer Manifest und Denkschrift 2005 am 4. 3. 2008 als Beilage des *Messaggero Veneto* veröffentlicht. Im Januar 2009 erscheint die italienische Ausgabe von E. Krippendorffs *Staat und Krieg: Lo Stato e la guerra*, Pisa, Gandhi Edizioni.

Auch brisante aktuelle Probleme finden Eingang in den Terminkalender IRENES, das seine Arbeit auch als wissenschaftlich fundierten Widerstand gegen den wiederholten Versuch, diskriminierende Maßnahmen zu ergreifen, versteht. So sind 2008 zwei öffentliche Debatten über die fremdenfeindlichen Initiativen der Lega Nord organisiert worden.

Die Friedenspädagogik war ab 2009/2010 als Bestandteil des Curriculums der LehrerInnenausbildung an der Universität Udine vorgesehen, also eine wichtige Errungenschaft IRENES. Leider hat der inkompetente Eingriff der neuen (seit Frühling 2008) Bildungsministerin u. a. dahingehend gewirkt, dass die Lehrerausbildung in der bisherigen Form abgeschafft wurde, ohne dass sie durch eine neuartige ersetzt wird. Dazu kommen die unglaublichen Kürzungen auf Universitäts- und Schulebene⁹, die eine autonome Wiedereinführung der LehrerInnenausbildung seitens der Universitäten unmöglich machen. Die Sparmaßnahmen sind so gravierend, dass die Universität Udine 2009 2,5 Millionen Euro (d. h. über 20 %) aus ihrem Budget streichen muss, was u. a. selbst das Fortbestehen IRENES gefährdet.

Trotz der sehr alarmierenden Lage plant IRENE bedeutende Initiativen auch für 2009, darunter den Beginn an der Arbeit an einem trinationalen Schulbuch für Geschichte, in Zusammenarbeit mit der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, der Universität Ljubljana und der Primorska Universität Koper, ein Sommerfriedensfestival in Udine mit anderen Institutionen und das Erasmus-Projekt *Friedkult* in Tarcento.

3. Das Projekt Friedkult 2009 In Tarcento

3.1 Beweggründe und Zielsetzungen

Von einer Kriegs- zu einer Friedenskultur im Alpen-Adria-Raum (abgekürzt: *Friedkult*) ist der programmatische Titel des hier dargestellten Projekts. Die Organisatoren – die Universitäten Udine, Klagenfurt und Koper – gehen von der Überlegung aus, dass trotz der Anstrengungen der letzten Jahrzehnte Vorurteile (zwischen Kärnten und Slowenien und Friaul-Julisch-Venetien und Slowenien) und Unkenntnis der gemeinsamen Geschichte noch weit verbreitet

⁹ Die Kürzungen betreffen aber nicht die katholischen Schulen, die eine verfassungswidrige – aber auch von den »linken« Regierungen abgesegnete – staatliche Unterstützung erhalten!

sind. Im Hintergrund steht eine Kriegskultur, d. h. eine intolerante schwarz/weiß (Recht/Unrecht bzw. Gut/Böse) Einstellung zu dem slawischen bzw. westlichen Nachbarn, die eine wahre EU-Integration erschwert. Eine bessere Kenntnis der historischen nicht nur kriegerischen Verhältnisse, die Erfahrung der Möglichkeit, Konflikte gewaltlos auszutragen, das Erlernen, wie Medien Tatsachen anders darstellen können, ist gleichzeitig ein Novum und ein dringendes Bedürfnis, das dieses Projekt ansprechen möchte.

Vor dem oben dargestellten Hintergrund erschien den Organisatoren der drei beteiligten Universitäten sinnvoll, ein Programm zu entwerfen, das folgende Ziele erfüllen könnte:

- gemeinsames Lernen und Studieren der Studierenden aus der Region mit besonderem Bezug auf die Geschichte der Region Alpen-Adria und auf die konkrete Möglichkeit, sie heute und morgen in Richtung Frieden zu lenken;
- längerfristige interdisziplinäre und inhaltliche Auseinandersetzung mit einschlägigen friedensrelevanten Themen;
- Erlernen der Fähigkeit, in internationalen Kontexten zu handeln, in denen die Verkehrssprachen nicht immer (völlig) beherrscht werden;
- Installierung einer längerfristigen Kooperation auf Universitäts- und zwischen den Lehrenden im Alpen-Adria-Raum.

Die Kriterien Zusammenarbeit und Nachhaltigkeit aller Initiativen im Bereich der Friedenskultur sind eine evidente Notwendigkeit. Die relative Nähe zwischen Klagenfurt, Udine und Koper ermöglicht die Implementierung eines experimentellen Projekts, das zunächst drei Jahre dauern soll¹⁰ und als Modell für ähnliche Programme gedacht ist. Experimentell sind hier nicht nur die Inhalte, sondern auch die Tatsache, dass es ein Anliegen ist, die Sprachen der drei Länder gleichberechtigt im Kurs anzuwenden und dadurch aufzuwerten.

Experimentell heißt aber auch, in universitären Lehrveranstaltungen innovative Themen zu behandeln, und das soll mit dem *Friedkult* durch folgende Schwerpunkte geschehen:

- Friedensjournalismus
- gewaltlose Konfliktaustragung
- Kunst als Mittel für den Frieden

10 Jedes Erasmus Intensive Programme ist auf 3 Jahre angelegt.

Darüber hinaus trägt das Projekt auch anderen konkreten Erfordernissen Rechnung:

- es ist stark interdisziplinär (Geschichte, Soziologie, Wirtschaft, Kunst, Psychologie, Medienwissenschaften, Politikwissenschaft, Friedenswissenschaft, Sprachwissenschaft) ausgerichtet und vermittelt daher den Sinn für die Komplexität, im Gegensatz zu den Vereinfachungen, die den eigentlichen Kern der Vorurteile und der pauschalen Einschätzungen bis zur Fremdenfeindlichkeit ausmachen;
- es entspricht auf europäischer Ebene eindeutig bestehenden Bedürfnissen und Herausforderungen (Frieden!) und
- es trägt zur Verbreitung von Wissen in einem gänzlich neuen (oder besser: von den kulturellen Institutionen ständig vernachlässigten) Bereich bei.

3.2 Lebenslanges Lernen

Ein weiteres pädagogisches Anliegen, das auch den Intentionen der EU entspricht, ist die Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen. Das wollen die Organisatoren des *Friedkult* dadurch verfolgen, dass die Studierenden Impulse zur Entwicklung folgender Fähigkeiten erhalten bzw. ihnen folgendes Wissen vermittelt wird:

- autonome Vorbereitung auf die Behandlung von neuen Themen durch einen Reader mit relevanten Texten und einer Bibliographie;
- wissenschaftliche Auseinandersetzung mit brennenden Themen durch Interviews mit der Bevölkerung: es geht hier um die jeweils (Österreich/Italien/Slowenien) anderen direkten oder tradierten Erinnerungen an den 1. und 2. Weltkrieg und deren Folgen;
- unbefangene Teilnahme an Lehrveranstaltungen, in denen die Lehrsprache nur ungenügend oder gar nicht verstanden wird (jede Lehrperson bzw. Experte wird ihre/seine Muttersprache sprechen), durch adäquate inhaltliche und sprachstrategische Vorbereitung im Vorfeld, Einsetzen von Power-Point Präsentationen in bekannter Sprache, gegenseitiges Dolmetschen zwischen den Studierenden im Notfall;
- Bewusstwerden der konkreten Möglichkeit, Konflikte gewaltlos auszutragen durch Erprobung von Techniken und Erklärung von Prinzipien der Gewaltfreiheit;

- gelenkte Vorbereitung auf die Steuerung von Workshops mit TeilnehmerInnen aus anderen Ländern inklusive Kommunikationsfähigkeit im internationalen Kontext mit Anwendung einer oder auch mehreren Fremdsprachen.

3.3 Didaktisches Konzept

Teilnehmer werden je 10 Studierende der drei organisierenden Universitäten Klagenfurt, Koper und Udine sein. Auch die DozentInnen gehören meist dem jeweiligen Lehrkörper der drei Universitäten an. Darüber hinaus werden auch einschlägige Fachleute miteinbezogen.

Das Programm arbeitet mit drei didaktisch-pädagogischen Hauptmodellen:

1. Impulsreferat eines Experten und Gruppenarbeit der TeilnehmerInnen;
2. von den TeilnehmerInnen geführte Workshops;
3. Besuch von thematisch relevanten Institutionen bzw. Orten und Diskussion

Lernerorientierte didaktische Kriterien stehen im Mittelpunkt des Projekts, wobei die aktivste Teilnahme der Studierenden gefordert wird. Das heißt,

- dass die DozentInnen bzw. ExpertInnen sich auf ein Impulsreferat und auf die Betreuung der nachfolgenden Gruppenarbeit der TeilnehmerInnen beschränken; selbst das Impulsreferat stellt für jeweils zwei Drittel der TeilnehmerInnen eine Herausforderung dar, denn es wird in der Muttersprache des Referenten gehalten – siehe unten »Förderung der lokalen Sprachen«;
- dass der Nachmittag normalerweise Workshops gewidmet wird, die von den TeilnehmerInnen selbst geführt werden;
- dass das Programm auch den (bewusst erlebten, im Sinne der kritischen Pädagogik) Besuch von thematisch relevanten Institutionen bzw. Orten vorsieht;
- dass jede Aktivität und natürlich das ganze Projekt im Nachhinein Gegenstand einer Diskussion bzw. Evaluation seitens der TeilnehmerInnen wird;
- dass ein Endprodukt in Form einer CD von den TeilnehmerInnen erstellt werden muss, sowie ein Buch mit Beiträgen der DozentInnen von den Kursdirektoren herausgegeben wird.

Förderung der lokalen Sprachen

Es wird nicht eine offizielle Sprache des Kurses geben: Unterrichtssprache wird die Muttersprache des jeweiligen Referenten sein, d. h. es werden Deutsch, Slowenisch, Italienisch, mit Unterstützung einer Power-point Präsentation in den jeweils beiden anderen Sprachen Arbeitssprachen sein. Fragen an den ReferentInnen können in einer der drei Sprachen gestellt werden und werden – bei Bedarf – von den TeilnehmerInnen in die Sprache der Referenten übersetzt. Der Rekurs auf das Englische bleibt als letzte Wahl. Diese konsequente Verwendung aller drei Sprachen wird im Semester vor dem Kurs innerhalb der jeweiligen Universität mit Hilfe eines Sprachdidaktikers strategisch vorbereitet und hat den Zweck, die Verwendung der Sprachen der Alpen-Adria-Region zu fördern, im Bewusstsein, dass Sprachenkenntnisse ein Weg zu vertieften Begegnungen und zur Ausräumung von Missverständnissen sind. In den Begegnungen außerhalb der thematischen Einheiten und während der Workshops wird die Wahl der Kommunikationssprache(n) den TeilnehmerInnen überlassen.

Organisation des Projektes

Das Projekt wird von zwei KursdirektorInnen geleitet, Bettina Gruber (Klagenfurt) und Francesco Pistolato (Udine), den Koordinatoren der jeweiligen Friedenszentren, und von einer Mitarbeiterin der Universität Udine verwaltet. Diese drei Personen werden für die ganze Dauer am Kursort anwesend sein. Sie sind Teil eines Teams, das das Programm und die pädagogisch-didaktischen Methoden ab dem Frühling 2007 abgesprochen und entwickelt hat.

Materialien – Nachhaltigkeit des Projektes

Das Programm wird als Modell für weitere Universitäts- und Schulprojekte dienen, nicht nur im Alpen-Adria-Bereich, sondern auch in anderen problematischen Grenzregionen. Als Lehrmaterial ist ein Reader mit Texten und Bibliographie vorgesehen. Die von den Studenten produzierte CD wird ihre Arbeiten enthalten: Interviews (mit Bildern) mit der Bevölkerung über Kriegserinnerungen, Gruppenrecherche insbesondere zur Vorbereitung des jeweiligen Workshops, selbst gesammelte Bibliographien zum Thema, Power-Point Präsentationen der Dozenten während des Kurses. Die DVD wird eine filmische Dokumentation des Kurses sein. Das Buch wird Auf-

sätze über die in den Ringvorlesungen und im Kurs behandelten Themen enthalten. Alles (CD, DVD, Buch) in den drei Sprachen Deutsch, Italienisch und Slowenisch.

Die gemeinsame Erarbeitung eines Readers mit Texten und (Web-) Bibliographien, nicht nur in den drei Kurssprachen, soll allen TeilnehmerInnen einen breiten Zugang zu den notwendigen Infos und Quellen ermöglichen. Die TeilnehmerInnen werden im Semester vor dem Kurs an jeder Universität von einem Dozenten / einer Dozentin betreut, der/die über Inhalte des Kurses Bescheid weiß bzw. an dessen Konzeption teilgenommen hat. Dazu kommen der/die Sprachexperte/in, der/die Techniken zur Überwindung von Sprachschwierigkeiten beibringen wird, und gezielte Ringvorlesungen.

Die TeilnehmerInnen selber bekommen zwei Aufgaben, die in der jeweiligen Universitätsgruppe zu erledigen sind: 1) Vorbereitung eines Workshops, das sie selber während des Kurses führen sollen; 2) Interviews an die Bevölkerung über die Erinnerungen an die zwei Weltkriege und an deren Folgen, mit besonderem Bezug auf das Bild des damaligen Feindes.

Kursinhalte und Zeitaufteilung

Die drei Universitäten haben sich auf folgende Aufteilung der Inhalte geeinigt:

- Menschenrechte und Demokratisierungsprojekte in der multi-kulturellen Gesellschaft (Univ. Udine);
- Beitrag der Banca Etica: gewaltfreier Umgang mit Geld (Univ. Udine);
- Der Frieden von Dayton und dessen Folgen im ehemaligen Jugoslawien (Univ. Koper);
- Die Beziehungen zwischen Italien und Slowenien nach den zwei Weltkriegen (Univ. Koper);
- Friedensverträge im Alpen-Adria-Raum und ihre Auswirkungen auf die Regionen heute (Univ. Koper);
- Geschichte der Friedensbewegung im Alpen-Adria-Raum (Univ. Klagenfurt);
- Gewaltfreie Konflikttransformation (Univ. Klagenfurt);
- Friedensjournalismus: Vorstellung des Projektes »Peace counts« der Universität Tübingen; Einbindung der Redaktion der Zeitschrift »Peace Reporter« (Mailand) und von Radio Agora (Radiosender Kärnten) (Univ. Klagenfurt und Udine);

- Kunst und Frieden: ganztägiges Workshop mit dem Künstler Toni Zanussi (Univ. Udine)

4. Eine vorläufige Bilanz

Obwohl kaum über ein Jahr seit der Gründung IRENES vergangen ist, ist es schon möglich, eine provisorische Bilanz zu ziehen:

- a) Das Interesse für Friedenskultur scheint bei der Bevölkerung (alle Initiativen IRENES sind dem allgemeinen Publikum kostenlos offen) groß zu sein, wie die Anzahl der Anwesenden bei den bisher über 30 Initiativen bestätigt und das Interesse anderer wichtigen lokalen Institutionen zeigt¹¹;
- b) Da IRENE bis dato noch keine Lehrveranstaltungen hat organisieren können, waren die Studierenden nur über ein Praktikum (oder ein Erasmus-Projekt) zu gewinnen; sie sind heute wenige, aber gut qualifiziert; eine Studentin hat ihre Dissertation über das Institut für Friedenspädagogik Tübingen geschrieben;¹²
- c) Die Teilnahme des universitären Lehrkörpers – als interdisziplinäres Zentrum ist IRENE dem Beitrag von allen Forschungsrichtungen offen – war nicht höher als erwartet, aber eine gewisse Aufmerksamkeit und einen ziemlich guten Ruf genießt das Zentrum doch bei den Kollegen;
- d) Es ist noch allzu früh zu sagen, ob das eigentliche Ziel IRENES, d. h. die Etablierung einer Friedenskultur und -pädagogik innerhalb von der Universität Udine je erreicht werden kann: Wie gesagt, man kämpft jetzt ums Überleben und erst wenn diese schlimme Zeit vorbei sein wird, wird man konkret davon reden dürfen.

Bei so großer Unsicherheit ist aber eines sicher: IRENE ist von der Rolle der Friedenskultur tief überzeugt und lässt sich nicht von

11 Die Gemeinde Udine hat unlängst einen »Friedenstisch« (Tavolo della pace) eingeführt, zu dem IRENE auch eingeladen wurde. Der Friedenstisch hat monatliche Sitzungen und bereitet zur Zeit ein Friedensfestival (August 2009) und ein Treffen der Partnerstädte Udines (darunter Villach) über das Thema Frieden (Oktober 2009).

12 Alda Guerra, *Analisi del progetto »Peace Counts School« dell'Institut für Friedenspädagogik Tübingen*, in: http://www.uniud.it/ricerca/strutture/centri_in_terdipartimentali/irene/altri-testi-pubblicati-other-published-texts/tesi%20di%20Alda%20Guerra.pdf.

den auch sehr klugen Einwände über die Effektivität etwa der Friedenserziehung¹³ beeinflussen. Vielleicht schafft Wissen nicht unbedingt Frieden, aber Unwissen ist zweifellos noch wesentlich verheerender.

Literatur

- Besemer, Christoph (1999): *Konflikte verstehen und lösen lernen. Ein Erklärungs- und Handlungsmodell zur Entwurzelung von Gewalt nach Pat Patfoort*, Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Baden.
- Pisolato, Francesco (Hg.) (2006): *Per un'idea di pace*, Padova, Cleup. Englische Fassung in: www.uniud.it/irene.
- Wintersteiner, Werner (1994): Friedenserziehung und Friedensarbeit im Alpen-Adria-Raum. In: Werner Wintersteiner (Hg.). *Das neue Europa wächst von unten. Friedenserziehung als Friedenskultur*. Klagenfurt: Drava, 16–22.

13 Wie z. B. der provokante Vortrag von Peter Imbusch *Jugendliche Lebenswelten in Kontexten alltäglicher Gewalt* bei der Münchener Tagung »Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Ansätze«, 18. 11. 2008.

KULTUR DES FRIEDENS

Renate Grasse

Politische Konfliktkompetenz

Partizipation und Friedenserziehung

Konfliktkompetenz hat heute in der Friedenserziehung einen zentralen Stellenwert. Frieden muss gewollt, aber auch »gekonnt« werden, und eine zentrale Kompetenz ist die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei auszutragen.

1. Die Dimension Konfliktbearbeitung in der Jugendpartizipation

Pädagoginnen und Pädagogen, die der Friedenserziehung verbunden sind, registrieren daher die Verbreitung von Peer-Mediation in Schulen mit großer Zufriedenheit: Wenn Schülerinnen und Schüler erleben, wie ihre Konflikte untereinander mit der Hilfe älterer Schüler und Schülerinnen so gelöst werden, dass alle Konfliktbeteiligten zufrieden sind, wird es für sie plausibel, dass Frieden kein realitätsferner Traum sein muss. Und wenn die Schülerinnen und Schülern gar selber die Ausbildung zum »Streitschlichter« durchlaufen, lernen sie Konfliktodynamiken zu verstehen und das Handwerkszeug, um zumindest den aktuellen Streit zu beenden. Oft wird über die Verfahren der Streitschlichtung den Beteiligten auch bewusst, dass es jenseits des gerade verhandelten Falles darum geht, die tieferen Konflikte – bei Kindern und Jugendlichen oft Fragen von Status und Beziehung – zu transformieren, das heißt Wege zu finden, miteinander zu leben und lernen, auch wenn man sich nicht besonders leiden kann.

Das ist – auch im Sinne von Friedenserziehung – viel. Die institutionellen Zusammenhänge, in denen Konflikte unter Schülern ebenso wie Konflikte zwischen Lehrern und Schülern stattfinden, können im Rahmen der Streitschlichtung jedoch nur schwer bearbeitet werden. Christian Büttner hat genau aus diesem Grund 1998 vor zu hohen Erwartungen an die damals neue Methode der Peer-Mediation an Schulen gewarnt und die Weiterentwicklung auch anderer Ansätze konstruktiver Konfliktbearbeitung angemahnt (Büttner 1998).

Streitschlichterprogramme vermitteln Wissen und Erfahrung in einem guten Umgang mit Auseinandersetzungen unter Schülern.

Wie aber erleben Schülerinnen und Schüler Konflikte, in denen Lehrkräfte, die Schulleitung oder die zuständige staatliche Instanz eine Rolle spielen?

Es darf nicht und es muss nicht sein, dass solche Konflikte mit der Erfahrung von Ohnmacht verbunden sind.

Kindern und Jugendlichen steht ein Einfluss auf die Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse zu. Formuliert wurde dies in der UNO-Kinderrechtskonvention (1989), die in Deutschland 1992 ratifiziert wurde.¹ Diese Konvention legt Kinderschutzstandards fest, dabei auch den Grundsatz, dass Kinder bei Entscheidungen, die ihr Wohlergehen betreffen, beteiligt werden. Dieser Anspruch wurde in das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz übernommen, wo es in § 8 (1) heißt: »Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.«²

In den vergangenen 15 Jahren wurden in Deutschland wie in Österreich, aber auch in anderen europäischen Ländern insbesondere auf kommunalpolitischer Ebene verschiedene politische Beteiligungsformen von Kindern und Jugendlichen eingeführt, zum Beispiel Jugendgemeinderäte, Jugendparlamente und Jugendforen. Außerdem gab und gibt es Programme auf Bundesebene, zum Beispiel in Deutschland das »Projekt P – misch dich ein³«, das Jugendliche zur Beteiligung motiviert und Beispiele für das »Mitmischen« auf ganz verschiedenen Ebenen zeigt. Auch die Jugendpolitik auf europäischer Ebene bezieht Konsultationsprozesse mit Jugendlichen ein (Rappenglück 2006).

Unter dem Stichwort Partizipation werden Methoden, Inhalte, Ansprüche, Kriterien und eine unüberschaubare Fülle von Projekten und Erfahrungen in der Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen diskutiert, wobei allein der Begriff selbst nicht klar gefasst ist. Im Allgemeinen wird unter Partizipation »die Mitsprache, die Mitentscheidung und die Mitgestaltung an Planungs- und Entscheidungsprozessen verstanden, von denen Kinder und Jugendliche direkt betroffen und worüber sie zu urteilen fähig sind« (Feldmann-Wojtachnia 2007, 6). Unklarheit

1 http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/projekte/themen/PDF/UN-Kinderrechtskonvention.pdf

2 <http://www.kindex.de/pro/index~mode~gesetze~value~kjhg.aspx#P8>

3 www.projekt-p.de

und auch Uneinigkeit besteht, ob der Begriff die Mitwirkung Jugendlicher an gesellschaftsrelevanten Fragen einschließt.

Im Diskurs über Kinder- und Jugendpartizipation spielt der Aspekt der Konfliktbearbeitung bisher kaum eine Rolle. Die demokratische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an politischen Entscheidungsprozessen ist in sich ein Wert und es braucht keine weiteren Begründungen, warum das sinnvoll ist. Über den Eigenwert hinaus aber bietet die Partizipation die Chance, dass junge Menschen erleben und erfahren, wie divergierende Interessen von unterschiedlich mächtigen Beteiligten in transparenten Aushandlungsprozessen berücksichtigt und bearbeitet werden, wie es zu Vereinbarungen kommt und wie diese umgesetzt werden. Die Annahme, dass eine kommunale Partizipationsstruktur ein Lernfeld für Konfliktkompetenz ist, führte jedenfalls die Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik dazu, von Anfang an, d. h. seit 1990, das Münchner Kinder- und Jugendforum mitzutragen.⁴

2. Konfliktbearbeitung im Münchner Kinder- und Jugendforum

Das Münchner Kinder- und Jugendforum wurde initiiert, damit Kinder Politik machen können. Wie kann die Partizipation von Kindern wirklich stattfinden, wie kann sie über Beteiligungsprojekte hinaus verstetigt werden? Das waren die zentralen Ansprüche, nach denen das Modell des Münchner Kinder- und Jugendforums nach und nach entwickelt wurde. Das zentrale Forum im Rathaus findet nun zweimal im Jahr statt, vorher werden in einer Schulklassentournee immer wieder andere Kinder auf die Möglichkeit der Teilnahme aufmerksam gemacht. Beim Forum tragen Kinder – üblicherweise zwischen 7 und 14 Jahre alt – ihre Anliegen vor, sowohl zum jeweiligen Schwerpunktthema als auch zu den Fragen, die ihnen gerade unter den Nägeln brennen. Erwachsene aus Politik und Verwaltung hören zu und nehmen sich als Paten der Anliegen an.

Den Kindern war von Anfang an klar, dass es beim Kinder- und Jugendforum nicht um »private« Probleme geht, sondern um die Interessen der »gesellschaftlich relevanten« Gruppe der Kinder.

4 Das Münchner Kinder- und Jugendforum ist eine Initiative verschiedener Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, die nun im Arbeitskreis Kinder- und Jugendbeteiligung zusammengeschlossen sind. Näheres siehe www.kinderforum-muenchen.de

Ihre Anliegen beschreiben, wo ihre Interessen nicht oder zu wenig berücksichtigt werden oder mit den Interessen anderer Gruppen kollidieren. Sehr viele Anträge beziehen sich auf wohnortnahe Spiel- und Sportmöglichkeiten, vor allem auch für ältere Kinder, die nicht mehr mit einem Sandkasten zufrieden sind. Die Bäume sollen ihre unteren Äste behalten, damit Kinder klettern können. Mädchen wünschen sich, dass es mehr Bänke und Tische auf Spielplätzen gibt, weil sie nicht Fußball spielen, sondern mit den Freundinnen ratschen wollen. Aber auch der Verkehr, die gefährlichen Kreuzungen auf dem Schulweg sind immer wieder ein Thema, ebenso wie die Fahrpreise im öffentlichen Nahverkehr. Als Besitzer einer Grünen Karte soll man nicht nur einen Hund, sondern stattdessen auch ein Fahrrad mitnehmen können, so ein Vorschlag. Eine zentrale Rolle spielt selbstverständlich die Schule. Kinder wünschen sich Klassenleiterstunden, um über Probleme zu sprechen, Türkisch als Fremdsprachenoption in der Hauptschule, mehr Exkursionen, die Erlaubnis, die Toilettenräume schöner zu gestalten, ein von Schülern betriebenes Schülercafé und dass ihre MitschülerInnen aus bosnischen Flüchtlingsfamilien die Schule fertig machen dürfen, bevor sie zurückgeschickt werden, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Aber es gibt auch solche Anträge: Dass Eltern mehr Urlaub haben, vor allem während der Ferien. Und dass der Krieg in Afghanistan aufhört.

Die Formulierung der Anliegen in der Veranstaltung, das heißt im Kinder- und Jugendforum im Rathaus, ist der erste Schritt der Konfliktbearbeitung. Das Problem bzw. der Konflikt muss benannt und beschrieben werden. Es ist klar, dass dabei die Moderation des Forums hilft. Dann kommt die Diskussion mit den anderen Kindern, die beim Forum anwesend sind. Oft berichten die anderen jungen Teilnehmenden, dass sie ähnliche Probleme haben. Manche Themen aber sind heiß umstritten. So wollten beispielsweise Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule, dass ihr Modell von Klassen-Richtern münchenweit übernommen wird. Bei ihnen werden Regelverstöße von einzelnen Schülern vor einem Klassengremium von Schüler-Richtern verhandelt. Es gab eine lange und leidenschaftliche Debatte unter den Kindern, ob es gut ist, wenn Kinder andere Kinder bestrafen. Die antragstellenden Kinder führten ins Feld, dass sich Kinder viel sinnvollere Strafen ausdenken, zum Beispiel dass ein rücksichtsloser Schüler ein paar Tage lang ei-

nem verletzten Mitschüler die Schultasche tragen muss. Bei der Abstimmung, die jede Debatte um einen Antrag abschließt, wurde das Modell dennoch mit großer Mehrheit abgelehnt.

Wenn ein Antrag angenommen wird, bittet die Moderation des Forums einen (möglichst zuständigen) Erwachsenen, die Patenschaft zu übernehmen. Damit beginnt die zweite Phase der Konfliktbearbeitung, die außerhalb des Forums stattfindet. Der Pate oder die Patin verpflichtet sich, den Antragstellern zu berichten, wie er oder sie sich um die Angelegenheit kümmert. In der Regel soll diese Rückmeldung spätestens drei Monate nach dem Kinderforum erfolgen, weil ein längerer Zeitraum von Kindern schwer überschaubar ist. Die Mitarbeiterinnen des Kinder- und Jugendforums betreuen sowohl die Kinder als auch die Paten. Das heißt, sie fragen nach, ob es eine Rückmeldung gibt, und sie unterstützen die Paten dabei, ihre Berichte so zu formulieren, dass die Kinder sie verstehen. Die Kinder erfahren damit zumindest eines: dass nicht der Oberbürgermeister alles in München bestimmt und er alle Probleme allein regeln kann. Stadträte haben auch viel zu sagen. Es ist gut, wenn sich die gewählten Volksvertreter dafür interessieren, was Kinder und andere Bürgerinnen und Bürger wollen. Für das, was Bürgerinnen und Bürger brauchen und wollen, gibt es zuständige Ämter.

Das ist die Minimalversion einer Konfliktbearbeitung mit dem Kinder- und Jugendforum. Meist aber werden die Kinder in die Umsetzung ihres Anliegens einbezogen. Wenn es irgendwie geht und Sinn macht, treffen sich die Kinder mit ihren Antrags-Paten vor Ort und zeigen oder erläutern ihnen, was sie ändern möchten, d. h. warum der Spielplatz nur für »Babies« schön ist, in welcher Straße die Autos immer viel zu schnell fahren, wo sie Streetball spielen möchten usw. Oder sie gehen mit ihren Paten oder anderen Erwachsenen an einen wichtigen Ort, zum Beispiel ins Kultusministerium oder zu einer Bürgerversammlung, und tragen ihr Anliegen vor. Für andere Anträge werden Termine für direkte Verhandlungen vereinbart, beispielsweise um die Öffnungszeiten der Jugendtreffs in einem Stadtteil so zu gestalten, dass auch sonntags zumindest ein Jugendzentrum zur Verfügung steht. In anderen Fällen begleiten Erwachsene die Kinder zu Gesprächen mit ihren Kontrahenten, zum Beispiel mit den Nachbarn in der Wohnanlage, die nicht wollen, dass die Kinder ihre Freundinnen und Freunde zum Spielen in den Hof der Wohnanlage einladen. Die Kinder machen

auf diese Weise die Erfahrung, dass sie ihren Standpunkt erklären können und dass ihnen zugehört wird, aber auch dass es gut ist, andere Standpunkte kennenzulernen.

Manchmal vermittelt das Kinder- und Jugendforum auch Kontakte zu NGOs, und die machen gemeinsam mit den Kindern Aktionen, beispielweise für mehr Radwege, unterstützen sie beim Verfassen von Protestbriefen gegen Abschiebungen von Flüchtlingen oder begleiten sie bei der Übergabe von Unterschriftenlisten. Die Kinder finden auch diese Form, ihre Wünsche aufzugreifen, gut und zufriedenstellend. Sie kommen gut damit zurecht, dass nicht alle Anliegen eins zu eins umgesetzt werden. Wichtig ist, dass sie ernst genommen werden, etwas tun können und dabei Unterstützung erfahren.

Anders ausgedrückt: Sie erleben sich als Akteure in einem Prozess der Konfliktbearbeitung und lernen ein Spektrum von Möglichkeiten kennen, eigene Interessen zu vertreten und mit den Bedürfnissen anderer abzugleichen. Das bekannte Denkmodell, dass man Konflikte möglichst schnell loswerden muss und dass dazu ein »Machtwort« oder eine Macht-Handlung die einzig wirksame Methode sei, bekommt Konkurrenz: Die Kinder erfahren, was es bringt, über einen Zeitraum hinweg am Konflikt dranzubleiben, und dass es nicht immer die schnelle Lösung sein kann und muss, um die Situation und das eigene Wohlergehen zu verbessern. Sie nehmen eine aktive Rolle in der Konfliktbearbeitung ein und verändern damit sowohl sich als auch den Konflikt. Zum Beispiel: Aus dem Wunsch der Kinder nach Beendigung des Afghanistan-Krieges entstand eine münchenweite Aktion, in der Kinder kleine Kunstwerke herstellten und zum Einheitspreis von 5.- x verkauften. Das gesammelte Geld wurde für ein Projekt in Afghanistan gespendet.

Am schwierigsten für die erwachsenen Betreuer des Kinder- und Jugendforums sind nicht unbedingt die globalen Themen, die auf Ebenen angesiedelt sind, die über kommunale Zuständigkeiten weit hinausreichen. Ratlos machen eher all die Ideen der Kinder für eine andere Schule, weil es für diese Anliegen besonders schwer ist, bereitwillige und mit Macht ausgestattete Ansprechpartner zu finden. Manche Anliegen sind so bescheiden – beispielsweise der Hausmeister möge doch konfiszierte Fußbälle auch mal wieder herausgeben –, dass man sich wundert, warum dafür das Kinder- und Jugendforum aufgesucht werden muss. Genau die Herstellung von Öffent-

lichkeit aber wird von Schulen oft nicht gewünscht, und es baut sich viel Widerstand auf, wenn den Anliegen der Schülerinnen und Schüler von außen Unterstützung zuteil wird. Bei weitem nicht alle, aber doch viele Schulen tun sich offenkundig immer noch schwer mit einem offenen Umgang mit Konflikten und mit der Wahrnehmung der Kinder als gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger.

3. Konflikte und Partizipation in pädagogischen Einrichtungen

Es soll nun keinesfalls behauptet werden, dass allein den Schulen die Idee der Partizipation von Kindern und Jugendlichen Schwierigkeiten bereitet. Für alle pädagogischen Einrichtungen stellt es eine Herausforderung dar, das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Mitsprache und Mitbestimmung umzusetzen. Das pädagogische Personal sieht sich mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert: Zum einen sind ihnen junge Menschen anvertraut, denen die Gesellschaft Lernbedarf zugesteht. Die Pädagoginnen und Pädagogen tragen daher Verantwortung für die ihnen Anvertrauten und deren Entwicklung. Auf der anderen Seite sollen sie ihnen die Kompetenz zur demokratischen Teilhabe unterstellen und ihnen Entscheidungsbefugnis geben, das heißt Macht abgeben. Bei dieser Gratwanderung zwischen inkompatiblen Anforderungen gewinnt die Haltung der Leitungsebene in den pädagogischen Einrichtungen eine große Bedeutung. Sie steuert, wie viel Entscheidungsmacht die Kinder und Jugendlichen erreichen können.

In den oberen Etagen der Schulbürokratien räumt man der Kinderrechts-Konvention und ihrer Forderung nach Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an sie betreffenden Entscheidungen eher keine große Bedeutung ein. Anders stellt sich die Situation in den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe dar. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist die Partizipation gesetzlicher Auftrag. Als Folge der vielen oben genannten Kampagnen für Jugendpartizipation drängen mittlerweile die Träger der Jugendhilfe ihre Einrichtungen dazu, »nachweisbare« Formen der Partizipation einzuführen und strukturell zu verankern. Geworben werden die Pädagoginnen und Pädagogen mit den Berichten aus den Häusern, in denen Partizipation umfassend umgesetzt ist, das heißt wo über die formalen und informellen Befragungen der Jugendlichen hinaus Hausversammlungen oder, noch weiter gehend, gewählte Jugendvertretungen die

Geschicke der Einrichtung mitbestimmen. Hier identifizieren sich die Jugendlichen mit der Einrichtung, der Vandalismus nimmt ab, die Öffnungszeiten sind verlängert, weil die Jugendlichen zu bestimmten Zeiten selbst in die Hausherren-Rolle schlüpfen können, die Akzeptanz im Stadtteil nimmt zu.

In diesen erfreulichen Nebenwirkungen von Partizipation lauert eine Gefahr: dass nämlich die Hoffnung auf Entlastungen im schwierigen Arbeitsfeld der Jugendzentren den Inhalt der Beteiligung vorgibt. Die Zielvorstellung der Pädagoginnen und Pädagogen richtet sich dann auf Jugendgremien, deren Aufgabe Programmgestaltung und vor allem auch Durchsetzung der Hausregeln ist. In solchen Gremien, so die Vorstellung, lernen die Jugendlichen Verantwortung und »üben« Demokratie. So nachvollziehbar solche Wünsche sind, zumal sozialpädagogische Einrichtungen in den letzten Jahren mit erheblichen Budgetkürzungen zurecht kommen mussten, so verständlich ist auch, dass die Jugendlichen diesem Partizipations«angebot« wenig Interesse entgegen bringen.

Mit der Deutung von Partizipation als Vorbereitung für die Zukunft und für Ziele der Erwachsenen sind Pädagogen und Pädagoginnen in guter Gesellschaft. Politiker betonen immer wieder, dass die Jugendpartizipation für die Bildung künftiger Staatsbürger notwendig ist.⁵ In einer Untersuchung über die Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg fand Michael C. Hermann heraus, dass Politik und Verwaltung die Förderung von Jugendpartizipation mit dem Ziel verfolgen, Jugendliche für Mitarbeit in Organisationen und Parteien zu gewinnen, negative Einstellungen zu Politik und Politikern abzubauen und eine bessere Grundlage für kommunale Jugendpolitik zu gewinnen. Knauer und Sturzenhecker (2005) fassen diesen Befund wie folgt zusammen: »Durch Partizipation sollen Jugendliche bei herkömmlicher Politik mitmachen, weniger mosern und besser regiert werden«. Das ist genau das Gegenteil des Ziels, Partizipation als Prinzip zur Bearbeitung der Konflikte zu begreifen, die Jugendliche in und mit der Gesellschaft haben.

Den Aspekt der Konfliktbearbeitung in die Partizipationsdebatte einzubringen scheint mir ein guter Schutz zu sein gegen eine Verschiebung des Zwecks der Kinder- und Jugendbeteiligung in die

5 Ein Beispiel für die Argumentation findet sich auf der Seite der Friedrich-Ebert-Stiftung (2008). <http://www.fes.de/aktuell/focusjugend/4/index.htm>

Zukunft. Das Recht der Jugendlichen auf Mitbestimmung bei Entscheidungen, die sie betreffen, kann nicht als »Üben« für das Leben als Erwachsene verstanden werden, sondern muss in der Gegenwart umgesetzt werden. Was in der Gegenwart der Kinder und Jugendlichen zählt, sind auf der einen Seite ihr Interesse an Festen, an Turnieren und Contests aller Art. Es erlaubt eine wichtige und nicht zu unterschätzende Erfahrung von Selbstwirksamkeit, wenn pädagogische Einrichtungen es fördern, dass ihre Jugendlichen solche Veranstaltungen – »partizipativ« – selbst in die Hand nehmen. Solche projektbezogene Partizipation oder auch die Planungsbeteiligung bei definierten Vorhaben sind als pädagogisches und politisches Ziel unumstritten. Eine hohe Bedeutsamkeit in der und für die Gegenwart haben für die Kinder und Jugendlichen aber auch ihre Konflikte mit Normen und Regeln. Was Pädagoginnen und Pädagogen mitunter zur Begründung ihrer Skepsis gegenüber Partizipation anführen, dass nämlich die Kinder und Jugendlichen damit nur die Regelungen abschaffen wollen, die ihnen nicht passen, kann (und muss) verstanden werden als Anlass und Motivation zur Mitbestimmung. In Fachtagen für die pädagogischen Teams von Jugendzentren zum Thema Partizipation bitten wir die Teilnehmenden, sich an ihre eigene Geschichte in Bezug auf Beteiligung zu erinnern: Welche Möglichkeiten hatten sie in den verschiedenen Lebensphasen, was haben sie bewegt und wie erging es ihnen damals? Dabei zeigt sich, dass die jugendlichen Mitbestimmungserfahrungen der heute Erwachsenen fast immer an Protest- und Widerstandsaktionen geknüpft sind und dass der Spaß am Mitmachen aus provokativen Forderungen und unangepassten Aktionen resultierte, nur zum Teil aus konkreten Erfolgen. Warum sollten heutige Jugendliche also nicht Ideen haben, die den Normalbetrieb in pädagogischen Einrichtungen unbequem in Frage stellen?

Benedikt Sturzenhecker (2003) sieht in Konflikten eine Chance institutionelle Partizipation im Jugendhaus zu initiieren oder das Interesse an den Gremien zu beleben. Dazu ein Beispiel aus unserer Arbeit mit den pädagogischen Teams von Jugendzentren: In einem Jugendhaus im süddeutschen Raum wurden die Hausversammlungen von den Besucherinnen und Besuchern weitgehend ignoriert. Als die Konflikte unter den Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und dem pädagogischen Team um die Nutzung einer Spielkonsole eskalierten, wurden in einer Hausversammlung neue

Regeln festgelegt. Da sich nur wenige Jugendliche beteiligt hatten, fanden die Regeln keine Akzeptanz, was vereinbarungsgemäß dazu führte, dass die Spielkonsole den Jugendlichen überhaupt nicht mehr zur Verfügung stand. Die Diskussion darüber verwies die Pädagoginnen und Pädagogen in die nächste Hausversammlung, die erwartungsgemäß besser besucht war und zu neuen Regeln führte, die aber auch nicht richtig griffen. In der folgenden Hausversammlung wurde eine Arbeitsgruppe festgelegt, die ein Verfahren entwickelte, das Akzeptanz fand und funktionierte. Es war damit gelungen, die Hausversammlung von einem als sinnlos erlebten Ritual zu einem notwendigen Gremium zu verändern.

Ebenso hat sich erwiesen, dass Jugendgremien wie Hausversammlungen oder Jugendräte eine wichtige Funktion haben, um Konfliktbearbeitung als Prozess zu institutionalisieren. Konflikt als Chance ist dann keine leere Floskel, wenn der Konflikt nicht als schnell aus der Welt zu schaffender Störfall behandelt wird, sondern die im Konflikt liegenden Möglichkeiten zur Veränderung aufgegriffen und ausgehandelt werden können. Gibt es institutionalisierte Mitsprachegremien, dann ist der Rahmen mit Zeit, Ort und Zuständigkeit für das Aushandeln definiert, und die Prozesse sind transparent. Die Kompetenz solcher Jugendgremien braucht sich keinesfalls auf Belange zu beschränken, die innerhalb der pädagogischen Einrichtung selbst entschieden werden können. Wenn aus den Reihen der Jugendlichen Ideen kommen wie die Abschaffung des Mädchentags, können die regelmäßigen Treffen dazu genutzt werden, die Meinung aller Besucherinnen und Besucher der Einrichtung systematisch zu erfassen und die Implikationen der Forderung ausführlich zu debattieren. Des Weiteren können die Jugendgremien dann aber auch als demokratisch legitimierte Vertreter mit dem Träger direkt in Verhandlung treten und über das pädagogische Konzept der Einrichtung mitdiskutieren.

Partizipation in diesem Sinne hat zur Folge, dass das Netz an Institutionen zur konstruktiven Konfliktbearbeitung engmaschiger wird, d. h. dass weniger Konflikte »durchfallen« und undemokratisch »gelöst« werden. Den Stellenwert von konstruktiver Konfliktbearbeitung für eine Kultur des Friedens hat Dieter Senghaas (2008) überzeugend dargelegt. Partizipation von Kinder und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen und in Kommunen ist daher ein wichtiger Beitrag für eine Kultur des Friedens.

Literatur

- Büttner, Christian (1998): Schule ohne Gewalt? HSFK-Report 5. Frankfurt.
- Feldmann-Wojtachnia, Eva (2007): Identität und Partizipation. Bedingungen für die politische Jugendbildung im Europa der Bürgerinnen und Bürger. CAP Analyse 8.
- Friedrich-Ebert-Stiftung: Ohne Jugend ist kein Staat zu machen. Partizipation von Jugendlichen. In: <http://www.fes.de/aktuell/focusjugend/4/index.htm> [15. 08. 2008].
- Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«. In: http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Hartnu__Maykus.pdf [1. 1. 2009].
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneger, Benno/Jansen, Mechthild/Niebling, Torsten (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Farmington Hills, 63–94.
- Rappenglück, Stefan (2006): Jugend in der Europäischen Union. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 47.
- Senghaas, Dieter (2008): Über Frieden und die Kultur des Friedens. In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt, 21–34.
- Sturzenhecker, Benedikt (2003): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Kiste – Bausteine für die Kinder und Jugendbeteiligung. Berlin.

Neva Šlibar

Propagiert, proklamiert, praktiziert?

Literarische Kompetenzen im Dienste der Friedenserziehung

1. Von der Funktionalisierung zur Literarizität: Literatur als das Andere

Seit Jahrtausenden gehört die – individuelle und kollektive – Funktionalisierung des ästhetischen Ausdrucks zum Existenzial der Kunst, gerade auch wenn ihre Autonomie, als eigenes Kommunikations- und Sozialsystem (S. J. Schmidt), besonders laut proklamiert und propagiert wird. Praktiziert wird dann oft doch das Bewährte: die Vereinnahmung der Kunst, hier der Literatur, für individuelle oder kollektive Ziele, in der Bandbreite von persönlicher Wunscherfüllung als Konsolationsliteratur über beispielsweise die Verwendung als Anschauungsmaterial für die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht bis zu unterschiedlichen Formen und Graden ideologischer Indoktrinierung. Der slowenische Komparatist Tomo Virk sah sich die Geschichte der Literatur aus der Sicht ihrer gesellschaftlichen Legitimation an und listete in seinem Hauptplenarvertrag der alljährlichen Tagung *Obdobja*, die 2006 dem Literaturunterricht und der Literaturdidaktik gewidmet war,¹ verschiedene Funktionalisierungen der Literatur auf. Seine verdichtete Darstellung macht deutlich, wie beständig und widerständig der Gebrauch der Literatur zu außerästhetischen Zwecken ist und wie anpassungsfähig sowie variantenreich diese grundlegenden Funktionen sind, nämlich die didaktischen, ideologischen, identitätskonstruierenden, modellierenden, philologischen, interkulturellen, kompensatorischen und therapeutischen, und wie hartnäckig sie sich auch in einem Kontext halten, der Literatur durchaus als ein eigenes soziales und kommunikatives System akzeptiert hat. Mit der gebührenden Distanz des Forschers verweist Virk auf all die Fragwürdigkeiten, die dabei auftreten, wenn literarische Texte

1 Die Beiträge der Tagung sind gerade erschienen: Boža Krakar Vogel (Hg.), 2008: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode (Obdobja 25 – Metode in zvrsti)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

im Bildungsbereich eingesetzt werden und dabei Werte vermittelt werden sollen. (Hierzu zählt er auch die sogenannte »Erziehung zur Toleranz«, der slowenischen Entsprechung zur deutschsprachigen »Friedenserziehung«.)² Obwohl er die besonderen Bedeutungen herausstreicht, die literarische Texte bei der Vermittlung von Werten, Erfahrungen und letztendlich auch Informationen für andere Lebensbereiche und Wissenschaften haben, gelten seine Überlegungen nicht dem »Gebrauch« von Literatur, sondern einer »Erziehung«, die sich seiner Meinung nach ohne erzieherische Absichten abwickeln müsste, »Literatur müsste gleichsam von selbst erziehen« (2008: 7). Damit mündet sein Argumentationsfluss naturgemäß bei der Ermittlung der *Literarizität*. Im vollen Bewusstsein der Unmöglichkeit einer definitiven Antwort auf die Frage nach der Bestimmung der Literarizität versucht Virk, sich ihr über ihre Wirkungen anzunähern. Um der Literatur ihre Vielgestaltigkeit, Vieldeutigkeit und Polyfunktionalität zu belassen, erscheint ihm Hillis Millers Verständnis der Literatur als dem »gänzlich Anderen«, besonders überzeugend zu sein. »Literatur als *der eminente Ort der Öffnung des Anderen, der Andersgeartetheit* – das ist« in der Sicht Virks« jener Horizont, innerhalb dessen die Literaturwissenschaft die Wirkung der Literarizität zu konzeptualisieren trachtet.«(2008: 9) Zur Untermauerung und Erweiterung seiner Entscheidung weiß Virk eine Reihe bedeutender Theoretiker anzuführen: Bachtin und Derrida, Ricoeur und Iser, Blanchot und der bereits genannte Hillis Miller. Nach Armando Gnisci sei

»die Literatur der einzige sprachliche Diskurs, der insofern universell ist, als er allen Kulturen gemein ist, sein Unterscheidungsmerkmal liege darin, dass er der eminente Ort des Zusammentreffens mit dem Anderen und der Übersetzung kultureller Differenzen ist (Gnisci 1994; 1996; 1999). Er ist, nach Derek Attridge, eine Einladung zum Anderen und nicht seine Aneignung (At-

- 2 Die Stelle lautet: »Vsa t. i. angažirana literatura, od vojaške do politične ali kako drugače ideološke, enako dokazuje, da je literaturo mogoče uporabiti vzgojnostno in njeno pomembnost izpeljuje tudi iz take njene uporabe (danes na primer pogosto pod geslom ›vzgoja za strpnost‹).« (Virk 2008: 3) In der Übersetzung etwa: »Die ganze so genannte engagierte Literatur, von der militärischen bis zur politischen oder irgendwie anders ideologischen, beweist gleicherweise, dass Literatur erzieherisch eingesetzt werden kann und ihre Bedeutung wird auch aus einem solchen Gebrauch abgeleitet (heute etwa häufig unter dem Motto der ›Erziehung zur Toleranz‹).« (Übersetzung von N. Š.)

tridge 2004: 59); bzw. wie es Peggy Kamuf formuliert hat, es ist kein »Wis-sen« über das Andere, sondern die »Erfahrung des Anderen« (Kamuf 2002: 162).« (ebd.)

Virk schließt mit einem Plädoyer für eine Erziehung der Literatur durch sich selbst. Zur Bekräftigung seiner These führt er niemanden geringeren als Adorno mit seinen Reflexionen zur engagierten Literatur an. Dieser deutsche kritische Philosoph habe überzeugend bewiesen, dass gerade die autonome Literatur am engagiertesten sei, denn diese sei eine Utopie reinen Glücks. Die Literatur sei »gut«, wenn sie keine eindeutigen Wahrheiten und Gemeinplätze anbiete, sondern den Kontakt mit dem Anderen, dem Nicht-Selbstverständlichen oder jenem ermöglichen, das mit anderen Diskursen unfassbar sei. Lassen wir ihn hier noch selbst zu Wort kommen:

Freilich ist die Literatur, wie ich zu zeigen versucht habe, bedeutend und brauchbar aus vielerlei Gründen. Gewiss werden wir sie auch zu pragmatischen Zwecken einsetzen, also als ein sehr nützliches Hilfsmittel [...] Doch dürfen wir nicht vergessen, dass sie so breit anwendbar und so bedeutend ist wegen der Qualitäten, die sie selbst hat [...] Ähnlich wie die Literatur ein Übungsplatz kreativen Denkens und der Vorstellungskraft [...] ist, wenn sie gut ist, als solche, wegen ihrer Literarizität, und nicht wegen ihres aktualistischen Inhalts, ihres Angebots an Wahrheiten, die uns passend und pädagogisch brauchbar und so fort erscheinen – ein Ort des Übens unseres – nicht »Verständnisses«, nicht Unterordnens unter ihre Begriffe, sondern – des Begegnens mit dem Anderen, des Begegnens mit ihr; und als solche ist sie meiner Meinung nach nicht nur bedeutend, sondern auch notwendig. (2008: 12)

Ließe sich Virks Argumentation möglicherweise teils mit dem Einwand entkräften, er sei als akademisch geschulter Komparatist und Literaturtheoretiker etwas wirklichkeitsfern, weil er nicht unmittelbar mit dem Schul- und Bildungsalltag zu tun habe,³ so kann man dies gewiss nicht dem Friedensforscher und Deutschdidaktiker Werner Wintersteiner unterstellen. Seine Lehre und Forschung entfaltet sich im Raum, abgesteckt von literarischer und didaktischer Theorie und Praxis sowie Friedensforschung und Friedenserziehung. Dies ist umso erstaunlicher, als Praktiker in den Bereichen der Pädagogik, sowohl der des Friedens wie der der Literatur, häufig theoretischen Zugängen bzw. dem theoretischen Überbau, auch

3 Was nicht ganz zutrifft, denn Tomo Virk ist Mitglied oder Vorsitzender verschiedener nationaler curricularer Gremien.

wenn sich diese durchaus als Problemlösungsstrategien erweisen, alles andere als wohl gesonnen sind und damit, unter anderem, die Kluft zwischen akademischem und schul- bzw. lebenspraktischem Bereichen bekunden. Werner Wintersteiner, der sich im universitären und schulischen Umfeld als Lehrender zu bewähren weiß, überbrückt in seiner Arbeit, der Lehre und der Forschung, kundig, überzeugend und kreativ diese Differenz, indem er zum einen die notwendige Wissenschaftlichkeit der Didaktik anstrebt und zum anderen den schulpraktischen Horizont bzw. das Ziel des Einsatzes im Schulalltag nicht aus den Augen verliert. Seine 2001 erschiene Aufsatzsammlung »*Hätten wir das Wort, wir brauchten die Waffen nicht*«. *Erziehung für eine Kultur des Friedens* etwa gibt Einblick in die Verflechtung der vier Bereiche und stellt in Anspruch und Ausführung eine beispielhafte Pionierleistung für die deutschsprachigen Kulturräume dar, gerade auch wegen der Einbindung bzw. der Aufnahme von Forschungsergebnissen und Theoremen, die – gemäß Wintersteiners *Poetik der Differenz und Multikulturalität* – neben dem angloamerikanischen Raum vor allem auch romanische und slawische Forschungsliteratur berücksichtigt und sich von ihr anregen lässt. Auch in dieser Hinsicht fungiert er als jemand, der Brücken schlägt, dem Vernetzung ein besonderes Anliegen ist.

Wie noch im Folgenden zu zeigen sein wird, gibt es zwischen Werners Wintersteiners Sicht von Literatur, Literaturdidaktik und den Funktionen literarischer Texte und meinem eigenen Verständnis und Vorschlägen eine Reihe von Korrespondenzen und Schnittstellen. An dieser Stelle möchte ich jedoch vor allem wiederum auf das Wechselspiel von Literarizität und einem Kunstverständnis eingehen, das das Andere in den Mittelpunkt rückt. Dabei beruft sich Wintersteiner (2001: 31) unter anderem auf Schuhmacher-Chilla (1995: 72): »[Literatur] muß das Andere verkörpern, sie muß artifiziell sein, sie muß in diesem Dissens ihre Identität erzeugen.« Kunst/Literatur sei nach Wintersteiner »in der heutigen Welt eine unverzichtbare kritische Instanz« gerade »durch ihre abgehobene *Position* im gesellschaftlichen Gefüge.« (ebd.) Er fügt dann noch erläuternd hinzu: »Indem sie außerhalb des Politischen, Moralischen und Ökonomischen steht, also scheinbar funktionslos ist, erhält sie die entscheidende Funktion der Infragestellung alles Bestehenden.« (ebd.) Kunst/Literatur wird folglich, um hier nun eine andere Terminologie einzusetzen, als ein spezifisches soziales

und kommunikatives System (S. J. Schmidt) verstanden, als sozialer Freiraum, der sein dadurch gewonnenes Potenzial gerade in der Schulpraxis aus verständlichen Gründen – auch auf diese geht Wintersteiner in einigen seiner Aufsätze⁴ ein – immer wieder einzuüben gewohnt ist. Das Andere der Literatur nimmt beim Klagenfurter Kollegen gerade auf dem Hintergrund einer Erziehung zur Konfliktbewältigung und zur Friedenskultur konkretere, vielfältige Züge an: er entfaltet so eine »Poetik der Verschiedenheit«, stellt die Chancen in den Vordergrund, die die Mehrsprachigkeit und die Transkulturalität bietet, und lässt dabei in seinen didaktischen Überlegungen und manchmal auch Vorschlägen das Lustmoment nicht aus dem Blick. Er optiert sowohl für das Spielerische, die Freude an der Sprache, die »ein gelassener Umgang mit dem Fremden, die Nutzung des Charmes und der Faszination, die auch von der Befremdung ausgehen können« (2001: 99), mit sich bringt und als Gegenprogramm zur von Weinrich festgestellten »Langeweile des Sprachunterrichts« (ebd.) eingesetzt werden kann, ebenso wie für das Abenteuerliche, die »Reise ins Ungewisse« (ebd.), die das Sprachenlernen durch die Erschließung neuer Welten (2001: 106 ff.) mit sich bringt. Zentral für Wintersteiners (und mein eigenes) Literatur- und Didaktikverständnis ist die Berufung auf eines der Haupttheoreme des Russischen Formalismus, die Desautomatisierung der Wahrnehmung, aber nicht nur dieser (2001: 122, 135). Diese wird gleichsam in ihrer Bandbreite von Implikationen, theoretischen und praktischen, durchdacht. Was meiner Ansicht nach Wintersteiners Zugang besonders auszeichnet, ist das Ausloten und Ausschöpfen der Möglichkeiten, die sich aus der Hervorhebung und Anwendung von Literarizität in der Unterrichtspraxis entfalten, ohne den friedenspädagogischen Aspekt aus den Augen zu verlieren. Es gelingt ihm meines Erachtens dabei die Funktionalisierung einer bewusst gemachten Grenze zwischen Instrumentalisierung der Literatur und ihrem Autonomieanspruch. Bekanntlich üben Grenzphänomene in der heutigen Gesellschaft einen besonders Reiz aus, weil sie Gegensätze, ja sogar Widersprüche zusammenführen und durch die Differenz wirken.

Wiewohl Wintersteiners und Virks Reflexionen und Anregungen die Literatur im Mutter- bzw. Erstsprachenunterricht im Auge

4 Vgl. Wintersteiner 2001: Kapitel II, 57–87.

haben, sind sie in vielerlei Hinsicht auch auf den Fremdsprachenunterricht anzuwenden. In diesem Bereich gilt es auf zwei weitere Namen aufmerksam zu machen, und zwar auf Meta Grosman von der Universität Ljubljana und Werner Delanoy von der Universität Klagenfurt. Beide sind in der Anglistik tätig und haben wegen der Differenz in der literarischen, didaktischen und wissenschaftlichen Tradition eine zwar etwas andere Perspektive, doch sind deutliche Parallelen und Bestrebungen mit den bereits erwähnten Kollegen auszumachen. Beide verbindet zum einen der »interkulturelle Blick« sowie ein rezeptionsästhetischer, auf die Lesenden orientierter Zugang: Werner Delanoy erforscht das Dialogische in der Literatur und Literaturdidaktik, wobei er auch entsprechende Unterrichtsmethoden entwickelt (vgl. etwa 2004: 147–180). Meta Grosman, die slowenische »grande dame« der Lese(n)dschung, der Literalität und Literaturdidaktik – ihre Wirkung reicht auch intensiv in die Muttersprachendidaktik – ist seit Jahrzehnten an verschiedenen Rezeptionsprozessen interessiert, vor allem inter- und transkulturellen. Sie hat eine Reihe anerkannter und vielzitiertes Bücher und Aufsätze dazu verfasst, etwa *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju* (Die Verteidigung des Lesens. Leser und Literatur im 21. Jahrhundert, 2004) und *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost* (Die Dimensionen des Lesens. Für eine bessere Literalität, 2006). Darin versucht Grosman, ausgehend von einer fundierten Kritik literaturdidaktischer Schulpraxis, die, ihrer Meinung nach, das Lesen literarischer Texte eher verhindert als fördert, ein ansprechendes und überzeugendes Konzept der »Leseförderung« zu erstellen. Sie vertieft sich in die Darstellung des Leseprozesses in Hinblick auf ästhetische Funktionen, listet unterschiedliche Lektürewesen auf und setzt sich besonders für die Bedeutung literarischer Texte in der Entwicklung der Literalität ein. Gewiss gibt es in bestimmten Aspekten bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Arbeiten der vier bzw. zähle ich mich mit, der fünf KollegInnen, weil sie sehr selbständig und trotz der räumlichen Nähe unabhängig von einander forschen und operieren. Doch fällt eine zentrale Gemeinsamkeit auf, die aus den intensiven Bemühungen besteht, der Literatur ihr »Anderes« zu belassen, es in die Literaturdidaktik zu integrieren bzw. es zu respektieren und zugleich Zugänge zu schaffen, die für die Lernenden und Lehrenden überzeugend und anregend sind.

2. Das Kompetenzkonzept

Diese längere einführende Darstellung hatte zweierlei zum Ziel: was üblicherweise nach der Vorstellung eines Konzepts und der Thesen erfolgt, nämlich die Beweisführung mit Belegen aus vergleichbaren Forschungen und Bestrebungen, wurde an den Anfang gestellt, um zum einen den Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich die folgenden Überlegungen bewegen werden, nämlich, Instrumentalisierungen literarischer Texte zu vermeiden, sich ihrem Fremden und Anderen anzunähern und ihre Funktionalisierung (im Gegensatz zur Instrumentalisierung) möglichst aus ihrer *Literarizität* zu schöpfen. Zum anderen stellt die konzeptionelle Zusammenführung in den Arbeiten der oben angeführten KollegInnen die Frage in den Raum – buchstäblich –, ob denn diese sprachen- und grenzüberschreitende Sicht, die Fokussierung auf das Ästhetische als das Fremde und Andere, das möglichst präzise Verständnis von Literarizität und deren Anwendbarkeit auch im Rahmen von Konfliktwahrnehmung und -bewältigung durch die regionalen Gegebenheiten verschiedener Natur gefördert werden. Meines Erachtens ist zumindest das akute Wissen um die Ambivalenzen der Literatur(en), ihrer Rollen und ihrer Vermittlungsweisen in viel höherem Maße gegenwärtig in Kontaktbereichen, wo zudem noch Provinzialismen und wenig bewussten monolithischen Identitätskonstruktionen gegengesteuert werden muss. Insofern wird auch möglicherweise leichter verständlich, dass Ambivalenzen, ja sogar Unvereinbarkeiten zum »Gegenstand« gehören, dass sie als Potenzial zu werten sind.

Auf diesem Hintergrund mag die Suche nach Möglichkeiten, wie denn im Literaturunterricht auch begrifflich synthetisch vorgegangen werden kann, evident sein: durch Bildungsreformen in den unterschiedlichen Sektoren angeregt, drängt sich hier der Begriff der »Kompetenz« auf, denn dieser vereint in sich Wissen, Können und Haltungen, wobei Reflexion eine zentrale Rolle einnimmt. Es kann hier nicht der Ort sein, über den Kompetenzbegriff im Allgemeinen, die dahinter liegende »Philosophie« und »Ideologie«, seinen inflationären Gebrauch und die damit verbundenen Mängel im Bildungsbereich zu diskutieren. Im Kontext des Literaturunterrichts und der Ästhetik kann sich eine allzu starke utilitaristische Anwendung als fragwürdig erweisen, doch

dies wurde bereits eingehender an anderer Stelle diskutiert.⁵ Worauf indes bestanden werden muss, ist ein komplexes Kompetenzverständnis, wie wir es von F. Weinert kennen. Dieses integriert nämlich, wenn wir uns seine »Definitionen« genauer ansehen, »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert 2001: 27 f.) Oder, etwas einfacher, formuliert Weinert, Kompetenz sei eine erlernbare Fähigkeit und Zuständigkeit einer Person, unter Zuhilfenahme geeigneter Ressourcen zukünftige aufgabenspezifische Herausforderungen angemessen und reflektiert wahrzunehmen und zu meistern. Wie man sieht, enthält der Begriff eine Vielzahl von Komponenten, wobei gerade die des Wissens nirgends unmittelbar angesprochen wird, sondern in einigen mitschwingt. Wichtig für unseren Kontext erscheint zunächst die Erlernbarkeit, wodurch der Sozialisierungs- und Bildungsbereich angesprochen wird, weiters sein Aufbauen auf Erfahrung, was Wissen als etwas bereits Angewendetes und Ausprobirtes anspricht, dann eine Reihe von notwendigen Haltungen des Agierenden, seine Bereitschaft und sein Interesse für das Lösen von Problemen, bzw. positiv ausgedrückt von »Herausforderungen«. Die Schlüsselkompetenz, Hilfsmittel einzusetzen und damit umzugehen, erscheint für Weinert ebenso wichtig wie das Bewerten, da entschieden werden muss, was »angemessen« ist, was auch Einsicht in einen weiteren Bewertungskontext enthält. Weinerts Kompetenzbegriff ist folglich deutlich sozial orientiert, denn er integriert verantwortungsvolles Handeln, ermächtigt aber zugleich die Agierenden, denn er spricht ihnen Zuständigkeiten im Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten zu, d. h. die Berechtigung zu deren Einsatz. In der zweiten Definition kommt auch die reflexive Komponente ins Spiel, denn Weinert insistiert auf dem Bewusstsein von der allgemeinen Anwendbarkeit einer Problemlösungsstrategie, wobei das Reflektieren und

5 Neva Šlibar: Transformationsraum Literaturunterricht? Literarische Kompetenzen als Herausforderung und Chance. Vortrag gehalten bei der Gründungskonferenz des SOEGV, Sarajevo, 17. 11. 2007 (im Druck).

Rationalisieren sowohl vorwegnehmend, bei der Wahrnehmung, wie auch rückwirkend (zur Korrektur) verlaufen kann. Trotz vieler Überlegungs- und Entscheidungskomponenten zielt »Kompetenz« auf Handeln, auf Anwendung, auf Bewältigung zukünftiger Aufgaben, auf erfolgreiche Lösung von Problemen. Gerade letzteres mag für Literatur zunächst nicht einsichtig sein, indes zeigt es sich für den Literaturunterricht, für den Vermittlungs- und Aneignungsprozess als eine besondere Herausforderung.

Freilich wird die Komplexität des Begriffs meist auf die bereits oben angeführten drei Elemente des Wissens, Könnens und der Haltungen⁶ reduziert. Trotz der zahlreichen Funktionalisierungen von Literatur in ihrer Geschichte, wie sie bereits eingangs angerissen wurden, erscheint die Orientierung an Lernergebnissen, die die Einführung des Kompetenzbegriffs in die Programm- und Fachcurricula nicht nur suggerieren, sondern sogar erfordern, doch noch etwas ungewohnt und befremdlich zu sein. Die Umkehr der Sicht vom »was«, eventuell »wie«, zum deutlichen »wozu« bzw. »wo zu«, d. h. zu welchem Ziel etwas gelernt wird, ist für den Literaturunterricht gewiss nicht frei von grundsätzlichen Bedenken und Einwänden, dennoch bringt sie den Vorteil, dass die in den Lehr- und Lernprozess Involvierten stärker über ihr Tun und seine Bedeutung reflektieren und es sich bewusst machen. Und diese »Einübung« in Bewusstmachungs- und Reflexionsarbeit, die freilich auf der Metaebene des Lehrens und Lernens oder der Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen verläuft, kann bereits als Förderung eines Teilaspekts der Erziehung zum Frieden fungieren, womit wir bereits inmitten unserer zentralen Thematik sind. Eine eingehende Diskussion des Für und Wider einer Kompetenzorientierung für die Literaturdidaktik kann hier freilich nicht geleistet werden. Die folgenden Ausführungen wollen indes unter Beweis stellen, dass die konsequente Anwendung dieser nicht so ganz neuen Begrifflichkeit, d. h. literarischer Kompetenzen und Teilkompetenzen, deren Ermittlung und Systematisierung, Sinn macht und der Verbreitung und Verarbeitung von Literatur förderlich ist, hier im spezifischen Hinblick auf Friedenserziehung.⁷

6 Wintersteiner setzt die drei Begriffe Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen ein (2001: 52 f.).

7 Der Begriff wird meist auf Jonathan Culler zurückgeführt.

3. Literarische Kompetenzen in der Friedenserziehung

Ebenso wie die Literarizität literarischer Texte in der Schulpraxis selten im Vordergrund steht – dies kann anhand von Lehrwerken und dokumentierten Fragestellungen bei Prüfungsarbeiten nachgewiesen werden –,⁸ fungiert Toleranz- oder Friedenserziehung häufig als Schlagwort, das (und hier möchte ich mich doch lediglich auf den Fremdsprachenunterricht beschränken) propagiert, aber selten praktiziert wird. Wie dies mit Hilfe von literarischen Texten funktionieren könnte, war Thema zweier ESF-geförderter Seminare, die in slowenischen Schulzentren 2005/2006 abgehalten wurden, und ein gänzlich Novum darstellten, obwohl es davor vereinzelt und fragmentarische Versuche gegeben hatte, Kinder- und Jugendliteratur bzw. deren Didaktik unter diesem Gesichtspunkt zu lesen. Bei diesen Seminaren und der Publikation, die daraus entstand,⁹ wurde Werner Wintersteiner zur Mitarbeit gebeten, in Slowenien bereits gut bekannt, denn er hatte in früheren Jahren mit dem Friedensinstitut (Mirovni institut) kooperiert.¹⁰ Die vorliegende Darstellung baut auf den damaligen Überlegungen, Ausführungen und Vorschlägen auf und stellt sie nun zum einen in den Kontext eines Modells der »siebenfachen Fremdheit von Literatur im Fremdsprachen-Kontext« (Šlibar) und zum anderen in einen Rahmen literarischer Kompetenzen, Teilkompetenzen und Fertigkeiten.

Wenn die Literaturdidaktik besonders bemüht ist, Lust und Freude an literarischen Texten hervorzubringen und zu fördern, ihre Lektüre und Behandlung in der Schulpraxis möglichst reizvoll und angenehm zu gestalten und dadurch eine nachhaltige, das ganze Leben währende Beziehung zur Literatur aufzubauen, so ist hinlänglich bekannt, dass sowohl Lehrende wie Lernende in den »Gewöhnungsphasen« vielfältigem Unbehagen ausgesetzt

8 Die Durchsicht von etwa zwanzig DaF-Lehrwerken ergab ein enttäuschendes Bild: Die wenigen literarischen Texte, die in den von mir durchgesehenen Werken aufscheinen, werden fast ausnahmslos referenzialisiert, falls sie überhaupt als Ganztexte und in der Originalversion vorkommen. Die Übungen bestehen aus der Überprüfung (!) referenzieller Informationen, also eines oberflächlichen Textverstehens, oder aus Textresumierungsaufgaben, in ganz wenigen Ausnahmen wird nach der Bedeutung von Textteilen, ihrem symbolischen Gehalt gefragt.

9 Vgl. Šlibar 2006.

10 Bei der ersten Seminarabführung wirkte auch Arno Rußegger mit.

sind. Diese Unlustmomente anzusprechen und durch Bewusstmachung möglichst in Lust zu verwandeln, ist das Ziel des vorgestellten Modells. Identifiziert und systematisiert werden konnten sieben Fremdheitsebenen, die in der Rezeption der Literatur und in der Literaturdidaktik Unbehagen hervorrufen können. Unterschiede werden: die diskursive, kulturelle, systemische, strukturelle, funktionale, rezeptive und situative Ebene.

Auf der *diskursiven* Ebene haben wir es mit der fremden Sprache im Fremdsprachen-Unterricht, aber auch mit sprachlicher Fremdheit im Erstsprachenunterricht zu tun, denn räumlich und zeitlich bedingt sowie vom individuellen Sozialisierungsstand abhängig, können literarische Texte für die Lernenden unbekannte sprachliche, bildliche, kulturelle u. a. Elemente enthalten. Weiters müssen sich die Lernenden einen metaliterarischen Diskurs aneignen, der besonders schwierig ist, weil es darum geht, Eindrücke, Emotionen, Geschmacksurteile und Halb-Bewusstes zu artikulieren. Auf der Liste, die Marcus Steinbrenner für literarische Kompetenzen im Internet zugänglich gemacht hat,¹¹ bauen meine Beobachtungen und Ergänzungen auf. Zum einen würde zu dieser ersten Ebene die Fähigkeit gehören, über (literarische) Texte auf verschiedenen Kompetenzstufen zu sprechen und letztlich argumentierte Deutungen und Sinnzuschreibungen vorzunehmen, also die Interpretationsfähigkeit, zum anderen die Fähigkeit, literarische Konventionen (z. B. Textsortenkenntnis, rhetorische Figuren) zu erkennen, zu benennen und anwenden zu können, also eine fachsprachliche Kompetenz. Aus beiden resultiert die für die Friedenspädagogik zentrale Schlüsselkompetenz, Emotionen, vor allem Unbehagen, Ablehnung, Vorurteilen, Unterbewußtem auf den Grund gehen zu können, diese wahrzunehmen und vor allem versprachlichen zu können.

Unter Fremdheit und Alterität in der Literatur wurden bisher in erster Linie die zum Ausdruck kommenden *kulturellen* Unterschiede verstanden; wir befinden uns also auf dem immer diffuser werdenden Gebiet der Inter- bzw. Transkulturalität. Es gibt eine bereits

11 Empfehlenswert ist nicht nur die Durchsicht des von Marcus Steinbrenner erstellten Katalogs, (<http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/pdf-dateien/Steinbrenner.rtf>), sondern auch die Dateien der ganzen virtuellen Konferenz beim Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik im Forschungsprojekt »Das literarische Unterrichtsgespräch«: <http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/pdf-dateien/>.

ausufernde Literatur, auch in der Literaturdidaktik, die das Eigene und Fremde thematisiert; Versuche werden unternommen, fremde Welten und vor allem Denkweisen zugänglich zu machen, etwa in Form von Migranten- und Minderheitenliteraturen und diese in Sprachcurricula einzubinden. Für die fremdsprachliche Kultur- und Literaturvermittlung gilt es indes anderes einsehbar zu machen, nämlich nicht so sehr eine Literatur »in und aus der Fremde«, sondern jene für die MuttersprachlerInnen selbstverständlichen, bei der primären und sekundären (literarischen) Sozialisation absorbierten unverworteten Codes, häufig der Alltagskultur entstammend, die wissenschaftlich kaum erfasst werden und deshalb den Angehörigen der anderen Kultur unzugänglich bleiben. Es handelt sich also hier nicht um die verzweigte Problematik des Umgangs mit dem Anderen/Fremden, das als Anderes wahrgenommen wird, sondern viel eher um einen Zustand der Verdunkelung, der Undurchschaubarkeit, der durch die jeweils eigene Kulturverhaftung und differenzlose Aneignung des Anderen/Fremden mit darauf folgender Auf- oder Abwertung einhergeht.

Der verfremdende Blick auf das Eigene und der empathische Blick auf das Fremde gehören zum »Kern« des modernen Literaturverständnisses (vgl. strukturelle, funktionale und rezeptive Fremdheitsebene). Wie die Literaturgeschichte lehrt, hat indes Literatur in der Vergangenheit in verschiedenen Zeiten und Räumen auch zum Gegenteil gedient, zur ausschließenden Identitätskonstruktion auf Kosten des Fremden. »Schon ein erster Blick zeigt, dass Humanität und Toleranz nicht der Stoff ist, aus dem Kunst gemacht wird«, stellt Werner Wintersteiner in seinem Aufsatz zu *Kunst und Gewalt. Das Imaginäre, das Politische und das Pädagogische* (2001: 35) fest. Doch auch dort, wo Gesellschaftskritik und ein positives Verhältnis dem Fremden gegenüber intendiert ist, können bewusste und unbewusste Textstrategien manipulierend wirken und erst mit genauem diskursanalytischem Vorgehen aufgedeckt werden.

Die Teilkompetenzen, die auf diesem kulturellen und interkulturellen Niveau (auch in Hinsicht auf Friedenserziehung) zu fördern sind, beziehen sich auf die Wahrnehmung der Differenzen und des Anderen, auf seine Auflösung bzw. Umpolung, wenn es sich nach den drei Steigerungsgraden des Fremden von B. Waldenfelds zunächst um die »alltägliche oder normale Fremdheit« handelt, die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleibt und sich

durch zusätzliche Information relativ leicht auflösen lässt, ohne »unseren Lebensstil ändern zu müssen« (Waldenfels 1997: 35), wie dies bei der »strukturellen Fremdheit« der Fall ist.¹² Bei der ersten kann bereits ein Zuwachs an Kontextualisierungswissen, d. h. Wissen und Erfahrung über kulturelle Unterschiede, Unterschiede in Denk-, Verhaltensmustern, Kunst- und Wissenschaftstraditionen, Gesellschaftsstrukturen und -schichtungen etc. Fremdheit abbauen. Doch je geringer der Abstand vom Alltäglichen, »Normalen« ist, umso eingeschränkter sind die Wahrnehmungsmöglichkeiten, umso leichter das Übersehen der Differenz: Man entzieht sich der Verunsicherung durch Konfrontationen mit dem Anderssein des Nachbarn mithilfe eines oberflächlichen, festgefügten Bildes des Anderen. Die Fähigkeit, auf das Fremde zu reagieren, Waldenfels spricht von »Responsivität« und vom »Antworten auf fremde Ansprüche« (2006: 56–62), ist umso schwerer zu erwerben, je höher auf der Leiter die Fremdheit einzuordnen ist; außerdem ist das »Fremde, das uns in der Erfahrung begegnet, [...] eine Art Hyperphänomen, da es sich zeigt, indem es sich entzieht.« (2006: 56) Der zweite Fremdheitsgrad, die sog. »strukturelle Fremdheit«, die Waldenfels selbst mit der anderen Sprache und damit Kultur verbindet, kristallisiert sich um die Unterschiedlichkeit der Lebenswelten und Lebensformen, die in ihrer Getrenntheit deutlich zu Tage treten. Die Wahrnehmung des Anderen fächert sich in diesem Steigerungsgrad in ein breites Spektrum auf, von Vereinnahmung und Aneignung bis Ablehnung und Ausschließung, von dem Widerspruch des Selbst- und Fremdbildes, über Projektionen und Verinnerlichungen. Obwohl sich durch Kontextualisierung, diachrone und synchrone, das strukturell Andere der Wahrnehmung preisgeben kann, lässt sich die Verdunkelung nicht zur Gänze auflösen, denn das strukturell Fremde verlangt nach Veränderungen im Lebensstil. »Dem Anspruch, der sich fordernd an mich richtet«, so Waldenfels, »entspricht ein Antworten (*response*), das auf Angebote und Ansprüche des Anderen eingeht und nicht bloß Wissens- und Handlungs-lücken füllt. Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern, was es im Antworten erfindet.« (2006: 60) Besonders wichtig erscheint Waldenfels' Phänomenologie der Fremde auch durch

12 Dieser Terminus von Waldenfels ist nicht mit der hier als vierte Ebene angeführten Fremdheit zu verwechseln.

die Einführung des sog. »radikalen Fremden«. »Es bleibt außerhalb der Ordnung und stellt »die bloße 'Interpretationsmöglichkeit' in Frage.« (1997: 37) Es ist wie das Andere der Psyche, des individuellen oder kollektiven Verdrängten und Unbewussten, ein Skandalon, denn es überschreitet »die Sphäre eines intentional oder regelhaft konstruierten Sinnes« (2006: 58). Auch wenn es sich beim radikalen Fremden um uns wohl bekannte Phänomene handelt, etwa den Schlaf, den Rausch und den Tod, ist das Reagieren darauf besonders komplex. Überdies zeigt es sich auch in anspruchsvoller Literatur, wobei eine Art der Antwort bereits im Sich-Stellen und Aushalten der Fremdheit bestehen kann. Aber darüber wird noch in den folgenden Abschnitten zu reden sein.

Literatur/Kunst kann diese letzte Steigerungsstufe des Anderen sein, das radikal Andere, wenn man es »als Überschuß, als Exzess, der einen bestehenden Sinnhorizont überschreitet« (Waldenfels 1997: 37) zu fassen trachtet. Doch definiert man Literatur als einen Handlungsbereich bzw. als ein von der Gesellschaft akzeptiertes Handlungssystem mit einer spezifischen Struktur, dann muss es solche Aufgaben bzw. Funktionen erfüllen, »die kein anderes gesellschaftliches Handlungssystem übernimmt« (Schmidt 1991: 14). In diesem Sinne ist Literatur als soziales System ein gesellschaftlich akzeptierter Freiraum, der autonom ist und worin eigene Gesetzmäßigkeiten herrschen, bzw. bestimmte gesellschaftlich etablierte Normen aufgehoben sind, wie die der Unterscheidung von wirklich und unwirklich, von falsch und richtig, von entsprechender Belangbarkeit. Die so genannte ästhetische Funktion hat überdies nach Mukařovsky die Tendenz, den Platz auszufüllen, die andere Funktionen, etwa die praktischen, leer gelassen haben. Literatur als Sozialsystem verfügt über eine besonders hohe Sensibilität gegenüber menschlichen Bedürfnissen und passt sich mit den ihr angemessenen Mitteln diesen Vakui an. Sie bildet ein flexibles System, das in seiner Vielfalt den Menschen als Ganzes – auch zur Kompensierung der Modernitätsschäden und -defizite – als kognitiv-reflexives, moralisch-soziales und hedonistisch-emotionales Wesen (Schmidt 1991: 14) anspricht. Der gesellschaftliche Freiraum, in dem Literatur/Kunst angesiedelt ist, stellt seine *systemische Fremdheit* dar. Da die Fähigkeit zur Unterscheidung literarischer und nicht literarischer Texte in der Regel bereits sozialisiert ist, handelt es sich also in erster Linie um die Bewusstmachung dieser Soziali-

sierung bzw. Akkulturation. Auch alle anderen oben angeführten Beschreibungen können zu Fähigkeiten umformuliert werden. Im Kontext der Friedenspädagogik erscheint es besonders wichtig, Literatur als sozialen Freiraum zu verstehen, der sanktionsfrei ist und worin Lebens- und Verhaltensmodelle erprobt werden können. Grundlegend ist dafür die scheinbar früh angeeignete Fähigkeit zur Unterscheidung von Realität und Fiktion, bzw. die Fähigkeit, unterschiedliche Abstufungen und Übergänge von Realität und Fiktion zu erkennen: diese wird bei zahlreichen gegenwärtig sehr populären Textsorten und TV-Sendungstypen, die sich an der Grenze zwischen Faktischem und Fiktiven bewegen, ganz besonders herausgefordert. Aus dieser literarischen Kompetenz, nämlich literarische Textbildungsmuster zu erkennen, kann eine Schlüsselkompetenz erwachsen, nämlich eine geschärfte Medienkompetenz, d. h. die Fähigkeit, Fiktionalisierungsmuster und Realitätseffekte als Manipulationsstrategien zu enthüllen.

Wie bereits eingangs erläutert wurde, ist die *funktionale Ebene* der Literatur besonders vielfältig und breit gefächert. Dem Lehrenden obliegt es, gemäß seinen Lehr- und Lernzielen und dem gewählten literarischen Text die jeweils entsprechenden Funktionen hervorzuheben. Für die Friedenspädagogik eignet sich fast ausnahmslos jede der unten beschriebenen Funktionen. Der Übersicht halber wurden sie in meinem Modell in kompensativ vergangenheitsorientierte, orientierend gegenwartbezogene und konstruktiv zukunftsorientierte gegliedert: Indem sie Lebensweisen, Werte, Verfahren, Selbst- und Fremdbilder überliefert, dient Literatur dem Vertrauensbedarf und der Identitätskonstruktion. Neben dieser Konsolationfunktion erfüllt sie die Aufgabe, als kollektives Gedächtnis, als Archiv der übersehenen, inoffiziellen Geschichte zu dienen, als Ort der Erinnerung individueller Geschichten, der Alltagsgeschichte, der Geschichte des Intimen, der Unterdrückten, der Opfer, des Tabuisierten, der Gefühle, der Ängste, Träume, Wünsche und des Verdrängten. Der Globalisierung und Uniformierung entgegensteuernd fördert Literatur Sensibilisierung durch Empathie, den Einsatz für Solidarität und den differenzierten Blick auf die Welt und seine Phänomene. Ihre besondere Wirksamkeit entspringt der Konkretisierung, d. h. der Darstellung des Besonderen, des Einzelfalls, der konkreten Erfahrungs- und Erlebniswelt. Zur Orientierung verhilft sie zum einen über die Bewusstmachung von Wahrnehmungs-,

Verhaltens-, Denk-, Kommunikations- und Symbolisierungsmustern bzw. -modi, zum anderen über die Bewahrung und Dynamisierung der Sprache, durch sprachliche Weltaneignung und die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen. Ihre emanzipatorische Ausgerichtetheit, die Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit unterstützt, erweist sich gerade in der heutigen Welt, die soziale Kohäsion und das Beharren auf den Menschenrechten anstrebt und auf der Entfaltung aggressionsmildernder Verhandlungsstrategien insistieren muss, als besonders dringlich. Mit dem Blick auf die Zukunft setzt Literatur ihren gesellschaftlichen Freiraum ein, um mit dem Kreieren alternativer Welten und Utopien Lebens- und Situationsmodelle durchzuspielen, zu entwerfen und zu verwerfen, was im realen Kontext undurchführbar wäre und verheerende Folgen hätte. Unterstützt von der Einsicht, Kultur werde performativ konstruiert, leistet Literatur einen Beitrag zur Veränderung oder Erhaltung unserer Lebenswelt. Sie fördert das kritische, kreative Denken ebenso wie sie zur Bewahrung, Modifizierung und Schaffung von Werten beitragen kann. Bei der Produktion wie bei der Rezeption literarischer Texte erweitert sich überdies die menschliche Vorstellungskraft und Wahrnehmungsfähigkeit.

Wenn literarische Texte in der Friedenspädagogik eingesetzt werden, dann wird in erster Linie thematisch und interkulturell vorgegangen. Dabei werden sie in der Regel, so wie beim Einsatz im Fremdsprachenunterricht, ihrer Literarizität beraubt und referenzialisiert. »Von der Kunst lernen, heißt zunächst, zu vermeiden, ein instrumentelles und damit ein Gewaltverhältnis Gegenüber der Kunst herzustellen. Dies ist der Fall, wenn Kunst als Moralpredigt, als pädagogische Propaganda, genutzt wird«, stellt Wintersteiner fest (2001: 120). Er optiert im Gegensatz dazu für ein Zur-Geltung-Bringen der Qualitäten der Literatur (2001: 122). Die *strukturelle Differenz* des literarischen Diskurses entspringt in Wintersteiners Sicht auch aus der Trennung von anderen sozialen Systemen und der daraus folgenden Autonomie (2001: 122). Diese drückt sich meiner Ansicht nach besonders in der Autoreferenzialität des literarischen Textes, d. h. seines Verweisens auf sich selbst, in der Fiktionalität, d. h. dem Erschaffen eigener Welten mit ihren Gesetzmäßigkeiten, und in der Mehrdeutigkeit aus, die die Lesenden zur Aktivität anregt. Die bereits von den russischen Formalisten beobachtete Desautomatisierung der Wahrnehmung funktioniert über

Verfremdungsverfahren, d. h. über Störungen, Brüche und Verzögerungen im Wahrnehmungsprozess und über Abweichungen vom Eingebürgerten, »Normalen« auf allen Ebenen, was letztlich Sichtbarkeit erzeugt. Zumindest zwei Teilkompetenzen gilt es hier zu fördern, zum einen die Desautomatisierung der Wahrnehmung in literarischen Texten zu erkennen, zu benennen, zu verstehen und einzusetzen und zum anderen, darin Verfremdungsverfahren, Leerstellen und Brüche zu erkennen und diese entsprechend zu deuten. Beide Fähigkeiten sind auf andere Situationen übertragbar und können bei der Friedenserziehung eine wichtige Rolle spielen. – Wegen der Mehrdeutigkeit und der semantischen Dekontextualisierung muss bei der Rezeption von der Prämisse ausgegangen werden, der literarische Text sei als ein Ganzes konstruiert, bilde eine Einheit, denn diese strukturelle Voraussetzung gewährleistet die Sinnhaftigkeit aller Elemente, gerade auch der formalen. Die Besonderheit des literarischen Diskurses ist seine Mehrfachkodierung, d. h. die potentielle und inhärente Bedeutungsvielfalt wird durch Vereindeutigung mit verschiedenen Codes eingedämmt bzw. kanalisiert. Dieses Charakteristikum bedeutet eine große Herausforderung für die Lehrenden und Lernenden, weil sie literarische Texte primär nicht referenziell, wie sie es gewohnt sind, sondern eben, nach Jakobson, in ihrer poetischen, »ästhetischen« sprachlichen Funktion zu lesen haben. Denn literarische Texte verfügen zwar über keine spezifischen, lediglich »poetischen« Verfahren und Mittel, sie unterscheiden sich jedoch von nicht-literarischen Texten, weil die Sprache in ihrer literarischen Verwendung eine viel höhere Regelhaftigkeit und Geordnetheit besitzt, in ihr herrschen neben syntagmatischen paradigmatische Bezüge vor und Wiederholungsstrukturen. Überdies werden alle formalen und strukturellen Möglichkeiten genutzt, um Bedeutung zu konstruieren, d. h. auch die Formelemente sind semantisiert. Dies alles trägt dazu bei, den Konstruktionscharakter und die Zeichenhaftigkeit hervortreten zu lassen. Daraus lassen sich wiederum zwei Fähigkeiten formulieren, die es zu erwerben gilt, und zwar die Fähigkeit, die Offenheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte zu erkennen und Bedeutungsnetze aufbauen zu können und die Fähigkeit, literarische Formen und ästhetische Strukturmerkmale als Sinnträger zu verstehen.

Um den literarischen Text als literarischen, wie oben angeführt, zu realisieren, sind die Fähigkeiten erforderlich, Bezüge in-

nerhalb des Textes herstellen und den jeweiligen Text auf andere Texte beziehen zu können. Meist haben die Lesenden keine größeren Schwierigkeiten mit der Entwicklung der Kompetenz, den Text auf die eigene Lebenssituation und Realität zu beziehen, d. h. eine sog. Anschlusskommunikation herzustellen. Den Text in seiner kulturellen, sozialen, historischen, »psychologischen«, genderspezifischen u. v. a. Bedingtheiten zu reflektieren, erfordert hingegen konkretes Hintergrundwissen und Lenkung durch den Lehrenden. Mit all diesen Teilfähigkeiten antworten die Lesenden auf die strukturelle Mehrdeutigkeit und Komplexität des literarischen Textes. Dieser erzeugt in den Lesenden Spannung, ruft Irritationen hervor und regt das Bedürfnis nach Vereindeutigung, nach Sinnfindung, an. Die systemischen und strukturellen Störungen im Aufnahmeprozess weichen vom »ökonomiegeleiteten« Postulat ab, je automatisierter und routinierter die Vorgänge, umso höher deren Effizienz. Sie legen eine andere Rezeption nahe; diese *rezeptive Fremdheit* stimuliert indes die Aktivität der Rezipienten, sie fordert einen schöpferischen Zugang, Genauigkeit, Geduld und Beharrlichkeit. Ausgehalten und in Lust transformiert werden muss das Unbehagen, das von verschiedenen Strukturelementen, wie sie oben beschrieben wurden, hervorgerufen wird. In der ästhetisch hochwertigen Literatur sind sie kalkuliert eingesetzt und setzen die Beherrschung der Technik des sog. »verzögerten Lesens« voraus, die als Alternative zu den eingebürgerten Lesegewohnheiten und der Medienrezeption fungiert. Die Unterschiedlichkeit im Rhythmus, die Umkehr etablierter Sichtweisen, die Entlarvung von Klischees und Stereotypen u. ä. destabilisiert und im optimalen Fall verfeinert und erweitert die Rezeptions- und Perzeptionsfähigkeit.

Zu einer Schlüsselkompetenz, die sich aus dem Rezeptionsprozess literarischer Texte ergibt und die für die Erziehung zum Frieden und zur Toleranz eine grundlegende Rolle spielt, transformiert sich die sogenannte »Ambiguitätstoleranz«.¹³ Das Kompetenzfeld, das sie anspricht, kann analytisch aufgefächert werden. Es äußert

13 Dieser Begriff wird in der Psychologie, Pädagogik, in der Management-Forschung und in interkulturellen Studien häufig gebraucht. Er bezeichnet die Fähigkeit zum aggressionslosen Akzeptieren anderer Meinungen und Sichtweisen und zum Ertragen von Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen, nicht nur in der Kommunikation, sondern besonders auch bei Handlungen und in konflikträchtigen Situationen.

sich bereits vor der Lektüre: die Bereitschaft, sich einem literarischen Text auszusetzen, entscheidet darüber, ob überhaupt und wie dazu gegriffen wird. Die zustimmende oder ablehnende Haltung wird in hohem Maße auch darüber bestimmen oder zumindest einen bedeutenden Einfluss auf die Art und Weise ausüben, wie und ob sich die Lesenden den strukturellen und inhaltlichen Provokationen und Irritationen des Textes stellen, wie sie auf die Textansprüche antworten. Die Vielstimmigkeit literarischer Texte samt ihren Brüchen wahrzunehmen, auf deren Herausforderung einzugehen, sie zu versprachlichen und Deutungen zu suchen, all dies stellt einen komplexen Reaktionsprozess dar, der mit entsprechender systematischer Förderung Fertigkeiten hervorbringt, die den »Respons« auf literarische Texte erleichtern und zugleich auch ein Umgehen mit Konfliktsituationen und Fremdheit einüben. Die Ambiguitätstoleranz kann sich auf den verschiedenen Ebenen, wie sie hier im Rahmen des Modells einer siebenfachen Fremdheit entfaltet wurden, als notwendig erweisen; sie manifestiert sich indes erst in den »Verarbeitungshandlungen« (Schmidt 1991) der Literaturvermittlung, etwa im Unterrichtsgespräch. Das verzögerte, genaue Lesen, die wiederholte Suche nach Textelementen, die die eine oder andere Deutung stützen, fördern nicht nur die Lesekompetenzen in Sinne der Fähigkeit zu komplexer Textorientierung und -deutung, sondern sie entwickeln zunächst eine Reihe psychischer Qualitäten, die für das Konflikt-Management wesentlich sind, ebenso wie ganz konkret die Bereitschaft, eigene Lesarten weiter zu erstellen, sie auszudifferenzieren und zu revidieren, letztlich auch wegen der unterschiedlichen Lesarten, die im individuellen und kollektiven Rezeptionsprozess entstehen. Der Lektüreprozess sollte auf eine differenzierte Bewertungskompetenz und Kritikfähigkeit hinauslaufen: diese beziehen sich freilich nicht nur auf die Ermittlung von Manipulationsstrategien in den Texten selbst, sondern auch auf Selbsteinschätzung und die Positionierung des Textes innerhalb bewusst gemachter Wertsysteme.

Aus der konkreten Rezeptionssituation, d. h. aus der Problematik, die durch die Behandlung von Literatur in der Schule, in einem öffentlichen Raum, entsteht, resultiert die vierte Ebene potentiellen Unbehagens, die *situative Fremdheit*. Literatur in der Schule bedeutet, sich einem Unbehagen auszusetzen, das gleich aus drei Quellen resultiert: erstens widerspricht die Schulsituation der »nor-

malen« Rezeptionssituation des privaten, individuellen, intimen Lesens, dann sind die Lernenden (und Lehrenden) einer Freiräume einschränkenden Atmosphäre ausgesetzt, dem Leistungsdruck, der Zielorientiertheit, der vorgeschriebenen Textwahl, und drittens sind die behandelten literarischen Texte in der Regel problemorientiert.¹⁴ Sie behandeln heikle Themen, sie sprechen persönlich an und verlangen entsprechende Antworten. Entblößungen sind im öffentlichen Raum des Schulunterrichts kaum erwünscht, ja sogar gefürchtet. Wenn wir uns im literarischen Feld im Schulraum bewegen, macht es Sinn, auf die situative Fremdheit zu verweisen und damit eine Reflexion über Rezeptionsbedingungen und -modi, Verfremdungsverfahren und emotionale Reaktionen, über eventuelles Unbehagen in Gang zu setzen und diese in Lust zu verwandeln. Zum Profil des Lehrenden gehört die Fähigkeit, situationsgerecht, zielgruppenorientiert und lernzielorientiert zu handeln; es kommt also zunächst darauf an, die Lehrenden zu befähigen, in ihrer Vorbereitung und schulischen Praxis die Unlustreaktionen der Lernenden einzuplanen, auf diese vorbereitet zu sein und den Lernenden die Möglichkeit zur Überwindung all der psychologischen Hindernisse zu bieten. Der Lektüretansfer, d. h. der Anschluss an die eigene Lebenswelt, der ebenfalls zu den literarischen Kompetenzen gehört, kann hier vermittelnd wirken, weil er sich unmittelbar im literarischen Unterrichtsgespräch ergibt.

Abschließend sei festgestellt, dass es primär auf das weite Feld literaturdidaktischer Verarbeitungshandlungen ankommt, ob und wie Kompetenzen gefördert und angeeignet werden, die der Literatur gemäß sind, und ob und wie diese zu Schlüsselkompetenzen weiter entfaltet werden können, die zur Friedenskultur beitragen können. Das widerspricht nicht der Tatsache, dass hochwertige Literatur im optimalen Fall auch von selbst erzieht, dass literarische Sozialisierung und Akkulturation nicht immer gesteuert zu werden brauchen. Für die literaturdidaktische Praxis ist es indes wichtig, beide Arten von Kompetenzen zu unterscheiden, um literarische Texte nicht zu instrumentalisieren, was schnell unterläuft, wenn Kompetenzen im Umgang mit Texten fehlen oder mangel-

14 Vgl. Wintersteiner 2001, 59–90: Wintersteiner geht hier zwar in erster Linie auf die Friedenserziehung in der Institution Schule ein – so der Titel des zweiten Kapitels –, jedoch lässt sich so manche seiner Einsichten und Vorschläge auf der Literaturunterricht anwenden.

haft sind. Dafür sollten die Lehrenden und meiner Ansicht nach, nicht nur die SprachenlehrerInnen, auch intensiv geschult werden. Eine Funktionalisierung literarischer Texte auf Friedenserziehung hin, eben durch das Wissen und Bewusstsein um die breite Anwendbarkeit literarischer Kompetenzen, d. h. um ihre Wandelbarkeit zu transversalen Kompetenzen, nimmt ihnen, wenn sie, wie oben skizziert wurde, verfährt, nicht ihre Literarizität. Die Schnittstelle von Literatur und Friedenserziehung erweist sich, wie aus den vorliegenden, einerseits viel zu verdichteten, andererseits sich mit Andeutungen begnügenden Ausführungen hervorgeht, als eine äußerst produktive und ergänzungsbedürftige. Bevor vom Propagieren und Proklamieren zum Praktizieren geschritten werden kann, wird es noch viele Desiderate in Forschung und Praxis – möglicherweise in grenzüberschreitender Zusammenarbeit – zu erfüllen geben.

Literatur

- Attridge, Derek (2004): *The singularity of literature*. London: Routledge.
- Culler, Jonathan (1997): *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Delanoy, Werner (2004): Rezeptionsästhetik und *Task-Based-Learning* am Beispiel von Meera Syals Roman *Anita and Me*. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr. 147–180.
- Gnisci, Armando (1994): *La littérature comparée comme discipline de la réciprocité*. Celebrating Comparativism. Hgg von Katalin Kürtösi and József Pál. Szeged: József Attila U. 69–75.
- Gnisci, Armando (1996): *La letteratura comparata come disciplina di decolonizzazione*. *Quaderni di Gaia* 10/7. 13–18.
- Gnisci, Armando (1999): *La letteratura comparata*. In: ders.: *Introduzione alla letteratura comparata*. Milano: Bruno Mondadori. XI–XXIII.
- Grosman, Meta (2004): *Zagovor branja*. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.
- Grosman, Meta (2006): *Razsežnosti branja*. Za boljše bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija.
- Kamuf, Peggy (2002): »Fiction« and the Experience of the Other. In: E. Beaumont Bosell (Hrsg.): *The Questions of Literature. The Place of the Literary in Contemporary Theory*. Manchester: Manchester University Press. 156–173.
- Mukařovský, J. (1982): *Kapitel aus der Ästhetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Schuhmacher-Chilla, Doris (1995): Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin: Dietrich Reimer.
- Šlibar, Neva (Hg.) (2006): Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Vzgoja za strpnost in sprejemanje tujosti preko mladinske književnosti. (Farben der Toleranz, Worte des Anderen, Bilder des Fremden. Friedenserziehung durch Jugendliteratur.) Ljubljana: CPI – Filozofska fakulteta.
- Šlibar, Neva: Transformationsraum Literaturunterricht? Literarische Kompetenzen als Herausforderung und Chance. Vortrag gehalten bei der Gründungskonferenz des SOEGV, Sarajevo, 17. 11. 2007 (im Druck unter diesem Titel in der Zeitschrift PISMO).
- Virk, Tomo (2008): Zakaj je književnost pomembna? In: Vogel, Boža Krakar (Hg.) (2008): Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode (*Obdobja 25 – Metode in zvrsti*). Ljubljana: Filozofska fakulteta. 3–13.
- Vogel, Boža Krakar (Hg.) (2008): Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode (*Obdobja 25 – Metode in zvrsti*). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim. 17–32.
- Wintersteiner, Werner (2001): »Hätten wir das Wort, wir brauchten die Waffen nicht«. Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck–Wien–München: Studien-Verlag.

Nadine Heptner

Peace Counts School. Von Vorbildern lernen

1 Peace Counts Project

Peace Counts ist ein Netzwerk von Fotografen und Reportern, das in den vergangenen Jahren Konfliktregionen in aller Welt bereist und Menschen aufgestöbert hat, die über ethnische, religiöse und politische Barrieren hinweg verfeindete Lager wieder zusammen bringen. Friedensjournalismus statt Kriegsberichterstattung zeigen, dass es auch positive Orte in Krisenregionen gibt; mutmachende Personen darstellen, die mit eigenen Kräften vor Ort Frieden schaffen – das ist es, was das Journalistennetzwerk Peace Counts den Menschen näher bringen will. »Die Botschaft der Fotos lautet: Frieden ist machbar!« sagt Michael Gleich, Koordinator des Multimedia-Projekts Peace Counts. (Vgl. Gugel 2007b, 6)

Nicht guter Wille, sondern erfolgreiche Konfliktschlichtung war den Fotografen und Reportern des Multimedia-Projekts Peace Counts Kriterium bei der Bestimmung ihrer Reiseziele und der Auswahl ihrer Reportagen, die deutlich machen, dass sich weltweit eine globale Kultur des Friedens entwickelt, die Beachtung verdient. Die einzelnen Reportagen sind in Zeitschriften und Zeitungen wie Stern, Focus, der Süddeutschen Zeitung oder »Sonntag Aktuell« und dem Buch »Die Friedensmacher« veröffentlicht worden. Der WDR und die Deutsche Welle strahlten eine mehrteilige Radiofeature-Serie zu Peace Counts aus. Somit konnten die einmaligen Reportagen und Bilder einem Massenpublikum zur Verfügung gestellt werden.

2 Peace Counts School

Peace Counts *School* ist ein didaktisches Konzept, welches das journalistische Material des Peace Counts projects für die pädagogische Arbeit gut aufbereitet und verwendet. Dabei wird davon ausgegangen, dass Friedenserziehung einen Beitrag zur Prävention von Gewalt und zur Entwicklung einer Kultur des Friedens leisten kann, indem sie Lernzugänge zu Fragen der Auseinandersetzung mit Gewalt anbietet, Möglichkeiten des gewaltfreien Umgangs mit Kon-

flikten aufzeigt und gelungene Projekte der Friedensarbeit weltweit vorstellt, die zeigen, wie Menschen in widrigen Umständen Probleme bewältigen und »Frieden machen«. Peace Counts *School* ein medienbasiertes Lernkonzept, das wegen seiner faszinierenden Fotos und Reportagen und modernen medialen Angebote einen hohen Motivations- und Aufforderungscharakter für die Jugendlichen besitzt.

2.1 Die Ausstellung als Ausgangspunkt für das pädagogische Begleitprogramm

Zehn der besten Reportagen werden in einer Ausstellung gezeigt. Jedes Projekt wird mit sorgfältig ausgewählten Fotos vorgestellt und die dazugehörige Reportage beschreibt den Ansatz der Friedensstifterin oder des Friedensstifters, welche die jeweiligen Protagonisten der Reportage darstellen: Da sind die beiden ehemaligen Terroristen aus Nordirland, die heute Jugendarbeit machen; Nava Sonnenschein, die in der School of Peace Begegnungen zwischen jüdischen und arabischen Israelis inszeniert oder ein Tamile, der ganze Dörfer in Sri Lanka wieder aufbaut. Des Weiteren zeigt die Ausstellung eine Friedensmacherin in Mazedonien – Elena, die aufgrund ihrer Herkunft (ihr Vater war Muslim, ihre Mutter Christin) besonders empathisch zwischen den verschiedenen Positionen vermitteln kann. John Jairo organisiert in Kolumbien Fußballturniere nach Fair Play-Regeln, während auf dem japanischen Peace Boat Studierende aller Welt ihre Vorurteile immer wieder über Bord werfen, um in Dialog mit anderen Studierenden treten zu können. Auf den Philippinen hat Pater Bert ganze Dörfer zu waffenfreien Zonen erklärt und in Mali arbeiten heute ehemals verfeindete Nomadenvölker zusammen, weil nur unter dieser Voraussetzung Gelder der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) zur Verfügung gestellt werden. In Brasilien versucht die Organisation *Viva Rio* Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, damit sie sich nicht mehr blutige Straßenkämpfe liefern. (Vgl. Gugel 2007b, 6)

Diese zehn Reportagen sind Inhalt der speziell für den Bildungsbereich konzipierten didaktischen Ausstellung. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Vielfalt von Arbeitsansätzen der Friedensmacherinnen und Friedensmacher deutlich wird:

- Schaffen von waffenfreien Zonen und deren Überwachung
- Aufbau von Lebensperspektiven durch Selbstversorgungsstrukturen
- Sport als Integrations- und Lernprojekt
- Ermöglichen von Bildungschancen durch Sozialarbeit und Bildungsangebote
- Fernhalten Jugendlicher von paramilitärischen Gruppen durch alternative Beschäftigung und Freizeitangebote
- Finanzielle Anreize als Motivation zur Kooperation
- Förderung des Dialogs zwischen Kulturen
- Vermittlung von Kompetenzen zum konstruktiven Umgang mit Konflikten oder
- Konfliktgespräche und Begegnung in geschützten Räumen.
(Vgl. Gugel 2007a, 8)

Die Ausstellung folgt einem biographischen Ansatz, den das Begleitprogramm für seine pädagogische Arbeit nutzt. Die Personen, die in der Ausstellung porträtiert werden, machen Mut. Denn sie zeigen, dass man nicht außergewöhnlich oder prominent sein muss, um Frieden zu machen, sondern dass es eigene, unterschiedliche Wege gibt, Frieden im Kleinen zu realisieren. Dadurch, dass einzelne Persönlichkeiten vorgestellt und ihre Geschichte erzählt wird, werden die Projekte greifbar und so können sie in der pädagogischen Arbeit sinnvoll eingesetzt werden.

Aufbauend auf den Dokumentationen über die Friedensmacherinnen und Friedensmacher wurden für den Bildungsbereich ein pädagogisches Arrangement sowie methodisch-didaktische Materialien entwickelt, produziert und vor Ort praktisch erprobt.

Das Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. (ift) hat dieses pädagogische Begleitprogramm zur Ausstellung »Peace Counts. Die Erfolge der Friedensmacher.« in den Jahren 2006–2008 in sechs deutschen Städten durchgeführt.

Das Projekt geht dabei von der Überzeugung aus, dass es im Sinne einer modernen und alltagstauglichen Friedenserziehung wichtig ist, besonders Kindern und Jugendlichen in Form faszinierender Reportagen Vorbilder für Frieden anzubieten und die Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Friedens durch gezielte Lernangebote zu ermöglichen. Dadurch sollen Kinder und Jugendliche ermutigt werden, selbst Verantwortung für ihre Um- und Mitwelt zu

übernehmen und sich für die Belange des Friedens und der Völkerverständigung einzusetzen.

Peace Counts *School* baut nicht auf einer »klassischen« Führung durch die Ausstellung auf, sondern auf Erkundung und Selbstlernelementen in Gruppen. Dabei geht es immer auch darum, Neugier am Thema zu wecken und selbst Zusammenhänge zu entdecken.

Aus diesem Grunde wurde ein spezielles Lernsetting gewählt: ein flexibler Lernzirkel, mit insgesamt sechs Lernstationen, dessen Durchführung variabel gestaltet werden kann. Das Programm beginnt mit einer strukturierten Ausstellungserkundung. Dabei bedeutet Lernen mit der Ausstellung »Peace Counts. Die Erfolge der Friedensmacher«:

- sich von Bildern berühren und ansprechen lassen
- die Fotos und Reportagen zum Ausgangspunkt für weitere Erkundungen und Reflexionen zu machen
- die Projekte vergleichend zu betrachten und dabei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen
- die Friedensmacherinnen und Friedensmacher in ihrer persönlichen und sozialen Geschichte zu sehen und zu begreifen
- immer wieder Bezüge zum eigenen Leben und der eigenen Situation zu erkennen und herzustellen. (Vgl. Gugel 2007a, 9)

Danach arbeiten die Jugendlichen in Kleingruppen vertiefend an den Stationen. An der Station »Wege zur Gewalt – Wege aus der Gewalt« wird anhand von Interviews mit zwei Ex-Terroristen aus Nordirland – die heute in der Sozialarbeit mit Jugendlichen tätig sind – deutlich, welche Erlebnisse und Überzeugungen Menschen dazu veranlassen, Gewalt anzuwenden und welche dazu führen, der Gewalt abzuschwören. An einer anderen Station wird anhand von Bildkarten bearbeitet, wie Konflikte eskalieren und welche Verhaltensweisen zur Deeskalation beitragen können. Schließlich erfahren die Jugendlichen auch Details über die friedensstiftende Kraft des Fußballs in Kolumbien und was Fair Play bedeuten kann. »Wie man Frieden macht« und die kritische Auseinandersetzung mit der Medienberichterstattung über Krieg und Frieden sind weitere Inhalte der Stationenarbeit.

Im Schlussplenum werden die Ergebnisse der verschiedenen Stationen zusammengetragen und mit Erkenntnissen aus der Friedens- und Konfliktforschung konfrontiert. Multimedia-Sequenzen

aus den angesprochenen Projekten vermitteln dabei vertiefende Informationen.

Die Anzahl der Stationen kann je nach Gruppengröße variiert werden. Je nach zur Verfügung stehender Zeit können die Gruppen zwischen den Stationen ein oder mehrere Male rotieren. Das Niveau der einzelnen Stationen kann durch verschiedene Materialien angepasst werden. Bei allen Stationen findet der Rückbezug zur Ausstellung über die Einbeziehung der Fotos und Projekte statt.

Das pädagogische Begleitprogramm wird von speziell ausgebildeten Studentinnen und Studenten betreut. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass ein solches Lernarrangement an Wert gewinnen würde, wenn die Jugendlichen von jungen Menschen begleitet werden, denn sie finden schnell Kontakt zu den Studierenden, und diese können wiederum sehr empathisch und flexibel auf die unterschiedlichsten (Alters-)Gruppen eingehen. Dadurch entsteht eine Lernatmosphäre, welche von beiden Seiten als besonders angenehm und zuträglich für die Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen Inhalten empfunden wird. Durch dieses peerorientierte Vorgehen wird das Begleitprogramm von den Schülerinnen und Schülern nicht sofort mit »schulischem Lernen« identifiziert, sodass auch schulspezifische Abwehrmechanismen eher ausgeschaltet bleiben.

Jugendlichen wird so eine Möglichkeit der intensiven Auseinandersetzung mit den Themen der Ausstellung in einer modernen handlungsorientierten Form gegeben, während Studierende mit zentralen Themen der Friedens- und Konfliktforschung vertraut gemacht und in spezifischen Schulungen auf das pädagogische Handlungsfeld vorbereitet werden. Dadurch erwerben sie vielfältige thematische wie auch methodisch-didaktische Qualifikationen. An Lehrkräfte richtet sich ein weitergehendes Materialangebot, das im Rahmen des Projektes entwickelt wurde.

Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler die meisten Themen in Einzel- oder Gruppenarbeit bewältigen, stehen ihre Ergebnisse, Meinungen und Fragen im Mittelpunkt. Sie sind Ausgangspunkt der Diskussionen und werden von den Betreuerinnen und Betreuern aufgegriffen. Wichtig ist bei dieser Lernform, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren, dass ihre Meinung wichtig ist und ernst genommen wird. Dass es nicht um Beleh-

rung, sondern um Auseinandersetzung mit einem Thema geht. Somit werden strukturierte Selbstlernprozesse möglich.

Als besondere Kennzeichen dieses Projektes sind somit festzuhalten:

- hervorragend recherchierte Basismaterialien
- konkrete Projekte weltweit als Inhalte
- die enge Kooperation von Journalisten, Fotografen, Friedensforschern und Friedenspädagogen
- bildorientierte Zugänge als Ausgangspunkt für weitere Lernprozesse
- biographische Ansätze, die Identifikationen ermöglichen
- die Verfügbarkeit von vielfältigen gut aufgearbeiteten Materialien
- eine Didaktik, die unterschiedliche Lerntypen, verschiedene Lernformen und verschiedene Lernniveaus berücksichtigt
- der peerorientierte Ansatz bei der Durchführung des Lernprogramms.

2.2 Materialien für die Gestaltung einzelner Schulstunden

Um eine Weiterarbeit an den in Ausstellung angesprochenen Themen zu ermöglichen, wurden über das Begleitprogramm zur Ausstellung hinaus weitere Materialien entwickelt und über das Internet-Angebot (www.peace-counts-school.org) zugänglich gemacht, die unterrichtsbezogene Lernsequenzen zu ausgewählten thematischen Aspekten von Peace Counts aufgreifen. Um mit dem einzigartigen Bild- und Textmaterial arbeiten zu können, bedarf es somit nicht zwangsläufig eines Besuchs der Ausstellung und der Begleitung durch Studierende oder Experten »von außen«. Eine Posterfassung der Ausstellung ermöglicht beispielsweise eine Adaption des Lernarrangements auf die Situation des Schulunterrichts oder für den außerschulischen Kontext. So können Schülerinnen und Schüler unabhängig von der didaktischen Ausstellung an den Inhalten des Begleitprogramms arbeiten oder einzelne Projekte näher betrachten. Eine multimediale CD-Rom »Peace Counts. Die besten Reportagen« stellt zehn Friedens-Projekte vor und bietet zahlreiche Hintergrundinformationen zu den Themen »Friedensjournalismus« und »Wie man Frieden macht«. Zu allen Sequenzen gibt es ausdrückbare Arbeitsmaterialien. Die CD-Rom ist somit ein weiteres didaktisches Material für die Bildungsarbeit. Die Internetplatt-

form des Projektes (www.peace-counts-school.org) beinhaltet alle Reportagen im Volltext, die dazugehörigen Fotoserien und alle Informationen, Materialien und Lernmodelle, die im Rahmen von Peace Counts *School* entwickelt wurden. Alle Reportagen sind auch als Podcast zum Herunterladen verfügbar. Die Broschüre »Lernen mit Peace Counts« stellt die vielfältigen Ansätze der gut aufbereiteten Materialien vor und gibt zahlreiche Hinweise für den Einsatz im Schulunterricht und in der außerschulischen Bildungsarbeit. Somit haben sich die Ausstellung und der Lernzirkel zu einem breit angelegten friedenspädagogischen Arrangement entwickelt.

2.3 Individuelles Lernen

Über die Bearbeitung der Themen hinaus können interessierte Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) noch mehr von den Friedensmacherinnen und Friedensmachern erfahren und damit lernen. Denn die zahlreichen Internetangebote des Projekts (www.peace-counts.org; www.peace-counts-school.org) bieten die Möglichkeit, in den Projekten und Bildern von Peace Counts zu stöbern und somit die Arbeit der Protagonisten kennen zu lernen. Die Podcasts, die von jeder Reportage (in deutscher und englischer Sprache) zum Download zur Verfügung stehen, können immer und überall gehört und unterwegs verwendet werden. Wesentliche Inhalte bleiben so in Erinnerung, ohne dass eine bewusste Auseinandersetzung damit stattgefunden hätte. Auch Module zur individuellen Beschäftigung werden im Materialienpool von Peace Counts *School* angeboten. Schülerinnen und Schüler können sich somit eigenständig mit spannenden Geschichten auseinandersetzen und erfahren dabei, dass Frieden nötig und möglich und gewaltfreie Konfliktlösung ein wichtiger Bestandteil eines friedlichen menschlichen Zusammenlebens ist.

2.4 Begegnung mit Protagonisten

Ein weiterer Zugang, den Peace Counts *School* bietet, ist die direkte Begegnung mit den Protagonisten der Reportagen. Die Friedensmacher von Peace Counts stehen im Zentrum der Reportagen und des pädagogischen Begleitprogramms, denn ihr mutiges, kreatives und erfolgreiches Engagement zeigt, was es bedeutet, Frieden zu machen und wie dies gelingen kann. Alle sind charismatische Persönlichkeiten, jede und jeder mit ihren Stärken und Schwächen,

ihren ganz besonderen Eigenschaften. Dennoch wirken sie nicht unerreichbar. Ihre Arbeit wird von den Machern von Peace Counts auf eine Weise dokumentiert, die verdeutlicht, dass es Courage bedarf und Ausdauer, aber dass es nicht unmöglich ist, sich für den Frieden zu engagieren. So können die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man sich in seinem eigenen Umfeld für eine Kultur des Friedens einsetzen und Konflikte konstruktiv lösen kann. Die Friedensmacherinnen und Friedensmacher können in den Schulunterricht eingeladen werden (sie sind auch bei den jeweiligen öffentlichen Ausstellungseröffnungen vertreten). Dort erzählen sie von ihrer Arbeit, von der weiteren Entwicklung seit Entstehen der Reportage und sie stehen Rede und Antwort zu allen Fragen, die sich den Schülerinnen und Schüler aufwerfen.

Das Materialangebot von Peace Counts *School* verknüpft somit verschiedenste Elemente und Lernformen, so dass die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen altersgerecht und je nach individuellen Schwerpunkten und Interessen angesprochen werden. Die Kombination verschiedenster Sozialformen des Lernens, wie Groß- und Kleingruppenarbeit, Einzelbeschäftigung mit Themen und mediengestütztes Lernen sowie die Berücksichtigung verschiedener (auditiver, visueller und diskursiver) Zugänge ermöglicht eine Ganzheitlichkeit in der Ansprache der Zielgruppen.

3 Gesamtergebnisse und Einschätzung des Projektes Peace Counts School

Ausstellung und Begleitprogramm können als »pädagogische Intervention« in den Schulalltag gesehen werden, die trotz der begrenzten Zeit beeindruckt, zentrale Fragen des Umgangs mit Gewalt und Konflikten aufwirft, exemplarische Antworten zeigt und das Interesse an mehr Informationen, aber auch an Möglichkeiten des eigenen Engagements weckt. Peace Counts *School* wurde besonders intensiv erprobt und evaluiert. Nahezu alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und die begleitenden Lehrkräfte haben Fragebögen ausgefüllt und auch die Betreuerinnen und Betreuer hielten anhand eines Reflexionsbogens ihre Eindrücke nach der jeweiligen Betreuungssituation fest. Über 2000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9–13 aller Schularten nahmen bislang an der Peace Counts *School* teil, etwa 100 Betreuerinnen und Betreuer wurden

ausgebildet und zahlreiche zusätzliche Gruppen arbeiteten mit den Materialien, die im Rahmen des Projektes entstanden sind. Somit können die folgenden Ergebnisse für die Teilnehmenden als repräsentativ betrachtet werden.

Auf die Frage: »Was hat dir nicht gefallen« antworteten die Schülerinnen und Schüler meist mit: »zu wenig Zeit«, obwohl drei Schulstunden ohne Pause gearbeitet wurde. Dies zeigt die Motivation der Schülerinnen und Schüler und dass es gelungen ist, Interesse an der Thematik zu wecken.

Bei den allermeisten Betreuerinnen und Betreuern war die Mitarbeit und Mitgestaltung des Projektes persönlich und für das Studium eine äußerst bereichernde und motivierende Erfahrung. Motivierend in Bezug auf Möglichkeiten des Engagements gegen Gewalt und für den Frieden. Motivierend aber auch in Bezug auf das Kennenlernen und Sich-selbst-erproben in einem Lernfeld, das ansonsten für sie in dieser professionellen Form kaum zugänglich ist.

Für die beteiligten Lehrkräfte bedeutete die Teilnahme an diesen Lernarrangements im Besonderen, die »versteckten« Potentiale ihrer Klasse zu entdecken sowie thematische und methodisch-didaktische Hinweise für motivierenden Unterricht kennen zu lernen und gleichzeitig einen thematischen Zugang zur Friedenspädagogik und zu Fragen des Umgangs mit Konflikten und mit Gewalt zu erhalten.

Die Evaluation zeigt interessante Ergebnisse: Auch nach längerem Zurückliegen des Programms sind viele Photographien und die Reportagen präsent, sowie detailliertes Wissen über die Inhalte der Stationen vorhanden. Für Peace Counts *School* bedeutet dies, dass gerade der emotionale Zugang über die Photographien und die Dokumentationen weltweiter Friedensmacher, aber auch der kognitive Aspekt, der in der Selbsterarbeitung von Themen gefordert war, sich als sinnvoller Zugang zu den Themen herausgestellt hat.

Neben der Tatsache, dass in jedem Fall ein Lernerfolg bei den Schülern zu vermerken ist, lässt sich dieser auch weiter konkretisieren. Die Schülerinnen und Schüler äußern hierzu, dass sie durch das Projekt angeregt wurden, vermehrt auf Diskussionen Wert zu legen. Die Reflexion des eigenen Handelns wird für sie also besonders wichtig. Ebenso versuchen sie zunehmend in Konfliktsituationen sich in die Lage der konträren Streitpartei hineinzusetzen.

zen und ein Bewusstsein zu entwickeln, dass jeder Einzelne zum Frieden beitragen kann und muss. Diese deeskalierenden und reflektierten Strategien wurden, nach Angaben der SchülerInnen, vor allem durch die dokumentierten Friedensvorbilder angeregt. Des Weiteren konnten Wege und Möglichkeiten zur internationalen Konfliktbearbeitung aufgezeigt werden, das heißt, dass die Jugendlichen anhand der Friedensstifterinnen und Friedensstifter aufgezeigt bekamen, welche Prozesse in der Friedensarbeit wirken und welche Wege es gibt, Frieden langfristig zu schaffen. Somit kann *Peace Counts School* einen Einstieg für Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit dem komplexen Thema »Frieden« darstellen.

Die Relevanz des Projekts wird allgemein als hoch eingeschätzt. Dass Frieden machen möglich ist und sie selbst zur Entwicklung einer Kultur des Friedens beitragen können, wird den Kindern und Jugendlichen durch die Teilnahme am Projekt (wieder einmal) bewusst. Dazu trägt vor allem bei, dass *Peace Counts School* die Möglichkeiten bietet, eigene Ideen über eine Kultur des Friedens zu entwickeln. Die Stärke und Bedeutsamkeit des Projekts liegt somit in der Betonung der persönlichen Konfliktregelung.

Die Verbindung von Journalismus und pädagogischem Begleitprogramm zeichnet das Projekt besonders aus und lässt es für Projektbesucher (und insbesondere für Kinder und Jugendliche) attraktiv werden.

Das Projekt bietet Anreize zur vertieften Weiterarbeit und Auseinandersetzung mit dem Thema. So wurde beispielsweise eine Klasse angeregt, selbst eine Ausstellung zum Thema Frieden in der Schule zu gestalten. Viele Lehrerinnen und Lehrer wurden motiviert, einige Projektthemen und Inhalte des pädagogischen Begleitprogramms im Unterricht nochmals aufzugreifen, andere Schülerinnen und Schüler organisierten eine Spendenaktion für ein *Peace Counts* Projekt in Kolumbien.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Interesse der Jugendlichen sich mit dem Thema Frieden auseinanderzusetzen durch das methodisch abwechslungsreiche Gesamtprogramm gestärkt wurde. Diese methodische und didaktische Vielfalt zeigt sich anhand der häufigen Wechsel der Sozialformen. Sowohl Eigenarbeit, als auch das selbstständige Erarbeiten der Projektthemen in Form von Kleingruppenarbeit wie auch das Präsentieren und Dis-

kutieren im Abschlussplenum wird von den Befragten als spannend erachtet. Insbesondere der biographische Ansatz des Projekts ist für die Jugendlichen ein Grund gewesen, sich mit ihrem eigenen Konfliktpotential zu beschäftigen und Strategien zu einem konstruktiven Umgang mit Gewalt zu entwickeln. Dabei ist die Verknüpfung der emotionalen, kognitiven wie auch praktischen Ebene förderlich.

4 Weiterarbeit und Perspektiven

Die Durchführung der Ausstellung mit Begleitprogramm in Deutschland kann als großer Erfolg bewertet werden. Nicht nur in Bezug auf die Zahl der beteiligten Schulklassen und studentischen Betreuerinnen und Betreuer, sondern auch und gerade auch in Bezug auf die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen, was die Umsetzung und Implementierung von Modellen der Friedenspädagogik betrifft. Insbesondere ist der Ansatz, Studierende stark in die Praxis einzubeziehen, als gelungen, wenn nicht gar als wegweisend zu betrachten.

Neben den Materialien für Ausstellungen vor Ort und den Lernmodellen, die unabhängig von der Ausstellung verwendet werden können, geht es dem Institut für Friedenspädagogik um eine regelmäßige Weiterarbeit mit den Studentinnen und Studenten. Das breite Internetangebot mit vielfältigen Funktionen erlaubt den Einsatz in den unterschiedlichsten Kontexten (www.peace-counts-school.org). Ein weiterer Ansatzpunkt ist »Peace Counts on Tour«. Die Intention dieses Projektes ist es, in den nächsten Jahren die Reportagen und Fotostrecken auch in einer Fotoausstellung in die Konfliktregionen zurückzubringen, in denen sie entstanden sind, mit dem Ziel diese Geschichten dort zu verbreiten. So war die Ausstellung (in englischer Sprache und mit einer anderen Auswahl als die didaktische Ausstellung, wie sie in Deutschland gezeigt wird) bereits in Sri Lanka, Mazedonien, Côte d'Ivoire, auf den Philippinen, in Kolumbien und Russland. Weitere Stationen sind geplant.

Es gibt im deutschsprachigen Raum kein vergleichbares friedenspädagogisches Modell, das inhaltlich so fundiert und methodisch so vielfältig angelegt und dazu mit einer Vielzahl verfügbarer Materialien so konsequent umgesetzt wurde. Somit kann dieses Projekt als ein Basismodell der Friedenspädagogik gelten. Das Ent-

scheidende jedoch ist, dass der praktische Ansatz sowie die Materialien in der Praxis unter verschiedenen Bedingungen erprobt, optimiert und evaluiert wurden. Dies ist umso wichtiger einzustufen, da nur äußerst selten friedenspädagogische (oder auch gewaltpräventive) Praxisansätze einer Evaluation unterzogen werden. Das Projekt Peace Counts *School* kann somit als ein äußerst wichtiger Schritt in Bezug auf die systematische Etablierung von Friedenspädagogik in der Schule und außerschulischen Bildungsarbeit betrachtet werden.

Lernen mit Peace Counts heißt (Gugel 2007a, 5):

- Von und mit Best-Practice-Beispielen lernen
- Andersartigkeit erfassen
- Sich vom Engagement beeindrucken lassen
- Vorbilder für eigenes Handeln finden
- Sich von Bildern ansprechen und inspirieren lassen
- Hintergründe erforschen und nach Lösungen suchen
- Die Projekte als Teil eines weltweiten Netzwerkes ziviler Konfliktbearbeitung begreifen.

Literatur

- Gerster, Petra/Gleich, Michael (Hrsg.) (2003): Die Friedensmacher. München: Hanser.
- Gugel, Günther (2007a): Lernen mit Peace Counts. Lernmodelle und Materialien zum pädagogischen Umgang mit Projekten und Themen von Peace Counts. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
- Gugel, Günther (2007b): Lernen, wie man Frieden macht. Pädagogisches Begleitprogramm zur Ausstellung »Peace Counts. Die Erfolge der Friedensmacher«. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. (Hrsg.) (2005): CD-ROM »Peace Counts. Die besten Reportagen«. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. (Hrsg.) (2007a): CD-ROM »Peace Counts. Best Reports«. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. (englisch).
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. (Hrsg.) (2007b): DVD Lernen, wie man Frieden macht. Das pädagogische Begleitprogramm zur Ausstellung »Peace Counts«. Tübingen: : Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. (Hrsg.) (2007c): Katalog zur Ausstellung »Peace Counts. Die Erfolge der Friedensmacher«. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
- Jäger, Uli/Mijic, Ana/Wörtz, Tilman (2007): Peace Counts on Tour: Peace Education in Conflict Regions, Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
- Lang, Ulrike (2007): Friedenspädagogik am Beispiel des Projektes »Peace Counts School«. Eine qualitative Studie. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Freiburg.

Internet

- www.peace-counts-school.org
www.peace-counts.org
www.friedenspaedagogik.de

Die AutorInnen

Ingo Bieringer, geb. 1970, studierte Soziologie, Pädagogik und Spanisch; seit 1994 Pädagogischer Leiter des Friedensbüros Salzburg mit den Arbeitsschwerpunkten Mediation, Gewaltprävention und Organisationsberatung. Zahlreiche Publikationen, u. a.: Bieringer/Buchacher/Forster: Männlichkeit und Gewalt, Opladen 2000.

Anton Boschitz, Studium der Fachtheologie und Selbständigen Religionspädagogik an der Universität in Salzburg; Religionslehrer und Lehrer für Bildnerische Erziehung; seit 2000: Fachinspektor für den Katholischen Religionsunterricht an AHS und BMHS in Kärnten.

Gerlinde Duller, geb. 1958 in Wolfsberg, Kärnten, Lehramt für Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Klagenfurt, abgeschlossene Ausbildung zur Diplom Qualitätsmanagerin, Lehramt für Qualitätsmanagement, Lehrerin, Erwachsenenbildnerin. Seit 2003 Pädagogische Mitarbeiterin im Landesschulrat für Kärnten, Abt. Präsidium, Bereich: Besondere Pädagogische Projekte – Qualitätsmanagement, Schulentwicklung, Begabungs- und Begabtenförderung in höheren Schulen, Friedenspädagogik.

Anna Maria Gabalier, M. A., geb. 1977, Mediatorin im Landesschulrat für Kärnten und in der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Diplompädagogin.

Renate Grasse, Pädagogin M. A., geb. 1952, Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München. Schwerpunkte: Friedenspädagogik Medienpädagogik, Partizipation, Gewaltprävention, Konfliktbearbeitung in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe, friedenspädagogische Projektarbeit mit Jugendlichen.

Bettina Gruber, Zeithistorikerin und Friedenspädagogin, stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Friedensforschung, Friedenspädagogik, Interkulturelles Lernen, kommunale und internationale Jugendarbeit und -politik.

Nadine Heptner, Politologin M. A., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e. V.; Arbeitsschwerpunkte: Sport und Frieden, Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen, Zivilcourage.

Hannes Krall, ao. Univ.-Prof. MMag. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gewalt und Trauma, (sozial-) pädagogische und therapeutische Aspekte im Umgang mit »Verhaltensauffälligkeiten« von Kindern und Jugendlichen; Supervision, Coaching und Organisationsberatung im Sozial- und Bildungsbereich.

Silvia Mohnl, geb. in Wien, Dipl. und eingetragene Mediatorin, Dipl. Kommunikations- und Konflikttrainerin, Ausbildung im Gender Mainstreaming, Gründerin des Vereins Vermittlungsexperten; Vorstandmitglied im Österreichischer Dachverband Mediation; freie Mitarbeiterin am Friedenszentrum Schläining im Bereich Friedenspädagogik. Seit 2005 im Bereich Ausbildung, Schwerpunkt Schulmediation (spezialisiert: Gewaltprävention) – alle Schultypen; Lehrerinnen & Lehrer und KleinkindpädagogInnen in Wien, Niederösterreich und Burgenland, tätig.

Francesco Pistolato, Ausbildner von DeutschlehrerInnen, Universität Udine; Verantwortlicher für die lokale Österreich-Bibliothek und Zuständiger für das Centro interdipartimentale di Ricerca sulla Pace IRENE (www.uniud.it/irene).

Josef Pötsch, geb. 1963, Mediator im Landesschulrat für Kärnten und in der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Studium der Theologie und Leibeseziehung, Gestaltpädagoge.

Ulrike Popp, Dipl.-Soziologin; seit 2003 Universitätsprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik; Forschung zu ganztägigen Schulformen, Sozialisationsprozessen der Geschlechter, pädagogischer Professionalität von Lehrkräften, sozialem Lernen und Schulversagen.

Sr. Johanna Schwab, Ordensschwester bei den Barmherzigen Schwestern in Zams (Tirol) seit 1959; leitet mit Unterstützung des Österreichischen Bundesheers Projekte im Kosovo, insbesondere in Samadraxhe, dem »vergessenen Land«. Ihre Erfahrungen gibt sie unter anderem weiter, in dem sie österreichische Soldaten auf ihren Einsatz im Kosovo vorbereitet; regelmäßig im Einsatz bei der KFOR-Truppe des Österreichischen Bundesheeres im Kosovo zur Friedenssicherung mit verschiedenen Projekten für die Jugend.

Neva Šlibar, geb. 1949 in Triest; Schule und Studium in Wien, Ljubljana und Zagreb; seit 2000 ord. Prof. für moderne deutsche Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana und seit 2004 Vorstand der Abteilung für Germanistik; 2002–2003 Dekanin der Fakultät; sprach- und wissenschaftspolitisch in 7 EU-Projekten tätig; Teilnahme an zahlreichen Konferenzen im In- und Ausland und Gastvorträge; Veröffentlichungen zur Gegenwartsliteratur (Aichinger, Bachmann, Veza Canetti, Handke, Lavant, Späth usw.), Literaturtheorie (lebensgeschichtliches Erzählen, Literaturmodelle, multilinguale Ästhetik), DaF-Literaturdidaktik und feministischen Literaturwissenschaft.

Reiner Steinweg, geb. 1939; Friedensforscher, Theater- und Erzählpädagoge sowie Konfliktberater, 1974–1988 Mitarbeiter der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Redakteur der »Friedensanalysen« in der edition suhrkamp; seitdem Leiter der Außenstelle Linz des Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung.

Rüdiger Teutsch, Dr. Phil; war Geschäftsführer des Interkulturellen Zentrums und als solcher am Aufbau einer Unterstützungsstruktur für internationale Partnerschaften österreichischer Schulen beteiligt. Arbeitsschwerpunkte waren zuletzt die Euro-Mediterrane Kooperation mit der Anna-Lindh Foundation, die Konzeption und Leitung des internationalen UNESCO Seminars in Amman/Jordanien (gemeinsam mit B. Rothhaar)

und die Mitarbeit in der ExpertInnengruppe des Europarats »Intercultural Learning and Exchanges«. Seit 2008 Leiter der Abteilung »Migration, Interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik« im Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst in Wien.

Vera Wutti-Incko, Mag. phil., unterrichtet seit 1982 am BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt, (u. a. das im Rahmen der Schulentwicklung eingeführte Wahlpflichtfach »Kommunikation, Mediation und Kreativität«). Arbeitsschwerpunkte: Friedenspädagogik, Schulentwicklung, Ausbildung von SchülermediatorInnen, Unterrichtsprojekte zum sozialen Lernen. Nebenberufliche Tätigkeit als eingetragene Mediatorin und Supervisorin, Trainerin in der Erwachsenenbildung.

Werner Wintersteiner, geb. 1951, Univ.-Prof. an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik; stellvertretender Leiter des Österreichischen Zentrums für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt; Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik, Interkulturelles Lernen, Literaturdidaktik und literarische Bildung. Zahlreiche Publikationen zur Friedenspädagogik und Friedenskultur.

Das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik **<http://www.uni-klu.ac.at/frieden>**

Das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik ist ein interdisziplinäres Institut, das an der Fakultät für Kulturwissenschaften angesiedelt ist, in dem KollegInnen aller drei Fakultäten sowie Studierende zusammenarbeiten. Es versteht sich als offene Plattform, in der alle, die es wollen, friedenswissenschaftliche Projekte gemeinsam mit anderen umsetzen können.

Die Ziele des Zentrums

Forschung: Interdisziplinäre Forschung und Lehre zu ausgewählten friedensrelevanten Fragestellungen von MitarbeiterInnen der Universität sowie Beteiligung an nationalen und internationalen Projekten unter besonderer Einbeziehung der Alpen-Adria-Region.

Lehre: Kontinuierlicher Lehrbetrieb in Form von friedenswissenschaftlichen Modulen zur Qualifizierung von Studierenden aller Sparten in Bezug auf den Umgang mit Konflikten, Interkulturalität und gesellschaftlicher Verantwortung. Mittelfristig geplant sind die Einrichtung eines »Friedensstudiums« mit Masterabschluss und ein Doktoratstudium.

Internationale Kooperation sowie Vernetzung im Alpen-Adria-Raum: Zusammenarbeit mit ähnlichen Institutionen im In- und Ausland; Schaffung eines »Friedensverbundes« in Forschung und Lehre mit den Partneruniversitäten des Alpen-Adria-Raums.

Friedenspolitische und Politische Bildung: Kompetenzzentrum für friedenspolitische und gesellschaftspolitische Bildung für das Bundesland Kärnten in Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen sowie gesellschaftspolitischen und kulturpolitischen Initiativen; friedenspädagogische Aus- und Fortbildung von LehrerInnen und ErzieherInnen in ganz Österreich.

Die sechs inhaltlichen Schienen des Zentrums auf einen Blick:

- Akademische Forschung
- Universitäre Lehre
- Internationale Vernetzung
- Volks- und Erwachsenenbildung
- Friedenspädagogik
- LehrerInnenfortbildung

Weitere Publikationen des »Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik« im Drava Verlag

- Friedrich Palencsar/Kornelia Tischler/Werner Wintersteiner (Hg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava 2005 (= Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung, Band 1).
- Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein/Werner Wintersteiner für das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (Hg.): Jahrbuch Friedenskultur 2006, Klagenfurt: Drava 2006.
- Kathrin Hämmerle/Brigitte Hipfl/Helga Rabenstein/Werner Wintersteiner (Hg.): Dialog der Zivilisationen. Jahrbuch Friedenskultur 2007. Klagenfurt: Drava 2007.
- Bettina Gruber/Daniela Rippitsch/Karl Stuhlpfarrer/Werner Wintersteiner (Hg.): Internationale Krisenherde und Konflikte. Jahrbuch Friedenskultur 2008. Klagenfurt: Drava 2008.

Publikationen von MitarbeiterInnen des »Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik« in anderen Verlagen

- Renate Grasse/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt 2008 (= rowohlts enzyklopädie).
- Bettina Gruber/Kathrin Hämmerle (Hg.): Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt. Wien: Böhlau 2008.
- Cornelia Klepp/Daniela Rippitsch (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien: Facultas 2008.
- Werner Wintersteiner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda 1999.
- Werner Wintersteiner: »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.« Erziehung für eine »Kultur des Friedens«. Innsbruck-Wien-München: StudienVerlag 2001 (= ide-extra, Band 10).
- Werner Wintersteiner/Vedrana Spajić-Vrkaš/Rüdiger Teutsch (eds.): Peace Education in Europe. Visions and experiences. Münster: Waxmann 2003 (= European Studies in Education, 19).

Bettina Gruber |
Kathrin Hämmerle (Hg.)
Demokratie lernen heute
Politische Bildung
am Wendepunkt
Böhlau Velag
Wien/Köln/Weimar 2008
ISBN 978-3-205-77746-5
€ 16,95



Renate Grasse | Bettina Gruber |
Günther Gugel (Hg.)
Friedenspädagogik
Grundlagen, Praxisansätze,
Perspektiven
Rowohltaschenbuchverlag
Reinbek bei Hamburg
2008
ISBN 978 349955698 2
€ 29,90



Cornelia Klepp |
Daniela Rippitsch (Hg.)
25 Jahre ULG
Politische Bildung
in Österreich
facultas.wuv
Wien 2008
ISBN 978 370-890-267-8
€ 29,00

Bettina Gruber | Daniela
Rippitsch | Karl Stuhlpfarrer |
Werner Wintersteiner (Hg.)
Internationale
Krisenherde und Konflikte
Jahrbuch Friedenskultur 2008
Drava, Klagenfurt/Celovec
2008
ISBN: 978-3-85435-549-6
€ 26,80



