



Bildung und Konflikt

Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit



Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

im Auftrag des:



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Klaus Seitz

Bildung und Konflikt

**Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und
Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für
die Entwicklungszusammenarbeit**

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH
Postfach 5180, 65726 Eschborn
Internet: <http://www.gtz.de>

Abteilung 43

Gesundheit, Bildung, Soziale Sicherheit

Sektorvorhaben „Innovative Ansätze in der schulischen
und außerschulischen Bildung“
Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“

Verantwortlich:

Dr. Rüdiger Blumör

Autor:

Dr. Klaus Seitz, Redakteur der Zeitschrift Entwicklungspolitik in
Frankfurt/Main und Privatdozent für Allgemeine Erziehungswissenschaft
und Internationale Bildungsforschung an der Universität Hannover

Bundesministerium für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung:
Referat 311

Lektorat:

Beate Wörner, Stuttgart

Gestaltung und Satz:

Jutta Herden, Stuttgart

Druck:

TZ-Verlagsgesellschaft mbH, 64380 Rossdorf

Vertrieb:

Universum Verlagsanstalt, 65175 Wiesbaden

November 2004

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Verzeichnis der Abkürzungen	7
Zusammenfassung	8
1 Einleitung und Problemstellung: Bildungsförderung und Krisenprävention in der Entwicklungszusammenarbeit	13
2 Das Ausmaß der Herausforderung: Gewaltkonflikte gefährden „Bildung für alle“	21
3 Bildung in Zeiten von Not, Krisen und Krieg	31
3.1 Das Recht auf Bildung in Krisensituationen	31
3.2 Bildung in komplexen Notlagen: Zur Genese eines Arbeitsfeldes	34
3.3 Konzeptionelle Eckdaten und Lessons Learned	39
3.3.1 Anmerkungen zu Literaturlage und Forschungsstand	39
3.3.2 Grundlinien der Diskussion	40
3.3.3 Standards und Lessons Learned	45
4 Der Januskopf der Bildung: Bildung und die Wurzeln von Frieden und Gewalt	49
4.1 Mythen vom friedensstiftenden Potenzial der Bildung	49
4.2 Bildung und die Wurzeln gewaltsamer Konflikte	50
4.3 Kriterien für konflikt-sensitive Bildungssysteme	55
4.4 Krise als Chance: Wiederaufbau und Transformation von Bildungsstrukturen in Nachkrisenphasen	58
5 Erziehung zum Frieden: Konzepte der Friedenserziehung und ihre Relevanz für die Entwicklungszusammenarbeit	61
5.1 Frieden als pädagogisches Programm: Neue Dimensionen der Friedenspädagogik	61
5.2 Anmerkungen zu Literaturlage und Forschungsstand	64
5.3 Konzeptionelle Differenzierungen	68
5.4 Die friedenspädagogischen Programme von UNHCR und UNICEF: Lessons Learned	71
5.5 Internationale Strukturen der Friedenspädagogik	73
5.6 Erziehung zur Demokratie	74
6 Den Frieden vermessen: Instrumente zur konfliktbezogenen Wirkungsanalyse in der Bildungszusammenarbeit	76
7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	79
8 Literaturverzeichnis	87
Das Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung	95

– Anfang September 2004 werden in der nordossetischen Stadt Beslan mehrere hundert Kinder, Lehrer und Eltern als Geiseln in der Turnhalle einer Schule gefangen gehalten. Die erschütternden Ereignisse in den Tagen während und nach der Geiselnahme rücken den Konflikt im Kaukasus kurzfristig in den medialen Vordergrund. In das Gedächtnis der Zuschauer prägen sich am ehesten die Bilder von zutiefst leidenden Kindern in Schrecken, Agonie und Verzweiflung ein. Es liegt an der Wirkungsmacht dieser Bilder, dass es künftig nur eines geringfügigen Kommentars bedarf um sie in Erinnerung zu rufen. Trotz einer zunehmenden Gewöhnung an die Barbarei stellt sich beim Betrachten der Bilder aus Beslan eine Unerträglichkeit ein, die nicht nur vom Ausmaß der gezeigten Grausamkeit und Brutalität herrührt, sondern darüber hinaus auf einer perfiden Kalkulation des Terrors beruht. Denn Kinder in der Schule werden zur Zielscheibe. Die Hoffnungsträger und Zukunftsgaranten werden gezielt und im eigentlichen Wortsinn ins Visier genommen. Die Menschenverachtung in Beslan fordert die Bildung heraus – so wie es bereits andere Orte zuvor getan haben. Das Thema „Bildung und Konflikt“ erlangt auf ungeahnte Weise an Aktualität.

– Zur besseren Analyse der internationalen Beziehungen ist die Aufteilung in vier Teilwelten gängige Praxis in den politischen Wissenschaften geworden. Typische Kennzeichen der Vierten Welt sind dabei der Zerfall des postkolonialen Staates sowie die extreme Politisierung und Militarisierung von Ethnizität. Die gescheiterten Staaten sind das Ergebnis der Auflösung handlungsfähiger Zentralregierungen oder endemisch gewordener gewaltsamer Konflikte innerhalb formal unabhängiger Staaten. Ihre Merkmale sind die Herrschaft von Kriegsherren und der von ihnen inszenierten Gewaltmärkte einschließlich ihrer internationalen Verflechtungen durch den Handel mit Drogen, Diamanten, Waffen, Frauen oder Kindern. Solche gescheiterten Staaten finden wir in allen Weltregionen, insbesondere in Afrika und Zentralasien, in den Nachfolgestaaten der ehemaligen UdSSR und in Lateinamerika. Zur Beschreibung und Erklärung derartiger Prozesse und

Phänomene in der Vierten Welt referiert die Friedens- und Konfliktforschung des öfteren historische Beispiele wie den Dreißigjährigen Krieg. Angesichts von Glaubensspaltungen und ihrer machtpolitischen Instrumentalisierung bestimmte unvorstellbare Not das Alltagsleben großer Bevölkerungsteile und politische Zerklüftungen traten auf, ohne dass ein dauerhafter Frieden in Sicht gewesen wäre. Daraus erhält heute der übergeordnete Imperativ zu einer „Zivilisierung des modernen sozialen Konflikts“ (Senghaas) seine Bedeutung. Die friedliche Koexistenz setzt allerdings entsprechende Mentalitäten voraus, die wiederum aus kollektiven Lernerfahrungen resultieren. Sie bestehen in erster Linie in einer Kultur konstruktiver Konfliktbearbeitung.

– Es ist kein Zufall, dass die erste große Konzeptionalisierung bürgerlicher Pädagogik in die Zeit des Dreißigjährigen Krieges fällt. Nachdem er selbst vor den Kriegswirren geflohen war, in denen er seine Ehefrau Magdalena und zwei Söhne verloren hatte, formulierte der hussitische Bischof Johann Amos Komensky – lateinisch Comenius – seine politische Utopie und religiöse Vision von der allgemeinen Volksbildung „alle alles zu lehren“. Hierzu gehört dann auch – Klaus Seitz weist nachdrücklich darauf hin – Bildung zum friedlichen Zusammenleben als einem grundlegenden und „überwölbenden Auftrag allen pädagogischen Bemühens“.

– Ideengeschichtlich lieferte Comenius wichtige intellektuelle Impulse, die dazu beitrugen, dass kollektive mentale Reorientierungen angestoßen werden konnten. An der Schwelle zur Aufklärung gehört Comenius zu denjenigen Vorläufern des Rationalismus im 17. Jahrhundert, die an die Beförderung des Friedens im Diesseits glauben und zusammen mit Vertretern anderer Glaubensrichtungen, aber auch Repräsentanten von Herrscherhäusern sich gezielt bemühen, den Brückenbau über die aufgerissenen Gräben aufzunehmen. Das Programm der allgemeinen Volksbildung samt seiner friedenspädagogischen Grundlagen findet sich zunehmend in den Schulplä-

nen deutscher Staaten – zuerst in den Herzogtümern Gotha, Braunschweig und Brandenburg. Gleichwohl dauert es allein in Europa einige Jahrhunderte, bis die Vision von Comenius, die Vorstellung einer allgemeinen Bildung für alle, Realität wird.

_ Zudem fällt die Keimzelle der modernen Schule, wie sie bereits im Wirken von Comenius aufscheint, mit dem Entstehen des modernen Weltsystems zusammen. Der globale Entwicklungsprozess hat die Schule universalisiert und sie zu einem relativ autonomen Teilbereich sich modernisierender Gesellschaften werden lassen. Allerdings ist die Bildung für alle weltweit noch in weiter Ferne, wie uns die Vereinten Nationen, ihre nachgeordneten und auch andere Organisationen in ihren Evaluierungs- und Monitoringberichten regelmäßig vorrechnen. Gerade in den gescheiterten Staaten – aber nicht nur dort – finden wir gescheiterte Schulen. Zu ihren Produkten gehören die zahllosen Jugendlichen in den urbanen Zentren, insbesondere der Dritten Welt. Unter dem hohen Erwartungsdruck ihrer Elterngeneration drohen sie auf der Suche nach „grünen Weiden“ wegen ihrer Halbbildung zu scheitern. Dabei lösen sie sich aus ihren ruralen Bindungen und werden mit zunehmender Perspektivlosigkeit anfällig für die alten und neuen Verführer jedweder Couleur. In weiten Teilen der Dritten Welt findet keine ausreichende Mobilisierung von Kompetenzen durch ein vielgliedriges Bildungssystem statt. Sie sind die Grundlage für Innovationen sowie für die Schaffung von dem Entwicklungsstand angemessenen Technologien und für die Anpassung fremder Technologien an eigene Bedürfnisse. Die „anomische Schule“ kann in einem Umfeld „anomischer“ staatlicher Strukturen nicht als ein der Anomie entgegensteuerndes Medium wirken, sondern zeichnet sich in ihrem eigenen Verhalten trotz der Existenz allgemein verbindlicher Regeln durch Willkür und Regellosigkeit aus, das heißt sie erzeugt selbst Anomie. Die Hinterlassenschaft des Comenius, Bildung für alle für ein friedliches Zusammenleben zu nutzen, bleibt uns auch heute noch Auftrag.

_ Klaus Seitz wendet sich in seiner Studie den Erben des Comenius zu, die der Beförderung friedlicher Koexistenz durch Bildung im Kontext der weltweiten Bildung für alle-Initiative, der internationalen Vereinbarungen und Entwicklungsziele (Millennium Development Goals u.a.) ebenso wie den von der internationalen Gemeinschaft verabschiedeten Menschenrechtserklärungen verpflichtet sind.

_ Die Studie wurde auf Veranlassung der beiden Sektorvorhaben „Innovative Ansätze in der schulischen und außerschulischen Bildung“ und „Bildung und Konfliktbearbeitung“ erstellt. Beide Sektorvorhaben werden von der Abteilung 43, Gesundheit, Bildung, Soziale Sicherheit in der GTZ im Auftrag des BMZ durchgeführt. Das Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“ hat zum Ziel, Bildungskonzepte und Instrumente zur Förderung demokratischen Verhaltens und friedlichen Zusammenlebens bei der Entwicklung von Schwerpunktstrategien und Programmen der EZ umzusetzen. Neben Beratungsdienstleistungen für das BMZ bei der Entwicklung von Grundbildungsvorhaben mit konflikt- und krisensensibler Ausrichtung sowie von Schwerpunktstrategien und Programmen der EZ im Hinblick auf die Nutzung von Grundbildung sollen auch Konzepte, Methoden und Instrumente zur Konfliktbearbeitung und Förderung demokratischen Verhaltens und friedlichen Zusammenlebens im Bereich der Grundbildung weiterentwickelt werden. Hierzu liefert Klaus Seitz mit seinem Überblick über die internationale Diskussion, wie sie sich in deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen widerspiegelt, einen hervorragenden Beitrag. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um eine umfassende Literaturstudie. Die gesondert vorliegende Bibliographie kann beim Sektorvorhaben angefordert werden.

_ Skizziert werden in der Studie die Grundlinien einer laufenden Debatte. Sie erhebt nicht den Anspruch, damit zugleich ein umfassendes, theoretisch fundiertes Konzept für die weitere Arbeit in diesem Themenfeld vorlegen zu können. Auch die systematische Zusammenschau und Auswertung der vielfältigen

Ansätze und bereits vorliegenden Erfahrungen mit friedenspädagogischen Maßnahmen im Bereich der deutschen EZ soll weiteren Bestandsaufnahmen vorbehalten bleiben. Gleichwohl gibt sie für die Positionierung der Grundbildungsförderung im Kontext von Friedensförderung, Krisenprävention und Konfliktbearbeitung sowie für eine weiterführende Diskussion wichtige und hilfreiche Impulse.

_ Nachdem Klaus Seitz die Relevanz und das Ausmaß des Problems „Bildung und Konflikt“ dargelegt hat, diskutiert er die wichtigsten Strategien, Methoden und Instrumente zur Grundbildungsförderung in Zeiten von Krieg und Krisen wie auch in Nachkrisensituationen. In der Friedens- und Konfliktforschung ist eine Untergliederung in Konfliktphasen (Vorkonflikt, Eskalation, Nachkonflikt) verbreitet; auf diese Einteilung bezieht sich die Zuordnung von Aufgaben in der EZ (Krisenprävention, entwicklungsorientierte Nothilfe, Wiederaufbau). Klaus Seitz wählt einen anderen Zugang; er konzentriert sich auf die Diskussion von vier Fragenkomplexen, die er im einleitenden Kapitel ausführlich kommentiert. Dieses Vorgehen erlaubt ihm,

bislang in der Grundbildungsförderung weniger beachtete Aspekte näher zu beleuchten und die sich daraus ergebenden Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die EZ zu präzisieren. An dieser Stelle soll der Hinweis auf den im vierten Kapitel anschaulich erörterten „Januskopf der Bildung“ genügen. In dialektischer Wendung des Befreiungspotenzials von Bildung fordert er, Kriterien für krisensensitive Bildungssysteme zu entwickeln und diese in Bildungsreformprozessen anzuwenden.

_ Zusammenfassend erweitert Klaus Seitz die vor einigen Jahren begonnene Debatte in der deutschen EZ zur Grundbildungsförderung im Kontext von Friedensförderung, Krisenprävention und Konfliktbearbeitung. Dem Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“ werden damit begründete Empfehlungen für die anstehenden Aufgaben wie auch für eine richtungsweisende Weiterarbeit gegeben.

Rüdiger Blumör
im Oktober 2004

Verzeichnis der Abkürzungen

AKUF Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung, Hamburg (Deutschland)

BICC Bonn International Center for Conversion (Deutschland)

BMZ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Deutschland)

CIDA Canadian International Development Agency

CPN Conflict Prevention Network

CPR Conflict Prevention and Reconstruction Unit, World Bank, Washington, D.C. (USA)

CRC Convention on the Rights of the Child (Übereinkommen über die Rechte des Kindes)

DAC Development Assistance Committee der OECD

DED Deutscher Entwicklungsdienst

DFID Department for International Development (Großbritannien)

ECHO European Humanitarian Office

EFA Education for All

EON Entwicklungsorientierte Nothilfe

EU Europäische Union

EZ Entwicklungszusammenarbeit

FAKT Fördergesellschaft für angepasste Techniken, Stuttgart (Deutschland)

FEWER Forum on Early Warning and Early Response

FZ Finanzielle Zusammenarbeit

GER Gross Enrollment Ratio (Bruttoeinschulungsrate)

GINIE Global Information Network in Education

GDP Gross Domestic Product (Bruttoinlandsprodukt)

GTZ Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH

HDN Human Development Network, World Bank, Washington, D.C. (USA)

HIIK Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (Deutschland)

IDP Internally Displaced Persons (Binnenvertriebene)

IAE International Association for Educational Achievement

IKRK Internationales Komitee vom Roten Kreuz

INEE Interagency Network on Education in Emergencies

InWent Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, Bonn (Deutschland)

IRC International Rescue Committee

KfW Kreditanstalt für Wiederaufbau (Deutschland)

NGO Nongovernmental Organisation

NRC Norwegian Refugee Council

NRO Nichtregierungsorganisation

ODA Official Development Assistance (öffentliche Entwicklungszusammenarbeit)

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development

PEER Programme for Education in Emergencies and Reconstruction (UNESCO)

PCIA Peace and Conflict Impact Assessment

SIDA Swedish International Development Cooperation Agency

TZ Technische Zusammenarbeit

UN United Nations

UNDP United Nations Development Programme (Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen)

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation)

UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees (Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen)

UNICEF United Nations Children's Fund (Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)

USAID United States Agency for International Development

VENRO Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen

WFP World Food Programme

1

Die Hoffnung, dass die Welt nach dem Ende des Kalten Krieges eine friedlichere würde, hat sich bislang nicht erfüllt. Vielmehr haben Zahl und Intensität gewaltsam ausgetragener Konflikte weiter zugenommen; Gewaltkonflikte, Kriege und Bürgerkriege erschüttern insbesondere die Entwicklungsländer. Die weit reichenden Zerstörungen und die sozialen und ökonomischen Folgekosten, die Gewaltkonflikte nach sich ziehen, geben Anlass zur Sorge, dass die globalen Entwicklungsziele, die sich die Staatengemeinschaft zu Beginn des neuen Jahrtausends gesetzt hat, verfehlt werden. Dies trifft auch für die auf Bildung bezogenen Entwicklungsziele zu, wie sie unter anderem im Rahmen des „Education for All“-Prozesses vereinbart wurden.

Die Entwicklungszusammenarbeit hat sich in jüngster Zeit verstärkt der Förderung von Maßnahmen der zivilen Krisenprävention und der Friedenssicherung angenommen. Vernachlässigt bleibt dabei allerdings die Rolle, die der Bildungsförderung im Rahmen einer konfliktpräventiven und friedensschaffenden Entwicklungszusammenarbeit zukommen soll. Der Beitrag, den Bildung zur Förderung der individuellen und kollektiven Friedenskompetenz leisten kann, kommt in den meisten Aktionsplänen und Richtlinien nationaler und internationaler Entwicklungspolitik nur am Rande ins Blickfeld – vor allem aber fehlt es an einer systematisch entwickelten, kohärenten Konzeption konfliktsensitiver Bildungsförderung.

Diese Literaturstudie gibt einen Überblick über die internationale Diskussion zum Zusammenhang von Bildung und Konflikt im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit, soweit sie sich in den aktuellen deutsch- und englischsprachigen Publikationen und Dokumenten widerspiegelt. Sie soll damit auch eine erste Zusammenschau der wichtigsten Diskussionsstränge, der verfolgten Ansätze und Strategien sowie der Errungenschaften, Forschungsdesiderate und Handlungsdefizite zum Themenkomplex „Bildung und Konfliktbearbeitung“ und dessen Relevanz für die Entwicklungszusammenarbeit ermöglichen.

Der komplexe Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlichem Konflikt wird dabei in verschiedene Dimensionen aufgefächert und die Literaturlage anhand folgender Leitfragen gesichtet:

- Wie kann Bildung unter den Bedingungen von humanitären Katastrophen, Krisen und Krieg gewährleistet werden?
- In welcher Weise trägt Bildung dazu bei, die Ursachen gewaltsamer Konflikte zu verschärfen?
- Wie können durch gezielte friedens- und demokratiepädagogische Maßnahmen die Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, gestärkt werden?
- Welche Beobachtungs- und Analyseinstrumente stehen zur Verfügung um die Krisensensibilität aller Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit zu erhöhen?

Nach einer Einführung und Begründung der Problemstellung (1) stellt die Studie zunächst dar (2), in welchem Ausmaß die Auswirkungen von Gewaltkonflikten Bildungsstrukturen und -einrichtungen in Mitteleuropa ziehen und die Verwirklichung adäquater Bildungschancen für alle unterhöhlen und bilanziert anschließend die Literaturlage in den Themenfeldern (3) Bildung in komplexen Notlagen („Education in Emergencies“), (4) Einfluss von Bildungsstrukturen und -prozessen auf die Ursachen gewaltsamer Konflikte, (5) friedens- und demokratiepädagogische Konzepte zur Krisen- und Gewaltprävention sowie (6) Krisenindikatoren und konfliktspezifische Wirkungsbeobachtung. Die Studie schließt (7) mit Empfehlungen für das Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“.

2

Kriege und kriegerische Konflikte beeinträchtigen die Funktionsfähigkeit von Bildungssystemen und haben oftmals gar eine weit reichende Zerstörung der ursprünglichen Bildungsinfrastruktur zur Folge. Millionen von Kindern ist infolge von Gewaltkonflikten der Besuch einer Schule verwehrt. Das Ziel, Grundbildung für alle bis zum Jahr 2015 zu erreichen, droht

verfehlt zu werden, wenn es nicht gelingt, dergleichen destruktive gesellschaftliche Konflikte einzudämmen. Das Ausmaß, in dem Gewaltkonflikte konkret für die Tatsache verantwortlich gemacht werden, dass derzeit mehr als 104 Millionen Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen sind, wird in der Literatur angesichts einer verwirrenden und unbefriedigenden Datenlage allerdings sehr unterschiedlich bewertet. Es besteht ein dringender Bedarf an zuverlässigen Daten über die Bildungssituation in Konfliktregionen.

_ Allerdings kann eine Vielzahl von Einzelbeispielen belegen, in welcher Weise und mit welcher Zerstörungskraft Kriege und kriegerische Konflikte Bildungsmöglichkeiten beeinträchtigen oder gar völlig unmöglich machen. Obgleich Angriffe auf Bildungseinrichtungen im Völkerrecht als Kriegsverbrechen geächtet sind, geraten Schulen immer häufiger in den Fokus der Konfliktparteien und werden, wie jüngst das Geiseldrama von Beslan besonders dramatisch vor Augen führte, gar selbst zu Kriegszielen und Teil des Schlachtfeldes.

_ Die humanitäre Katastrophe, die Kriege und Bürgerkriege für die Zivilbevölkerung bedeuten, impliziert meist auch eine Bildungskatastrophe. Daher ist es notwendig, dass alle Aktionspläne zur Verwirklichung der „Education for all“-Ziele die Frage der pädagogischen Intervention in konflikt- und krisengeschüttelten Regionen integrieren und deutlicher als bisher als Aufgabe ernst nehmen.

3

_ In zahlreichen völkerrechtlichen Dokumenten wird das Recht eines jeden Menschen betont, auch in Situationen gesellschaftlicher Krisen, in Kriegen und Katastrophen eine qualitätsvolle Grundbildung zu genießen, die dem Schutz der Menschenrechte und der Stärkung individueller wie kollektiver Friedensfähigkeit verpflichtet ist. Das Menschenrecht auf Bildung gilt daher ausdrücklich auch in humanitären Notlagen und darf auch in Krisen und Kriegen nicht ausgesetzt werden. Das Übereinkommen über die Rechte des

Kindes (CRC) von 1989 gilt als das bedeutendste menschenrechtliche Dokument, das die besonderen Schutzbedürfnisse von Kindern in Notlagen differenziert festhält und damit zugleich der Ausarbeitung von Bildungsmaßnahmen unter Bedingungen bewaffneter Konflikte Orientierung zu geben vermag.

_ Im Anschluss an die Kinderrechtskonvention sind erst im Laufe der neunziger Jahre unter dem Eindruck virulenter Krisen in vielen Teilen der Welt die spezifischen Schutz- und Bildungsbedürfnisse von Kindern in komplexen Notlagen stärker ins Bewusstsein gerückt; die Ausdifferenzierung einschlägiger pädagogischer Programme im Rahmen der Bildungszusammenarbeit und der humanitären Hilfe ist daher vergleichsweise jung. Wenngleich die Notwendigkeit, Bildungsmaßnahmen mit friedenspädagogischer Zielsetzung gerade auch unter Krisenbedingungen anzubieten, allgemein anerkannt wird, kann bis heute nicht die Rede davon sein, dass der Bildung im Rahmen der humanitären Hilfe in komplexen Notlagen tatsächlich derselbe Stellenwert zukommt wie den anderen Säulen der humanitären Hilfe. Bildungsförderung wird in erster Linie als Instrument (langfristiger) Entwicklungsförderung, das heißt als entwicklungspolitisches Instrument und nicht als eine Kernaufgabe auch der humanitären Hilfe bewertet. Im Zuge der vielfältigen Bemühungen um die Verschränkung von Nothilfe und Entwicklungszusammenarbeit (z.B. im Rahmen des Kontinuum-Konzepts oder der „entwicklungsorientierten Nothilfe“) wird inzwischen der Stellenwert der Bildungszusammenarbeit in komplexen Notlagen deutlicher sichtbar.

_ Der Stand der Forschung und der konzeptionellen Fundierung in dem jungen Arbeitsfeld „Bildung in komplexen Notlagen“ wird in der Literatur, ungeachtet der fortgeschrittenen Erfahrungen insbesondere von UNICEF und UNHCR in diesem Bereich, recht einhellig als unzureichend beklagt. Vermisst werden insbesondere qualitative Standards, an denen jedoch derzeit im Rahmen des INEE intensiv gearbeitet wird.

Die nach wie vor verbreiteten standardisierten und linearen Paket-Konzepte in der pädagogischen Arbeit mit Flüchtlingen oder Binnenvertriebenen werden sehr kritisch beurteilt. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass komplexe Notlagen auch komplexe pädagogische Antworten erfordern, die zum Beispiel Erholungsaktivitäten, Trauma-Therapie, die Vermittlung praktischer Alltagskompetenzen und -fertigkeiten und friedenspädagogische Maßnahmen miteinander verschränken.

4

– Dass Bildung grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung und zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes beiträgt, zählt zu den folgenschweren Selbsttäuschungen der Pädagogik. Eine unvereinommene Betrachtung der ambivalenten Einflüsse, die Bildung auf die Genese und Dynamik gewaltsamer Konflikte zu nehmen vermag, setzt voraus, die scheinbar per se friedensstiftende Kraft der Bildung zu entmystifizieren. Erst in jüngster Zeit wird auch dem negativen Einfluss von Bildungsstrukturen und -prozessen auf gesellschaftliche Konfliktkonstellationen Beachtung geschenkt. Dieses destruktive Potenzial von Bildung kommt nicht nur dann zum Ausdruck, wenn Bildung zu Zwecken der Kriegspropaganda missbraucht oder im Unterricht Hetze gegen andere Volksgruppen und ethnische Minderheiten betrieben wird. Die Bildungsinstitutionen selbst sind, was nicht zuletzt für die bedeutendste Erziehungsinstitution der Gesellschaft, die Familie, zutrifft, in hohem Maße von direkter wie auch struktureller Gewalt geprägt.

– Das formale Bildungswesen trägt insbesondere dann zur Verschärfung und Eskalation gesellschaftlicher Konflikte bei, wenn es sozio-ökonomische Disparitäten (re)produziert und soziale Ausgrenzung oder Separierung betreibt sowie die Vermittlung von Identitäts- und Staatsbürgerschaftskonzepten befördert, die die kulturelle Pluralität der Gesellschaft leugnen und zur Intoleranz gegenüber „dem Andern“ führen. Bildung ist, wie zahlreiche Beispiele dokumentieren,

ein zentrales Medium, durch welches Ethnizität für die Eskalation von Konflikten mobilisiert wird.

– Die hier differenziert benannten Faktoren, die sichtbar machen, unter welchen Bedingungen Bildung gewaltkonflikt-verschärfend wirksam werden kann, lassen sich auch positiv wenden: Unter der Perspektive der weitestgehenden Vermeidung der destruktiven Elemente und der Minimierung der Risiken lassen sich Positivkriterien für die konstruktive Konfliktsensitivität von Bildungssystemen angeben. Als eine Schlüsselfrage für die Beziehung von Bildung und Konflikt erweist sich dabei die Art und Weise, wie Bildungssysteme den Umgang mit Diversität organisieren. Die Frage nach dem konstruktiven Umgang mit Heterogenität, der sich sowohl institutionell wie auch konzeptionell, und hinsichtlich der Bildungszugänge wie der Bildungsinhalte niederschlagen muss, übersteigt den herkömmlichen Horizont der klassischen Friedenspädagogik. Der Aufbau eines konfliktsensitiven Bildungssystems erfordert daher einen umfassenden Ansatz, der die potenziell konstruktiven wie destruktiven Wirkungen von Bildung in ihrer ganzen Breite betrachtet. Auch kann die Transformation von Bildungssystemen in Nachkriegsgesellschaften nur dann gelingen, wenn zuvor eine kritische und kompromisslose Aufarbeitung der destruktiven Potenziale des vorausgegangenen Bildungswesens, seiner Curricula und der verbreiteten Bildungspraxis erfolgt.

– Folgenden Faktoren kommt für die Gestaltung konfliktsensitiver Bildungssysteme eine Schlüsselrolle zu:

- Bildungseinrichtungen und -strukturen sollten möglichst inklusiv und integrativ angelegt sein, das heißt einen gleichberechtigten Zugang für alle Bevölkerungsgruppen ermöglichen und die soziale und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft auch in den vermittelten Inhalten widerspiegeln.
- Bildungseinrichtungen sollten eine möglichst demokratische und partizipatorische Lernkultur praktizieren, zum konstruktiven Umgang mit Konflikten befähigen und zudem in ein demokratisches bil-

dungspolitisches Umfeld eingebettet sein, das allen gesellschaftlichen Kräften eine Mitwirkung an relevanten Weichenstellungen im Bildungswesen ermöglicht.

- Bildungseinrichtungen müssen verstärkt der Pluralität menschlicher Gesellschaften Rechnung tragen und den Aufbau multipler und inklusiver Identitätskonzepte ermöglichen, die Differenz und Heterogenität wertschätzen und Fremdheit mit Toleranz und Empathie zu begegnen vermögen.

5

_ Trotz des reichhaltigen publizistischen Ertrags der friedenspädagogischen Diskussion wird zunehmend eine theoretische Rückständigkeit der Friedenserziehung beklagt. Kritiker bemängeln, das ganze Feld leide an einer konzeptionellen Konfusion, die sich vor allem an der Unklarheit über Gegenstand und Ziele der Friedenserziehung niederschläge. Angesichts einer äußerst defizitären Evaluationspraxis verfüge die Friedenserziehung auch kaum über empirische Erkenntnisse darüber, welche Ansätze funktionieren und welche nicht.

_ Dabei hat die breite Tradition friedenspädagogischen Denkens und Handelns durchaus eine Fülle von bewährten Konzepten und Handlungsmodellen hervorgebracht, die im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit fruchtbar gemacht werden können. Vorliegende Erfahrungen und Konzepte sollten gezielt auf ihren Nutzen für die krisenpräventive Bildungszusammenarbeit mit dem Süden hin gesichtet, geprüft und an die entsprechenden regionalen Rahmenbedingungen angepasst werden. Dabei ist freilich die zum Teil heftige Kritik am „western bias“ und der unzureichenden situationsadäquaten Differenziertheit vieler in Europa und in den USA entwickelter friedenspädagogischer Ansätze zu beachten.

_ Vor allem der Ansatz einer „kulturologisch“ orientierten, in der Anerkennung von Differenz, Heterogenität und Fremdheit verankerten Friedenspädagogik eröffnet viel versprechende Perspektiven für die Friedens-

erziehung gerade auch im Kontext ethno-politischer Konflikte. Friedenserziehung muss weiterhin eingebunden sein in den individuellen wie kollektiven Lernprozess zur Entfaltung einer demokratischen Konflikt- und Streitkultur und in die Stärkung der gesellschaftlichen Kompetenz zur nachhaltigen Zivilisierung der Konfliktbearbeitung. Darüber hinaus ist ein Bildungsprogramm, das auf internationale Verständigung und weltweiten Frieden zielt, konstitutiv auf einen grenzüberschreitenden pädagogischen Diskurs verwiesen. Nicht nur im Gegenstandsbereich, sondern auch im Entstehungszusammenhang einer solchen pädagogischen Konzeption muss „Internationalität“ zum Ausdruck kommen.

6

_ Voraussetzung dafür, dass Aspekte der Krisenprävention und der Konfliktbearbeitung in allen Feldern der Bildungsförderung und der Bildungszusammenarbeit systematisch berücksichtigt werden, ist ein hinreichend differenziertes Instrumentarium für die konflikt-spezifische Beobachtung, Analyse und Folgenabschätzung. Im Zuge der Literaturrecherche konnten jedoch keine umfassenden und ausgearbeiteten Analyse- und Indikatorenkonzepte ausfindig gemacht werden, die den Ansprüchen an ein umfassendes Instrumentarium zur konfliktbezogenen Wirkungsanalyse in der Bildungszusammenarbeit genügen können.

_ Bislang wird lediglich unterschieden zwischen der Evaluation einschlägig konfliktpräventiver Programme und konfliktbezogener Wirkungsbeobachtung potenziell aller Maßnahmen in Risiko-Regionen. Allerdings muss das Spektrum der konflikt-spezifischen Analyseinstrumentarien, die für die Bildungszusammenarbeit in Krisenregionen relevant sind, weiter differenziert werden in:

- Krisenindikatoren zur bildungssystemspezifischen Konfliktanalyse und für „early warning“;
- Instrumente zur Abschätzung der Wirkung von Konflikten auf Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit;

- Standards und Verfahren zur konfliktbezogenen Folgenabschätzung und Wirkungsanalyse von Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit;
- Standards und Verfahren für die Evaluation von friedenspädagogischen Maßnahmen.

7

_ Aus dem hier dargelegten Diskussionsstand kann die generelle Schlussfolgerung gezogen werden, dass Bildungsförderung und Krisenprävention im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit enger als bisher miteinander verzahnt werden müssen – und dies in doppelter Hinsicht: Es ist dringend anzuraten, Bildungskomponenten mit dem Ziel der Stärkung individueller und kollektiver konflikttransformativer Kompetenzen in allen Programmen und Konzeptionen zur Krisenprävention und Konfliktbearbeitung ausdrücklich zu verankern – und umgekehrt zugleich die Frage nach den möglichen konfliktverschärfenden oder krisenpräventiven Implikationen bei allen Maßnahmen der Bildungsförderung mit zu bedenken und zu prüfen („mainstreaming conflict“).

_ Für das Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“ werden zur Umsetzung dieses strategischen Zieles vor allem folgende Schwerpunkte vorgeschlagen:

- Nationale und internationale Netzwerke für Forschung, Datenerfassung, Innovation und strategische Planung im Bereich „Bildung und Konfliktbearbeitung“ knüpfen.
- Krisenresistenz und Anpassungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen stärken.
- Konzepte für komplexe und angepasste Bildungsinterventionen in Notsituationen und unter Krisenbedingungen entwickeln und umsetzen.
- Kriterien für konflikt-sensitive Bildungssysteme entwickeln und in Bildungsreformprozessen anwenden.
- Friedenspädagogische Konzepte für die krisenpräventive Bildungszusammenarbeit fruchtbar machen.
- Instrumente und Verfahren der Konfliktanalyse und der konfliktbezogenen Wirkungsanalyse für den Bildungssektor entwickeln und implementieren.

Einleitung und Problemstellung: Bildungsförderung und Krisenprävention in der Entwicklungszusammenarbeit

„It is easier to rebuild roads and bridges than it is to reconstruct institutions and strengthen the social fabric of a society“ (Raphael 1998, 8).

_ Die Auswirkungen gewaltsamer Konflikte sind im Verlaufe der 1990er-Jahre verstärkt ins Blickfeld der Entwicklungspolitik gerückt. Vor allem der Genozid in Ruanda 1994 machte bewusst, dass Gewaltkonflikte nicht nur unermessliches Elend über die betroffene Bevölkerung bringen, sondern auch die Errungenschaften bisheriger Entwicklungsanstrengungen im Handumdrehen zerstören und zukünftige Entwicklungsperspektiven auf lange Sicht verschütten können. Seit den Terroranschlägen des 11. September 2001 sieht sich die Welt darüber hinaus mit einer in dieser Form neuartigen Verschärfung der globalen Sicherheitslage durch internationale, vorwiegend islamistische, Terrornetzwerke konfrontiert. Ausmaß und Dynamik der globalen Konfliktlage drohen freilich durch den von den USA und ihren Verbündeten geführten Anti-Terrorkrieg noch weiter zu eskalieren.

_ Die weit reichenden Zerstörungen sowie die sozialen und ökonomischen Folgekosten, die Gewaltkonflikte nach sich ziehen, geben Anlass zur Sorge, dass die globalen Entwicklungsziele, die sich die Staatengemeinschaft zu Beginn des neuen Jahrtausends gesetzt hat, verfehlt werden. Ihre Realisierung wird auch deshalb immer weniger wahrscheinlich, da die militärischen Maßnahmen zur Eindämmung von Terrorismus und Gewalt derzeit immense Ressourcen und politische Aufmerksamkeit absorbieren, die eigentlich für die Bewältigung der globalen Entwicklungsaufgaben dringend benötigt werden. Ohne eine Entschärfung der globalen Sicherheitsrisiken und die friedliche Beilegung regionaler Konflikte scheint es illusorisch, die Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen, die unter anderem die Halbierung der extremen Armut sowie den Zugang zur Grundbildung für alle Kinder und Jugendlichen bis zum Jahr 2015 anstreben, tatsächlich verwirklichen zu können.

_ Die 44 kriegerischen Konflikte, die im Jahr 2002 gezählt wurden (vgl. AKUF 2003), haben sich zum weitest aus größten Teil in den ärmsten Ländern der Welt ereignet. Dies verweist auf eine komplexe Wechselwirkung zwischen Armut und Gewaltkonflikten (vgl. VENRO 2003). Entwicklungspolitik, die dem Ziel der Armutsbekämpfung verpflichtet ist, ist daher notgedrungen herausgefordert, sich gegenüber dem Problem eskalierender Gewaltkonflikte zu positionieren und gezielte Strategien der Friedensförderung zu entwickeln.

_ Friedensentwicklung und friedliche Konfliktbeilegung sind vor diesem Hintergrund in den vergangenen Jahren zu zentralen Handlungsfeldern und zu Querschnittsaufgaben der deutschen wie der internationalen Entwicklungszusammenarbeit geworden. Die Bundesregierung hat im Jahr 2000 ein eigenes Gesamtkonzept „Zivile Konfliktprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“ erstellt. Darin sind – auf der Grundlage eines erweiterten Sicherheitsbegriffs, der die politische, ökonomische, ökologische und soziale Stabilität mit umfasst – alle Politikfelder aufgerufen, in kohärenter Weise zur Prävention gewaltsamer Krisen beizutragen. Der Entwicklungspolitik werden in diesem Konzept in erster Linie die Aufgaben zugewiesen,

- zum Abbau struktureller Ursachen gewalttätiger Konflikte durch Verbesserung der wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Verhältnisse in den Partnerländern, sowie
- zum Aufbau von Mechanismen gewaltfreier Konfliktbearbeitung beizutragen.

_ Auch die Rolle des Bildungsbereichs zur Förderung einer „Kultur der Prävention“ ist in diesem Gesamtkonzept, wenngleich nur am Rande, ausdrücklich benannt: „Die Bundesregierung wird eine Kultur der Prävention und des Dialogs fördern. Friedens- und Konfliktforschung müssen gestärkt, internationale Bildungspolitik, Auswärtige Kulturpolitik und Medienpolitik müssen auf den Abbau von Feindbildern, interkulturellen Dialog und friedliche Konfliktlösungsbemühungen ausgerichtet werden.“ Anknüpfend an dieses Gesamtkonzept hat die Bundesregierung in ihrem Ak-

tionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“ vom 12. Mai 2004 die Rolle von Kultur- und Bildungsarbeit unter dem Stichwort „Friedenspotenziale fördern“ in einem eigenen Unterkapitel spezifiziert: „Krisenprävention hat eine kulturelle Dimension. Interkulturelles Verständnis und die Achtung anderer Kulturen – innerstaatlich wie zwischenstaatlich – sind entscheidende Voraussetzungen für die Krisenprävention. Dazu gehören Dialog und Austausch, aber auch eine kultursensitive Weitervermittlung der Werte und Instrumente der Krisenprävention sowie die Unterstützung von Bildungssystemen, die den gewaltfreien Umgang mit Konflikten fördern und unterschiedliche Perspektiven insbesondere auf zeitgeschichtliche Unterrichtsinhalte zulassen“ (Bundesregierung 2004, 48). Die Bundesregierung kündigt an, „im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor friedenspädagogischen Aktivitäten mehr Beachtung schenken“ zu wollen (ebd., 50). Zugleich räumt der Aktionsplan aber auch ein, dass eine hinreichende Operationalisierung des UNESCO-Leitbildes einer Kultur des Friedens für die deutschen Mittlerorganisationen noch ausstehe (ebd., 49).

_ Bei der Umsetzung der Verankerung von Krisenprävention als Querschnittsaufgabe der Entwicklungszusammenarbeit knüpfen Bundesregierung und BMZ an die OECD/DAC-„Guidelines on Conflict, Peace and Development Cooperation“ (OECD/DAC 1997) an, mit denen das DAC nach eigenem Bekunden (vgl. OECD/DAC 2001, 3) Neuland beschritten hatte. Was den hier relevanten Bereich der Bildungsförderung betrifft, wird in diesen Richtlinien zum einen die besondere Bedeutung friedenspädagogischer Maßnahmen zur Krisenprävention und zur Förderung einer gewaltfreien Konfliktkultur hervorgehoben, zum anderen auf die langfristig konfliktverschärfenden gesellschaftlichen Folgen verwiesen, die aus krisenbedingten Bildungsnotständen resultieren:

„iii) Education and cross-cultural training

_ 166. Through support for education, and alternative dispute resolution mechanisms, development agen-

cies have a crucial, if sensitive, role to play in furthering non-violent solutions to intergroup conflict and breaking the cycle of intergroup hostility and conflict along ethnic, cultural and sectarian lines. This can range from support for the development of non-partisan curricula and textbooks, to help cultivate and disseminate shared values such as tolerance and pluralism, to specific assistance for 'peace education' initiatives, designed to help create a better understanding of the origins and history of societal relations and promote inter-group co-operation and reconciliation. The considerable development co-operation resources currently allocated to the field of education in many countries should place donors in a good position to play a central role in these areas.

_ 167. The effect that disrupted schooling can have on children who witness brutality and the breakdown of social and moral structures can increase societal instability. This can inhibit learning processes on how to deal with disputes without resorting to violence, and how to co-exist peacefully with other religions and ethnic groups, thus reinforcing the conflictual history of inter-group relations“ (OECD/DAC 1997).

_ Die DAC-Guidelines „Helping Prevent Violent Conflict“ haben 2001 die DAC-Guidelines von 1997 ergänzt und fortgeschrieben, indes wird darin die Bildungskomponente nach wie vor vergleichsweise wenig beleuchtet. Das DAC beschränkt sich hier auf eher pauschale Empfehlungen wie diese: „Support education on small arms, reconciliation and peacebuilding in order to promote the non-violent resolution of disputes“ (OECD/DAC 2001, 41).

_ Auch die EU-Kommission nimmt in ihrer „Communication on Conflict Prevention“ (European Commission 2001), die von dem Anliegen des „mainstreaming conflict prevention in co-operation programmes“ geleitet ist, speziellen Bezug auf Bildungsprogramme, akzentuiert darin allerdings in erster Linie die Bedeutung von Bildung für die Rehabilitation der unmittelbar von bewaffneten Konflikten betroffenen Kinder:

„Emergency education programmes as well as child related rehabilitation measures are crucial to ensure that children and young adults do not become destabilizing elements in post crisis situations“ (ebd., 15).

_ Auch wenn man weitere richtungsweisende entwicklungspolitische Dokumente und Beschlüsse der jüngsten Zeit in Betracht zieht, in denen der Zusammenhang zwischen Bildung und Konflikt Erwähnung findet – sei dies nun im Rahmen der deutschen oder der EU-Entwicklungspolitik, des DAC oder im Kontext des Education for All-Prozesses – lässt sich die einvernehmliche Überzeugung festhalten,

- dass Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Vermeidung gewaltsamer Konflikte und zur Stärkung ziviler Konfliktbearbeitungspotenziale leisten kann, und
- dass der Stabilisierung bzw. dem Wiederaufbau von Bildungsangeboten gerade auch in gewaltbedingten Notlagen eine herausragende Bedeutung für den Schutz der Heranwachsenden und die Gewährleistung der elementaren Voraussetzungen für eine zukünftige friedliche Entwicklung der betroffenen Gesellschaften zukommt.

_ Indes zeigt die zumeist nur stichwortartige Erwähnung des Bildungsbereichs in den einschlägigen Dokumenten, dass die Entwicklungszusammenarbeit bislang weder über eine theoretisch fundierte umfassende Konzeption noch über differenzierte Strategien für die Förderung von Friedens- und Konfliktfähigkeit im Bildungsbereich verfügt. Sie kann weiterhin auf kein hinreichend ausgearbeitetes Instrumentarium zur Bildungsförderung im Kontext menschengemachter, komplexer Notlagen zurückgreifen.

_ Gewiss kann der demokratie- und friedenspädagogische Diskurs in der Pädagogik-Geschichte auf eine lange Tradition zurückblicken – ja, die neuzeitliche Pädagogik ist ursprünglich, und das nicht nur im Westen, geradezu elementar auf einen universellen Friedensauftrag verwiesen. Jedoch sind Theorie und Praxis der friedenspädagogischen Tradition bislang nur sporadisch im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit

umgesetzt worden. Allerdings sind im Zuge der wachsenden Brisanz des Zusammenhangs von „Bildung und Konflikt“ in den vergangenen Jahren in der Entwicklungszusammenarbeit, in der Humanitären Hilfe und in der Friedenspädagogik sowohl von internationalen Organisationen, von Nichtregierungsorganisationen und staatlichen wie nichtstaatlichen Entwicklungsagenturen eine Fülle von Ansätzen entwickelt worden, an welche die überfällige Ausarbeitung fundierter Konzepte für eine konflikt-sensitive Bildungszusammenarbeit anknüpfen kann. Die insgesamt überschaubare Zahl der Expertinnen und Experten in diesem Feld kommt recht einhellig zu dem Urteil, dass das gesamte Arbeitsfeld noch sehr jung, theoretisch blass und empirisch weit gehend unerforscht sei. Auch erweise sich die Literaturlage als generell „zu dünn“ (so z.B. Sommers 2002, 2). Tatsächlich ist die wohl erste systematische und theoriegeleitete erziehungswissenschaftliche Monografie zum Thema „Bildung und Konflikt“, die den entwicklungspolitischen Kontext ausdrücklich mit im Blick hat, das Buch „Education and Conflict“ der in Birmingham lehrenden internationalen Bildungsforscherin Lynn Davies (Davies 2004) erst jüngst, im Jahr 2004, vorgelegt worden. Auch Davies geht davon aus „that the link between conflict and education is a grossly under-analysed area“ (ebd., 7). Gleichwohl sind in den vergangenen Jahren bereits zahlreiche aufschlussreiche Expertisen, mehrere Sammelbände, wissenschaftliche Reflexionen, aber auch erste Evaluierungsstudien sowie Ansätze zu einer Dokumentation und Bündelung der vorliegenden Erfahrungen vorgelegt worden. Im Rahmen der dieser Studie vorausgegangen Literaturrecherche konnten für die Zeit seit 1990 mehr als 500 englischsprachige Publikationen belegt werden, die für das Thema „Bildung und Konfliktbearbeitung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit“ relevant sind.

_ Es fällt auf, dass angesichts der offenbar wachsenden Brisanz der Problemlage gerade in jüngster Zeit die Bemühungen in Wissenschaft und Politik verstärkt werden, das Feld zu sondieren. So hat beispielweise auch die britische National Foundation for Educational

Research in 2004 eine Rahmenstudie zum Thema „education and conflict“ in Auftrag gegeben, ausgehend von dem Befund „that this is an embryonic but growing area of research“ (vgl. www.nfer.ac.uk; Mai 2004). Auch hatten das Institut für Friedenspädagogik Tübingen und InWEnt im Februar 2004 erstmals zu einer internationalen Fachtagung unter dem Motto „Promote Peace Education around the World“ (vgl. Institute for Peace Education et al. 2004) eingeladen, bei der insbesondere die Bedeutung friedenspädagogischer Konzepte für die Entwicklungszusammenarbeit erörtert wurde. Weiterhin war die Jahrestagung der britischen Komparatisten (British Association for International and Comparative Education, BAICE) im September 2004 dem Thema „Education in the 21st Century: Conflict, Reconciliation and Reconstruction“ gewidmet.

_ Die vorliegende Studie versucht, den aktuellen Diskussionsstand zu bilanzieren. Sie soll eine erste zusammenfassende Übersicht über die verschiedenen Diskussionslinien, die verfolgten Ansätze und Strategien sowie über Errungenschaften, Forschungsdesiderate und Handlungsdefizite zum Themenkomplex „Bildung und Konflikt“ im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit ermöglichen.

_ Dabei dürfte es nützlich sein, die verschiedenen Ebenen, auf denen der Zusammenhang von Bildung und Konflikt im Kontext der EZ relevant wird, genauer zu differenzieren. Nimmt man generell die Dimensionen in den Blick, in denen Krisenprävention und Konfliktbearbeitung als entwicklungspolitische Aufgabe beziehungsweise Problem erscheinen, dann lassen sich mindestens vier Tätigkeitsfelder beziehungsweise Analysehorizonte unterscheiden (vgl. hierzu auch Ropers 2002, 48 ff.):

- bestmöglicher Schutz der Zivilbevölkerung vor den Auswirkungen bewaffneter Konflikte und Schutz von Entwicklungserfolgen wie auch von konkreten Entwicklungsprogrammen vor Beschädigung oder Zerstörung durch Konflikte, Krisen und Kriege;
- Förderung struktureller Stabilität und Abbau der Ursachen potenzieller Konflikte und Krisen;

- Förderung der konflikttransformativen Kompetenz gesellschaftlicher Gruppen sowie lokaler und regionaler Institutionen;
- systematische Berücksichtigung von Krisenpräventions- und Konfliktbearbeitungsaspekten in allen Feldern der Entwicklungszusammenarbeit.

_ Bezogen auf den Bildungsbereich rücken damit folgende Problemdimensionen und Fragestellungen ins Blickfeld:

1. Wie kann Bildung unter den Bedingungen von humanitären Katastrophen, Krisen und Krieg gewährleistet werden? Welchen besonderen Anforderungen müssen Bildungsmaßnahmen in entsprechenden Notlagen genügen?
2. In welcher Weise tragen Bildungsstrukturen und Bildungsprozesse mit dazu bei, die Ursachen gewaltsamer Konflikte zu verschärfen? Welchen Bedingungen müssen umgekehrt konflikt-sensitive Bildungssysteme genügen, um konstruktiven Einfluss auf die friedensschaffenden Potenziale einer Gesellschaft nehmen zu können?
3. Wie können durch gezielte friedens- und demokratiepädagogische Maßnahmen die Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, gestärkt und die sozialen Voraussetzungen für eine friedliche Koexistenz entwickelt werden?
4. Welche Beobachtungs- und Analyseinstrumente stehen zur Verfügung um die Krisensensibilität aller Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit zu erhöhen und die Planung, Durchführung und Evaluierung von Programmen anzuleiten, die den Aufbau krisensensitiver Bildungsstrukturen zum Ziel haben?

Ad 1: Bildung in Notlagen

_ Dieser Komplex betrifft den weitläufigen Bereich, der in der internationalen Diskussion unter dem Titel „education in emergencies“ geführt wird (zentral hierfür: Retamal/Aedo-Richmond 1998; Sinclair 2002; Crisp et al. 2001; Aguilar/Retamal 1998; Bensalah et al. 2001). Das Ausgangsproblem ergibt sich hier durch

das Ausmaß und die Art und Weise, in der eine gegebene Bildungsinfrastruktur infolge humanitärer Krisen oder gewalttätiger Auseinandersetzungen beeinträchtigt oder zerstört wurde oder fluchtbedingt für die betroffene Bevölkerung nicht mehr zugänglich ist. UNESCO spricht in diesem Fall auch vom „Bildungsnotstand“, von „educational emergencies“. Sinclair (2002, 22) fasst unter „emergency programmes“, ausgehend von einem weiten Begriff komplexer humanitärer Notlagen, „all programmes for refugees and displaced or conflict-affected populations, as well as disaster victims“ zusammen. Positiv gewendet geht es um Konzepte und Instrumente,

- wie der Zugang zu und das Menschenrecht auf Bildung auch unter den Bedingungen von komplexen Notlagen und Krisen gewährleistet werden kann,
- wie den besonderen psychosozialen (Schutz-) Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Notlagen Rechnung getragen werden kann, und
- wie qua Bildung die Voraussetzungen für den gesellschaftlichen Wiederaufbau und Versöhnung geschaffen werden können.

_ Hinsichtlich des Kontextes, in dem sie stattfindet, lässt sich nach Sinclair (2002, 26) „education in emergencies“ in folgende Hauptstränge weiter untergliedern:

- Bildung für Flüchtlinge,
- Bildung für Binnenvertriebene (IDPs, internally displaced persons),
- Bildung unter den Bedingungen von bewaffneten Konflikten, von Unsicherheit und Instabilität,
- Bildung für den Wiederaufbau nach bewaffneten Konflikten und Katastrophen.

_ Unter den Bedingungen von Not, Krieg und Katastrophen sehen sich Bildungsaktivitäten zudem mit einer Vielzahl besonderer Herausforderungen konfrontiert, die spezifische pädagogische Reaktionen erforderlich machen; dies betrifft beispielsweise die Bemühungen um die Demobilisierung und Reintegration

von Kindersoldaten, den Schutz der Kinder (insbesondere der Mädchen) vor sexueller Gewalt, den Umgang mit Traumata und schweren psychischen Belastungen oder Vergangenheitsbewältigung und Versöhnungsarbeit zwischen verfeindeten Bevölkerungsgruppen. Weiterhin ist in Krisensituationen die Vermittlung spezifischer Überlebentechniken vonnöten, was zur Ausdifferenzierung weiterer pädagogischer Arbeitsfelder geführt hat, die zum Beispiel Bewusstseinsbildung zum Umgang mit der Landminen-Gefahr (mine-awareness education), Gesundheits- und Hygiene-Erziehung zur Vorbeugung von Seuchen oder Gewaltprävention und Konfliktmediation in Flüchtlingslagern betreffen.

Ad 2: Bildung als Konfliktverschärfer

_ Die zweite Problemebene fragt nach der Art und Weise, in der Bildung, sowohl in struktureller wie in prozessualer Hinsicht, auf die strukturellen Ursachen gewaltsamer Konflikte Einfluss nimmt. Die vielfältigen Ursachen kollektiver gewaltsamer Konflikte lassen sich nach Lund/Mehler (vgl. Ropers 2003, 33) auf vier zentrale Ursachenbündel zurückführen:

- politische, kulturelle und ökonomische Disparitäten,
- Legitimationsdefizite der Regierung,
- Misstrauen zwischen Identitätsgruppen und fehlende Möglichkeiten für den friedlichen Ausgleich,
- Abwesenheit einer aktiven Zivilgesellschaft.

_ Bei allen genannten Punkten kann grundsätzlich ein positiver Einfluss von Bildung erwartet werden, der zum Abbau der strukturellen Konfliktursachen beizutragen vermag: Bildung, so wird gemeinhin unterstellt, stärkt den sozialen Zusammenhalt, trägt zum sozialen Ausgleich bei, indem von sozialer Herkunft entkoppelte Bildungskarrieren eröffnet werden, fördert das bürgerschaftliche und politische Engagement und unterstützt eine aufgeklärte Haltung der Toleranz und der Dialogfähigkeit gegenüber anders Denkenden. So gesehen könnte der Mangel an Bildung selbst als eine der zentralen Sekundärursachen eskalierender gesellschaftlicher Konflikte betrachtet werden. Allerdings wird die verbreitete Unterstellung, „was immer für

mehr Bildung getan wird, trägt zur Förderung demokratischer Einstellungen bei“ (Schell-Faucon 2001, 56) durch jüngste Analysen zum Januskopf der Bildung im Kontext so genannter ethnischer Konflikte (vgl. Bush/Salterelli 2000; Smith/Vaux 2003) vehement in Frage gestellt: „Simply providing education does not ensure peace“ (Smith/Vaux 2003, 10). Bildungssysteme können ihrerseits, sei es durch die strukturellen Effekte der qua Bildungskarrieren vorgenommenen sozialen Statusallokation, sei es durch die vermittelten Kenntnisse, Einstellungen und Identitätskonzepte, selbst in entscheidender Weise zur Entstehung oder Verschärfung gesellschaftlicher, insbesondere ethnischer Spannungen beitragen, die schließlich in gewaltsame Auseinandersetzungen münden. Abweichend von der friedenspädagogischen Tradition, die die grundsätzlich friedensstiftende und aufklärende Kraft der Bildung akzentuiert, wird im Rahmen dieser Studie eine besondere Sorgfalt auf die potenziell konfliktverschärfenden Wirkungen von Bildungsmaßnahmen und -strukturen gelegt. Smith/Vaux gehen in ihrer für das britische DFID erstellten richtungweisenden Expertise davon aus, dass an Bildungssystemen selbst schon die Konfliktrisiken einer Gesellschaft abgelesen werden können: „An analysis of education structures and educational processes from a conflict perspective could therefore be an important component of a conflict ‚early warning system‘“ (Smith/Vaux 2003, 28).

Ad 3: Bildung als Voraussetzung für Frieden

_ Beim friedenspädagogischen Diskurs geht es um die Entwicklung eines spezifischen pädagogischen Ansatzes, der gezielt auf die Stärkung von Friedenskompetenzen in der Gesellschaft und damit auf Krisen- und Gewaltprävention qua pädagogisch induzierter Bewusstseins- und Verhaltensänderung setzt (für den internationalen Diskussionsstand vgl. vor allem Salomon/Nevo 2002; Burns/Aspeslagh 1996; Wintersteiner et al. 2003; Gugel/Jäger 2004; Fountain 1999; Baxter 2000; Sommers 2001; Europäisches Universitätszentrum 1997). Was meint „Friedenserziehung“? Als Standarddefinition, auf die in der aktuellen Literatur häufig Bezug genommen wird, kann die von Susan

Fountain (ausgehend vom UNICEF-Konzept) formulierte Charakterisierung zu Rate gezogen werden: „Peace Education (...) refers to the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behaviour changes that will enable children, youth and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level“ (Fountain 1999, 1).

_ Allerdings variiert die Reichweite der vorgefundenen friedenspädagogischen Konzepte erheblich. Ausgehend von ihren Empfehlungen über „Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ des Jahres 1974 tritt die UNESCO für ein umfassendes friedenspädagogisches Verständnis ein, insofern Bildung hier, in Übereinstimmung mit Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, grundsätzlich auf die Ziele der Stärkung der Menschenrechte und der Friedensförderung verpflichtet wird. Als spezifisches, gleichwohl unverzichtbares Element einer qualitativen Grundbildung versteht hingegen UNICEF sein friedenspädagogisches Konzept, wobei aber auch hier davon ausgegangen wird, dass Friedenserziehung in allen Ländern der Welt notwendig ist und letztlich nicht als ausdifferenziertes Fach, sondern als Querschnittsaufgabe im Curriculum verankert werden sollte. Das erst 1997 von UNHCR entwickelte „Peace Education Programme“ (vgl. Baxter 2001, 2004), das mittlerweile vom Interagency Network for Education in Emergencies (INEE) adaptiert wurde, ist demgegenüber speziell auf den Kontext von humanitären Notlagen und die Bildungsaktivitäten in Flüchtlingslagern bezogen.

_ Abgesehen von den genannten einschlägigen UNICEF- und UNHCR-Programmen, die gerade auch im Kontext von humanitärer Hilfe und EZ entwickelt und implementiert wurden und werden, ist die reichhaltige friedenspädagogische Tradition wie auch die mittlerweile unübersehbar gewordene Flut an päd-

gogischen Konzepten und Trainingsprogrammen für Mediationstechniken, Streitschlichtung und Gewaltprävention für Programme der Entwicklungszusammenarbeit noch kaum fruchtbar gemacht worden (vgl. hierzu Schell-Faucon 2001; Gugel/Jäger 2004). Allerdings gibt es gegenüber dem „western bias“ der friedenspädagogischen Tradition, das heißt ihrer festen Verwurzelung im europäischen Denken, auch eine Reihe kritischer Vorbehalte (vgl. Sommers 2001). Gavriel Salomon (Salomon/Nevo 2002, 5 ff.) erachtet die Generalisierung und Universalisierung friedenspädagogischer Konzepte ohnehin für irreführend und plädiert nachdrücklich für eine kontextbezogene Differenzierung der Friedenspädagogik in mindestens drei deutlich voneinander zu unterscheidenden Kategorien:

- Friedenspädagogik in Regionen mit festgefahrenen („intractable“), langanhaltenden und gewaltsam ausgetragenen Konflikten,
- Friedenspädagogik in Regionen mit (zumeist latenten) ethnischen Spannungen,
- Friedenspädagogik in Regionen, die als ruhig, friedlich und weitgehend spannungsfrei erfahren werden.

_ Dergleichen Differenzierungen, die die Reichweite herkömmlicher friedenspädagogischer Modelle in Frage stellen, wird im Rahmen dieser Studie ein besonderes Augenmerk gewidmet. Gleiches gilt für die derzeit im angelsächsischen Raum und in Deutschland verstärkt aufgegriffene Diskussion um eine „Demokratiepädagogik“ beziehungsweise „citizenship education“, die zwar wiederum an pädagogische Traditionslinien anknüpfen kann (insbesondere die reformpädagogischen Ansätze John Deweys), aber erst in jüngster Zeit in den Zusammenhang einer Erziehung zur Gewaltprävention und der zivilen Konfliktbearbeitung in multikulturellen und pluralistischen Gesellschaften gestellt wird (vgl. Edelstein/Fauser 2001; Osler 2000/2003). Im Rahmen dieser Studie können einschlägige demokratiepädagogische Konzepte, die bereits in der Bildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern Anwendung finden, nicht eigens erfasst werden – die Literaturlage lässt allerdings vermuten, dass sich in diesem Bereich ohnehin bislang noch

keine ausgewiesenen Forschungen zur Reflexion vorliegender Erfahrungen und Programme zu etablieren vermochten (eine bemerkenswerte Ausnahme stellt die vergleichende civic education-Studie der IEA dar, bei der das Politikverständnis 14-jähriger Schüler unter anderem auch in Chile und Kolumbien erhoben worden ist, vgl. Torney-Purta 2001; Händle 2003).

Ad 4: Konfliktindikatoren und Wirkungsanalyse im Bildungsbereich

_ Die systematische Berücksichtigung von Krisenpräventions- und Konfliktbearbeitungsaspekten in allen Feldern der Bildungsförderung setzt ein hinreichend differenziertes Instrumentarium für die konfliktspezifische Beobachtung, Analyse und Folgenabschätzung voraus. An Analysemodellen und Indikatorensystemen für die Beurteilung von Konfliktrisiken, um im Sinne eines „early warning“ Krisen- und Gewaltpotenziale in einer Region frühzeitig erkennen zu können, wird in der deutschen und internationalen Entwicklungspolitik seit geraumer Zeit intensiv gearbeitet (vgl. Spelten 2000; Mehler/Ribeaux 2000, 58 ff.; Sardesai/Wam 2002). Unter dem Stichwort PCIA (Peace and Conflict Impact Assessment) werden zudem inzwischen fortgeschrittene Bemühungen zusammengefasst, Beobachtungsinstrumente zu entwickeln, die in der Lage sind, die intendierten wie nichtintendierten Wirkungen von Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit auf die Konfliktodynamik zu erfassen oder abzuschätzen, wie umgekehrt auch die potenziellen Auswirkungen von Konflikten auf den Verlauf von Entwicklungsprogrammen zu bewerten (vgl. Bush 1998; Fischer/Wils 2001): „Peace and Conflict Impact Assessment is a means of evaluating (ex post facto) and anticipating (ex ante, as far as possible) the impacts of proposed and completed development projects on: 1) those structures and processes which strengthen the prospects for peaceful coexistence and decrease the likelihood of the outbreak, reoccurrence, or continuation, of violent conflict, and 2) those structures and processes that increase the likelihood that conflict will be dealt with through violent means“ (Bush 1998, 7).

_ Der Bildungsbereich wird zwar im Rahmen der Entwicklung und Anwendung von Krisenindikatoren und konfliktspezifischer Wirkungserfassung in der Regel mitbedacht, jedoch ist nach Lage der zugänglichen Literatur zu vermuten, dass die Ausarbeitung einschlägiger, auf Bildung hin spezifizierter Instrumentarien des „risk screening“ und der Wirkungserfassung von Bildungsprogrammen auf Konfliktsituationen erst in den Anfängen steckt. Aus dem allgemeinen Forschungsstand zum Indikatoren- und PCIA-Bereich können zumindest wichtige Anhaltspunkte für die hierzu im Blick auf die Bildungszusammenarbeit anstehenden Aufgaben gewonnen werden. Angesichts vorliegender Fallstudien zur Rolle der Bildung insbesondere bei der Entstehung oder Verschärfung identitätsbasierter (ethnischer) Konflikte (vgl. Bush/Salterelli 2000) kann davon ausgegangen werden, dass gerade an der Struktur von Bildungssystemen die Krisenanfälligkeit von Gesellschaften sehr genau und frühzeitig abgelesen werden kann – sofern hierfür geeignete Analyseinstrumente zur Verfügung stehen. Des Weiteren sollten entsprechende Indikatoren und Analyseverfahren zur generellen Konfliktsensibilisierung bei allen Maßnahmen der Bildungsförderung beitragen und ermöglichen, fundierte Kriterien für die Planung, Durchführung und Evaluierung entsprechender Maßnahmen zu entwickeln.

_ Die hier dargelegten vier Problemdimensionen, nach der sich zugleich die nachfolgende Bündelung des internationalen Diskussionsstandes gliedert, liegen quer zu der in der Konfliktforschung verbreiteten Untergliederung in Konflikt(eskalations-)Phasen. Wenngleich häufig der Versuch anzutreffen ist, die verschiedenen Konzepte und Handlungsfelder der Friedensförderung, gerade auch im Bereich der Bildungszusammenarbeit, einer Vorkonfliktphase, einer Eskalationsphase und einer Nachkonfliktphase zuzuordnen und dementsprechend die Aufgaben der EZ respektive der Bildungszusammenarbeit beispielsweise auf die Aufgaben Krisenprävention, humanitäre Hilfe und Wiederaufbau verteilt werden (vgl. z.B. DED 2003; Gugel/Jäger 2003; Isaac 1999; Tawil 2003), ist die

Stichhaltigkeit einer solchen phasenspezifischen Konzeptentwicklung sehr umstritten (vgl. zur Kritik u.a. Smith/Vaux 2003, 6). Da beispielsweise auf der Hand liegt, dass friedenspädagogische Maßnahmen in allen Konfliktphasen sinnvoll und notwendig sind (gerade auch z.B. in Flüchtlingslagern) und so genannte Post-Konflikt-Gesellschaften häufig an der Schwelle zu neuerlicher Konflikteskalation stehen, soll hier ein gegenüber dem Phasenmodell alternativer Zugang gewählt, auf die entsprechende Diskussion jedoch an geeigneter Stelle Bezug genommen werden. Einzig der im Phasenmodell zu verortende Bereich „education in emergencies“ sei hier gesondert behandelt, da sich unter diesem Begriff ein vergleichsweise umfangreicher Diskussionszusammenhang, ausgelöst auch durch ein inzwischen ausdifferenziertes Handlungsfeld der EZ und der Humanitären Hilfe, abgrenzen lässt.

_ Die vorliegende Studie ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einem einführenden Überblick über Relevanz und Ausmaß des Problems „Bildung und Konflikt“ im Kontext des „Education for All“-Prozesses werden die wichtigsten Diskussionsstränge, soweit sie sich in der gesichteten Literatur widerspiegeln, gemäß den oben genannten Themenfeldern zusammengefasst:

- Bildung in komplexen Notlagen („Education in Emergencies“).
- Der Einfluss von Bildungsstrukturen und -prozessen auf die Ursachen gewaltsamer Konflikte.
- Friedens- und demokratiepädagogische Konzepte zur Krisen- und Gewaltprävention.
- Krisenindikatoren und konfliktspezifische Wirkungsbeobachtung.

_ Die Studie benennt auch die in den jeweiligen Feldern einschlägig tätigen Institutionen und Netzwerke, versucht eine Bilanzierung der „lessons learned“ und schließt mit der Benennung der Forschungsdesiderate und der Empfehlungen für die weitere Arbeit im Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“.

Das Ausmaß der Herausforderung: Gewaltkonflikte gefährden „Bildung für alle“

*„In every failed state there is a failed education system“
(Emily Vargas-Baron nach: Nicolai/Triplehorn 2003, 3).*

_ Kriege und kriegerische Konflikte beeinträchtigen zwangsläufig die Funktionsfähigkeit von Bildungssystemen, ja, sie sind sogar häufig mit einer erheblichen Zerstörung der ursprünglichen Bildungsinfrastruktur verbunden. Millionen von Kindern ist infolge von Gewaltkonflikten der Besuch einer Schule verwehrt. Die UNESCO sieht daher auch Konflikte und deren Folgen für viele betroffene Länder als die größten Hindernisse auf dem Weg zur Verwirklichung der EFA-Ziele an (vgl. Bensalah 2001, 40; UNESCO 2002). Als Teil des „Education for All Assessment“ 2000 wurde seitens der UNESCO zum Weltbildungsforum in Dakar im April 2000 eine spezielle Bestandsaufnahme einschließlich konkreter Handlungsempfehlungen zu „Education in Situations of Emergency and Crisis“ erstellt (Bensalah 2001, 40).

_ Der Koordinator dieser thematischen Studie und zugleich UNESCO-Direktor für Emergency Educational Assistance, Kacem Bensalah, wies bei einem UNESCO-Workshop im März 2002 in Paris darauf hin, dass mehr als 30 Prozent aller UNESCO-Mitgliedsstaaten von schweren Notlagen und Krisen infolge von Gewaltkonflikten oder Naturkatastrophen betroffen seien (vgl. UNESCO/INEE 2002, 3). Dies führt die Brisanz der Herausforderung vor Augen, was es bedeutet, unter solch katastrophalen Bedingungen die globalen Entwicklungsziele im Bildungsbereich verwirklichen zu wollen.

_ Hier soll zunächst die Frage erörtert werden, wie in der vorliegenden Literatur das Ausmaß eingeschätzt und bewertet wird, in dem konfliktbedingte Notlagen die Bereitstellung von Bildung beeinträchtigen.

_ Im Verlaufe der 44 kriegerischen Konflikte, die die AKUF (2003) für das Jahr 2002 verzeichnet, sind nach vorsichtigen Schätzungen mehr als sieben Millionen Menschen getötet worden (vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden 2003, 312). Die meisten Opfer sind dabei

unter der Zivilbevölkerung zu beklagen. In den 1990er-Jahren sind nach Angaben von UNICEF etwa zwei Millionen Kinder bei Gewaltkonflikten umgekommen, sechs Millionen Kinder erlitten kriegsbedingte schwere Verletzungen, eine Million wurden zu Waisen und zwölf Millionen verloren ihr Zuhause (vgl. Bensalah 2001, 8). Bei der Mehrzahl der gewaltsamen Konflikte, von denen sich 17 in Afrika und 16 in Asien ereigneten, handelt es sich um so genannte „innerstaatliche Konflikte“, wobei der Begriff freilich verbirgt, dass diese gleichwohl auch häufig regionale grenzüberschreitende Ausmaße haben, allerdings nicht zwischen Staaten geführt werden. Das „Heidelberger Konfliktbarometer“ beziffert – nach einer etwas anderen Kategorisierung – die Zahl der politischen Konflikte, die mit hohem Gewalteinsatz ausgetragen werden, für das Jahr 2003 mit 35, in weiteren 45 Konflikten mittlerer Intensität sei vereinzelt der Einsatz von Gewalt festzustellen. Von den 35 Konflikten mit hoher Intensität handelt es sich nur in drei Fällen um zwischenstaatliche Konflikte oder Kriege. Den Angaben des HIIK (2004) ist zu entnehmen, dass Anteil und Anzahl der gewaltsam geführten innerstaatlichen Konflikte in der Welt seit 1945 mehr oder weniger kontinuierlich zugenommen haben.

_ Millionen von Menschen sind weltweit auf der Flucht vor Krieg, Bürgerkrieg und schweren Menschenrechtsverletzungen. Das UN-Flüchtlingswerk UNHCR, das im Jahr 2003 rund 20,6 Millionen Flüchtlinge schützte und unterstützte, schätzt die Zahl aller Flüchtlinge und Menschen in flüchtlingsähnlichen Situationen im Jahr 2003 insgesamt auf über 40 Millionen, darunter 20 bis 25 Millionen Binnenvertriebene (UNHCR 2003). UNESCO vermutet gar, dass annähernd ein Prozent der Weltbevölkerung als Flüchtlinge oder Binnenflüchtlinge ihre Heimat unfreiwillig verlassen mussten (Bensalah 2001, 9; Sinclair 2002, 23). Marc Sommers (2002, 3) geht davon aus, dass es sich bei mehr als der Hälfte der Menschen, die zur Flucht gezwungen sind, um Kinder handelt. Die Rede ist hier von 18 Millionen. Wenn seitens des UNHCR vermeldet wird, dass die Zahl der Schüler, die in Schulen von Flücht-

lingslagern oder in den nationalen Schulen des die Flüchtlinge beherbergenden Landes unter dem Schutz des UNHCR stehen (1997/98), bei insgesamt 648 000 liegt (Bensalah 2001, 11), so kann dies nicht annähernd einen Eindruck vom tatsächlichen Ausmaß des Problems vermitteln. Dass beispielsweise auch nicht bekannt ist, wie viele Flüchtlingskinder außerhalb der UNHCR-Programme Schulen besuchen, räumt der erwähnte UNESCO-Bericht ein: „The total number of refugee students attending host country schools, on their own initiative or with external funding, is not known“ (Bensalah 2001, 11).

_ Die bislang umfassendste globale Bestandsaufnahme, die zu „education in emergencies“ vorliegt (Women’s Commission 2004), beziffert die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die von bewaffneten Konflikten betroffen sind und keinen Zugang zu einer formalen Schulbildung haben, auf mindestens 27 Millionen (ebd., 9). Bei der Mehrzahl von ihnen, nämlich bei mehr als 90 Prozent, handelt es sich um Binnenflüchtlinge (ebd., 9). Die meisten Binnenflüchtlinge, die keine Schulbildung genießen, gibt es diesen Angaben zufolge in der Demokratischen Republik (DR) Kongo, in Afghanistan und in Kolumbien. Die vergleichsweise gut belegte Zahl von 27 Millionen Kindern ohne Schulbesuch bezieht sich allerdings nur auf jene zehn Länder, die im Jahr 2002 die meisten entwurzelten Menschen aufzuweisen hatten. Geht man davon aus, dass in diesen zehn Ländern im betreffenden Jahr rund 70 Prozent der Flüchtlinge und Binnenflüchtlinge weltweit zu verzeichnen waren (ebd., 10), dann kommt man hochgerechnet, wenn gleich nur spekulativ, auf weltweit 35 bis 40 Millionen Kinder, die von Konflikten betroffen sind und keine Schule besuchen.

_ Das Ausmaß, in dem gewaltsame Konflikte konkret für die Tatsache verantwortlich gemacht werden, dass weltweit 104 bis 121 Millionen Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen sind, wird – wie die Zahl der „out-of-school-children“ selbst – in der Literatur sehr unterschiedlich quantifiziert. Im Jahr 2000 konnten

nach Angaben der UNESCO 104 Millionen Kinder im Grundschulalter keine Schule (UNESCO 2003a) besuchen – wobei der deutliche Rückgang dieser Zahl gegenüber den für 1999 (UNESCO 2002b) vorgelegten Angaben, wonach 115 Millionen Kinder keine Schule besuchten, mit dem Hinweis auf die Absenkung des Grundschulalters in einigen Ländern (u.a. China) begründet wird. UNICEF beziffert die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, mit 121 Millionen wesentlich höher (UNICEF 2004). Die für den Themenbereich „Bildung und Konflikt“ derzeit maßgebliche DFID-Studie von Smith/Vaux (2003, 9) führt mit Bezug auf Angaben von Emily Vargas-Baron (2001; vgl. auch Nicolai/Triplehorn 2003) an, dass 82 Prozent der Kinder, die keine Schule besuchen können, in Krisen- und Post-Konflikt-Ländern leben. An anderer Stelle wird von Smith/Vaux (2003, 1 und 17) allerdings auch zustimmend eine weitere DFID-Studie referiert, die vermutet, dass rund die Hälfte der Kinder, die keine Schule besuchen, in Ländern leben, die von Krisen betroffen sind oder Krisen hinter sich haben, ohne dass der Widerspruch zwischen beiden Aussagen aufgelöst würde. Auch die UNESCO bezieht sich auf einer aktuellen (2004) Website unter dem Titel „Education – Who are excluded and why?“ (<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>, abgerufen am 07.08.2004) auf Schätzungen, nach denen die Hälfte der 104 Millionen Kinder, die keine Schule besuchen, in Ländern leben, die von gewaltsamen Konflikten betroffen sind oder entsprechende Konflikte unmittelbar hinter sich haben. Die thematische Studie im Rahmen des Education for All 2000 Assessment macht hierzu keine konkreten Angaben – bis auf die allgemein geteilte und letztlich unstrittige Einschätzung, dass gewaltsame Konflikte in vielen Fällen die Verwirklichung der EFA-Ziele unmöglich machen – benennt allerdings detaillierte Zahlen, die zeigen, in welchem Ausmaß Flüchtlinge, Binnenflüchtlinge, Kindersoldaten usw. von Bildung ausgeschlossen sind.

_ Sommers, der in einer Studie der Conflict and Prevention Unit der Weltbank selbst die These vertritt,

dass „most primary-school-age children in war-affected areas are not in school and have not realistic hope of enrolling in one“ (Sommers 2002), diskutiert die Schwierigkeiten und Möglichkeiten, die Auswirkungen von Kriegen und Konflikten auf das Bildungssystem beziehungsweise auf die Erreichung der EFA-Ziele zu erfassen. Er beklagt eine insgesamt verwirrende Datenlage und konstatiert: „The statistical imprecision of data on populations affected by wars presents a serious constraint on the ability to accurately estimate war’s impact on education systems, administrators, teachers and students. All we know for certain is that the impact has been tremendous“ (ebd., 3). Sommers bringt vier Herangehensweisen ins Spiel, die es ermöglichen sollen, die verfügbaren Daten über das Ausmaß der Auswirkungen von Konflikten auf die Bildung genauer zu sichten und im Blick auf die spezifischen Herausforderungen für die Erreichung der EFA-Ziele zu bewerten:

- a) Die Analyse auf folgende drei Ländergruppen zu konzentrieren: Staaten und Regionen mit anhaltenden, weitgehend das ganze Land erfassenden Gewaltkonflikten, Länder mit regional begrenzten Konflikten sowie Länder, die sich in der Nachkonfliktphase befinden. Er identifiziert hierbei sieben Länder in der ersten, 13 in der zweiten und 12 in der dritten Kategorie.
- b) Schwerpunktmäßig jene 12 Länder zu untersuchen, in denen die größte Zahl unfreiwilliger Flüchtlinge lebt: Sudan, Angola, Kolumbien, Pakistan, Iran, DR Kongo, Jordanien, Palästina, Sierra Leone, Burma, Türkei und Jugoslawien mit zusammen 23, 24 Millionen Flüchtlingen und Binnenflüchtlingen.
- c) Die Analyse auf jene Regionen zu fokussieren, in denen die meisten Flüchtlinge in der Nähe ihrer Heimatregion leben; an erster Stelle werden dabei Palästina, Afghanistan und Sudan genannt.
- d) Jene 12 Länder auszuwählen, die nach den gegebenen Trends Gefahr laufen, das EFA-Ziel einer 100-prozentigen Beschulung im Grundbildungsbereich zu verfehlen, und die zudem entweder von akuten Konflikten betroffen sind oder sich von soeben beendeten Krisen erholen.

_ Sommers kommt nach letztgenannten Kriterien zu einer Auswahl von insgesamt 12 Ländern, welche aller Voraussicht nach bis 2015 die EFA-Ziele nicht erreichen werden (ebd., 4): Angola, Burundi, DR Kongo, Ruanda, Sierra Leone, Jugoslawien, Irak, Bosnien-Herzegowina, Liberia, Somalia, Sudan und Westbank/Gaza. Für fünf dieser Länder werden in Sommers Studie Ergebnisse einer Untersuchung von Nicholas Wilson vom HDN der Weltbank präsentiert, die darauf zielt, die Zahl der durchschnittlichen Schülerjahre zu bemessen, die seit dem Beginn des gewaltsamen Konfliktes verloren wurden (ebd., 39 f). Diese Erhebung kommt beispielsweise für Burundi und DR Kongo zu folgendem aufschlussreichen Ergebnis: „The analysis suggests that overall school enrollment has dropped as much as fifty percent during the conflict years. In the two countries combined, the equivalent of more than 11.2 million student-years of schooling have been lost during the period of war“ (ebd., 5).

_ In Anwendung und Weiterentwicklung der von Sommers vorgeschlagenen Verfahren a) und d) charakterisieren Nicolai/Triplehorn (2003, 4) in einer im Auftrag von Safe the Children UK erstellten Studie die Bildungssituation in Konfliktregionen der von Konflikten betroffenen Länder, ihre generellen Aussichten, die EFA-Ziele zu erreichen, sowie die aktuelle Zahl der nicht eingeschulten Kinder. Auch Nicolai/Triplehorn bekräftigen, dass noch zu wenige zuverlässige Daten über die Bildungssituation in Konfliktregionen verfügbar sind.

_ Allerdings ist eine Vielzahl von Einzelbeispielen dokumentiert und untersucht, die zumindest einen Eindruck davon vermitteln können, in welcher Weise und mit welcher Zerstörungskraft Kriege und kriegerische Konflikte Bildungsmöglichkeiten beeinträchtigen oder ganz unmöglich machen. Dabei lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Ebenen unterscheiden, auf denen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen infolge gewaltsamer Konflikte beeinträchtigt werden (vgl. Davies 2004, 95):

- zunächst einmal sind Kinder und Jugendliche selbst häufig direkt von Gewaltkonflikten und Gewalthandlungen betroffen; sei es, dass sie oder ihre engsten Familienangehörigen getötet, verletzt, vergewaltigt oder zur Flucht gezwungen werden, sei es aber auch, dass sie unter Umständen als Kindersoldaten selbst in Gewalthandlungen involviert sind;
- weiterhin beschneiden auch die Zerstörungen, die Kriege und Bürgerkriege im gesellschaftlichen Umfeld anrichten, indirekt die Möglichkeiten, Bildungseinrichtungen aufzusuchen, indem zum Beispiel die ökonomischen Verhältnisse einen Schulbesuch nicht mehr zulassen oder Schulwege nicht mehr sicher sind;
- und schließlich werden Bildungsinfrastrukturen und Bildungseinrichtungen oftmals im Zuge von Gewaltkonflikten zerstört oder erheblich beschädigt; sei es, dass ihre Schädigung als „Kollateralschaden“ in Kauf genommen wird, sei es, dass sie direkt als umkämpfte Kriegsziele in den Fokus der Gewaltkonflikte rücken.

_ Die negativen Auswirkungen von Gewaltkonflikten auf das Bildungswesen treten in unterschiedlichen, aber meist eng miteinander verflochtenen Formen zutage. Nachfolgend werden in erster Linie die Implikationen für das Schulwesen in den Blick genommen; der Bereich der außerschulischen Bildung kann hierbei nur am Rande berücksichtigt werden, da er in der Literatur eher stiefmütterlich behandelt wird.

1. Rückgang von Einschulungs- und Schulbesuchsraten

_ Generell muss davon ausgegangen werden, dass dort, wo lang anhaltende Konflikte toben, die Einschulungsraten sinken beziehungsweise Fortschritte in Richtung auf eine Universalisierung der Grundbildung erheblich verlangsamt werden: „In war-affected areas, many children who should be in school are hard to find, hard to get into school, and hard to make sure they remain there until completing (...) their primary education“, bemerkt Sommers (2002, 6). Hier nur einige exemplarische Indizien:

_ Im ersten Teil ihrer instruktiven Weltbank Studie zu „Education Reform in a Post-conflict Setting“ am Beispiel Zentralamerikas analysieren Marques/Bannon (2003) recht detailliert die Auswirkungen, die die langjährigen Bürgerkriege in Guatemala, Nicaragua und El Salvador auf das jeweilige Bildungssystem hatten und vergleichen dabei auch die Entwicklung, die die Einschulungsraten im Vergleich zum „friedlichen“ Costa Rica genommen haben: „Following a decade of strife the Guatemalan and Salvadoran education systems had fallen even farther behind their Costa Rican counterpart. Illiteracy rates were five times the level in Costa Rica, primary and secondary enrollment ratios roughly three-quarters and one-half, respectively, of Costa Rica's. Nicaragua's impressive enrollment gains, however, placed it between Costa Rica and the other two countries“ (ebd. 6).

_ Nach dem Oxfam Education Report haben zwei Drittel der afrikanischen Länder, die von Konflikten betroffen sind, Einschulungsraten, die unter 50 Prozent liegen (Watkins 2000). Von den 17 Ländern in Subsahara-Afrika, in denen die Schulbesuchsraten in der vergangenen Dekade gesunken sind, waren sechs von einem größeren bewaffneten Konflikt betroffen (UNESCO 2003).

_ „Difficulties in collecting reliable data should not hide the fact that access to education in parts of Angola, the DR Congo, Somalia and Southern Sudan elsewhere is minimal. An estimate of the GER for Somalia for example suggests, that only 9 % of children (and only 6 % of girls) are in school“ (Bensalah 2001, 13).

_ Die Auswirkungen der Diktatur der Roten Khmer und der jahrelangen Gewalt für das Bildungswesen in Kambodscha schildert die Weltbank so: „More than one-third of cambodians are illiterate. One-third of the populations over five have had no education, only 20 percent have had schooling beyond primary level, and only 4 percent have completed lower secondary school“ (World Bank 2002a, 3).

_ In ihrem „Flash Appeal for Haiti“ vom März 2004 weist die UNESCO darauf hin, dass aufgrund der jüngsten Welle der Gewalt im Frühjahr 2004, die zum Sturz Aristides führte, die Unterrichtspräsenz der Schülerinnen und Schüler um 10 bis 15 Prozent sank (vgl. unesco.org).

_ In Somalia hatte das Bildungswesen seit der Unabhängigkeit im Jahr 1960 bis Anfang der achtziger Jahre einen bemerkenswerten Aufschwung zu verzeichnen. Allerdings erfuhr das Bildungswesen bereits vor dem offenen Ausbruch des Bürgerkriegs im Jahr 1990 eine fatale Krise: während die Zahl der eingeschulten Grundschüler von 28 000 im Jahr 1972 auf 271 704 im Jahr 1982 anstieg, brach sie bis 1990 wieder auf 150 000 ein. Hatte es 1970 erst 287 Grundschulen gegeben, so existierten 1980 bereits 1407, ihre Zahl sank allerdings bis 1985 schon wieder auf 644: „The educational crisis in Somalia started even before the collapse of President Siad Barre’s regime. The emergency situation sharply accelerated the collapse“ (Retamal/Davados 1998, 75).

_ Die Einschulungsrate (Grundbildung) für Flüchtlingskinder, die unter dem Schutz des UNHCR stehen, wird auf durchschnittlich 54 Prozent (65 Prozent für Jungen, 44 Prozent für Mädchen) geschätzt (Bensalah 2001, 12), wobei dies schon als großer Erfolg der „refugee education“ zu bewerten ist, da die Rate für 1990 noch mit 13 Prozent beziffert worden war (ebd.). Allerdings ist davon auszugehen, dass die Bildungssituation für die Binnenflüchtlinge, die generell sehr viel schlechter versorgt werden können, erheblich dramatischer ist (vgl. hierzu auch Women’s Commission 2004, 9 f.).

_ Unter Fluchtbedingungen sind insbesondere die Möglichkeiten der Post-Primarbildung beschnitten. Nach Angaben der Women’s Commission for Refugee Women and Children (2004, iii, 11 ff.) sind gerade einmal sechs Prozent aller Flüchtlings Schülerinnen und -schüler im Sekundarbereich eingeschult, wobei vor allem der Anteil der Mädchen unter den Sekundarschülern überproportional sinkt (ebd., 15).

_ Der insgesamt negative Effekt von gewaltsamen Konflikten auf die Einschulungs- und Schulbesuchsraten verweist seinerseits wiederum auf zahlreiche Ursachen: die entsprechenden Bildungseinrichtungen sind zerstört, geplündert oder beschädigt, es stehen keine Lehrer zur Verfügung, die Eltern möchten angesichts der Gefahren des Schulwegs wie auch der Sorge vor Überfällen auf die Schulen ihre Kinder lieber zu Hause behalten, die wirtschaftliche Situation der Familien lässt einen Schulbesuch nicht mehr zu, die Prioritäten verschieben sich angesichts der Aufgaben der Überlebenssicherung, aufgrund von Flucht sind Bildungseinrichtungen nicht mehr zugänglich usw. Neben dem negativen Einfluss auf Einschulungsraten und Schulbesuch sind daher zur Analyse der Implikationen von Gewaltkonflikten für Bildungssysteme noch eine Reihe anderer Faktoren, die zum Teil auch eng miteinander zusammenhängen, zu beachten.

2. Gefahren für Leib und Leben der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler

_ Dass auch Schulen – und mit ihnen Schulkinder, Lehrende und Eltern – direkt zur Zielscheibe in gewaltsam ausgetragenen Auseinandersetzungen werden können, hat jüngst das Geiseldrama in Beslan/Nordossetien, der Weltöffentlichkeit in erschütternder Weise vor Augen geführt. Mindestens 335 Opfer, darunter mehr als 150 Kinder, hat das unter anderen von tsetschenischen Terroristen angerichtete Massaker in der Schule Nr. 1 in Beslan gefordert. Doch Bildungseinrichtungen, Lehrende und Lernende wurden im vergangenen Jahrzehnt immer wieder in kriegerische Konflikte hineingezogen. So hatte offenbar gerade auch das russische Militär während des Tsetschenien-Krieges keine Skrupel, Schulen zu bombardieren, wie Nicolai/Triplehorn (2003) berichten: „Chechen schools have been bombed during class hours because they were deemed to be sheltering military targets, and grenades have been thrown into classrooms“ (ebd. 3). Auch in Ruanda waren viele Schulen während des Genozids 1994 Orte des Grauens.

_ In zahlreichen Kriegs- und Bürgerkriegsländern sind Kinder, oftmals noch viele Jahre nach Abklingen der Kämpfe, auf ihrem Schulweg von Landminen bedroht. Rund 8000 Menschen sterben jährlich durch Minenexplosionen, weitere 16 000 werden verletzt. Bei jedem dritten oder vierten Minenopfer handelt es sich um ein Kind.

_ Im Zuge gewaltsamer Konflikte zählen Lehrer häufig zu den besonders gefährdeten Bevölkerungsgruppen. So ist beispielsweise belegt, dass Lehrer in Kolumbien oder im Sudan von den Konfliktakteuren gezielt bedroht oder getötet werden (vgl. Nicolai/Triplehorn 2003, 3).

_ In Burundi wurde seit 1993 ein Viertel aller Grundschullehrer entweder getötet oder sie sind ins Ausland geflohen (Fountain 2000).

_ In Kambodscha wurden während der Herrschaft der Roten Khmer fast drei Viertel der Lehrer ermordet (World Bank 2002a, 6).

3. Schulen als Orte der Rekrutierung von Kindersoldaten

_ In den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat die Tendenz kriegführender Akteure deutlich zugenommen, Kinder unter Missachtung aller einschlägigen internationalen Konventionen und des Völkerrechts als Soldaten zu rekrutieren. Die Zahl der Kindersoldaten wird weltweit auf mindestens 300 000 geschätzt (Bensalah 2001, 18). Schulen erweisen sich für Rebellenarmeen und bewaffnete Banden als besonders geeignete Orte, in denen sie Kinder bequem und in großer Zahl rekrutieren können. Der Internationale Strafgerichtshof wirft allein der Lord's Resistance Army (LRA) in Uganda vor, in den vergangenen Jahren mehr als 20 000 Kinder entführt zu haben um sie als Soldaten oder Sexsklaven zu missbrauchen. Es wird geschätzt, dass rund 85 Prozent der LRA-Kämpfer zwischen elf und 15 Jahre alt sind (vgl. Zeitschrift Entwicklungspolitik 10/2004, 6). Der Rekrutierung dienende Überfälle auf Schulen sind in zahlreichen Konfliktregionen belegt:

_ „(...) in southern Sudan, for instance, schools have been used as a convenient way of assembling young men for military service. In the Democratic Republic of Congo (DRC), schools have been a common site of child recruitment by Rwandan-backed rebel groups. Propaganda teams from the Liberation Tigers of Tamil Eelam (LTTE) in Sri Lanka have positioned recruitment booths near schools, and used street theatre to induce children into joining the military. In northern Uganda, fighting forces have kidnapped schoolchildren directly from classrooms. One rebel group in Burundi abducted more than 150 students from two schools in November 2001, setting fire to several classrooms as they did so. The prospect of education may itself serve as a rationale for joining an armed group. In southern Sudan during the 1980s, boys were lured hundreds of kilometres from their homes by promises of education, only to find that the 'schools' promised to them were also military training camps” (Nicolai/Triplehorn 2003, 3 f.).

_ Allein in der ersten Mai-Woche 2004 wurden, nach einer epd-Meldung vom 6. Mai 2004, im westnepalischen Rukum-Distrikt 1500 Schüler und Lehrer von der maoistischen Volksarmee im Rahmen ihrer sogenannten „Mobilisierungskampagne“ entführt.

_ Der EFA-Global Monitoring Report 2003/2004 (UNESCO 2003) führt Schätzungen an, nach denen in den Neunzigerjahren rund 100 000 Mädchen in mehr als 30 Ländern als Soldatinnen oder auch als Sexsklavinnen und Dienerinnen in bewaffnete Konflikte involviert wurden.

4. Beschädigung oder Zerstörung der Bildungsinfrastruktur

_ Häufig werden Bildungseinrichtungen selbst, aber auch die Strukturen der Bildungsadministration, zur Zielscheibe der gewalttätigen Auseinandersetzungen und zum Kriegsziel:

_ „In East Timor, the violence of September 1999 destroyed between 80 % and 90 % of school buildings and related infrastructure” (Nicolai/Triplehorn 2003, 2).

_ In Burundi wurden im Verlaufe der Konflikte seit 1993 20 Prozent aller Schulgebäude zerstört (Fountain 2000).

_ Für den Bürgerkrieg in Mosambik befinden Retamal et al.: „From 1983 to 1987, 2,665 schools were closed or destroyed. That is to say, about 45 % of those existing at the beginning of this period. This has affected 448,530 students and about 5,686 teachers” (Retamal/Aedo-Richmond 1998, 3).

_ Für Guatemala stellen Marques/Bannon fest: „An estimated one-third of education communities in Guatemala were affected in some measure by the civil war” (2003, 5).

_ „In Somalia, the war almost totally destroyed the nation’s textbooks and curricula” (Bensalah 2001, 9). „The cessation of educational activity during the civil war coincided with the serious damage suffered by the educational infrastructure of the country. School buildings were completely or partially destroyed; roofs, windows, furniture and the fittings were looted. The school buildings that were partially or completely preserved were occupied by displaced persons or clan militia. All educational records of the country were destroyed” (Retamal/Aedo-Richmond 1998, 77).

5. Zunehmende Gewalt in der Schule

_ In einer von Gewalt geprägten Umgebung läuft auch die Schule Gefahr, zu einem gewalttätigen Ort zu werden: „In a conflict situation, what happens in the classroom often reflects what is going on outside“ (Nicolai/Triplehorn 2003, 26). „The stress that conflict places on communities can make the school environment itself more threatening. Corporal punishment, for instance, seems to become more common in schools during times of conflict. While teachers in many countries may see caning and slapping as an appropriate disciplinary tool, war can exacerbate its use as teachers take out their frustrations and stress on their pupils. In conflict areas of West Timor, Buton and Ambon for example, teachers’ use of physical punishment, ridicule and humiliation to control and discipline chil-

dren appears to be connected to the stresses they themselves experience” (Nicolai/Triplehorn 2003, 5).

6. Zunahme geschlechtsspezifischer Gewalt und sexuellen Missbrauchs

_ In Schulen in Konfliktregionen wie auch in Schulen in Flüchtlingslagern sind insbesondere Mädchen vermehrt der Gefahr ausgesetzt, von Lehrern wie auch von Mitschülern sexuell missbraucht zu werden. Es wird berichtet, dass beispielsweise in vielen Flüchtlingslagern in Westafrika Lehrer „regelmäßig“ (!) Schülerinnen sexuelle Gefälligkeiten als Gegenleistung für ordentliche Schulnoten abverlangen (Nicolai/Triplehorn 2003, 5; vgl. auch Grohs/Tietze 2003). Vor allem Mädchen wird daher in Konfliktsituationen der weitere Schulbesuch von den Eltern aus verständlichen Gründen verwehrt (Sommers 2002, 7; Women’s Commission 2004, 16).

7. Beeinträchtigung von Lernfähigkeit, Lernmotivation und psychischer Gesundheit der Schüler

_ Die Gräueltaten, die Kinder im Verlaufe kriegerischer Konflikte miterleben müssen, beeinträchtigen zusammen mit der generellen Erschütterung ihrer Zukunftsperspektiven, der Zunahme sozialer Anomie und der wirtschaftlichen Unsicherheit sowie der Priorisierung unmittelbarer Überlebenssicherung nachhaltig die psychische Entwicklung von Kindern und damit auch ihre Fähigkeit und Bereitschaft, dem schulischen Unterricht zu folgen. Die Lehrerschaft, die in den meisten Armutregionen der Welt ohnehin nur eine spärliche Ausbildung genossen hat, verfügt in der Regel nicht über die professionellen Voraussetzungen um mit den Lernbarrieren traumatisierter Kinder umgehen zu können, geschweige denn, die betroffenen Kinder bei der Bewältigung ihrer traumatischen Kriegserlebnisse unterstützen zu können (vgl. hierzu Scherg 2003).

_ Bezogen auf den Krieg in Jugoslawien Ende der neunziger Jahre berichtet Sinclair (2001, 8): „Child psychologists at the University of Belgrade found that many refugee children in collective centres were unable to play and that their parents were unable to provide normal parenting“.

_ Der UNICEF Survey of Rwandan Children zeigte auf, dass mehr als zwei Drittel der befragten Kinder Zeugen eines oder mehrerer Morde während des Genozids 1994 geworden sind. Der Bericht verweist auf die Gefahren, die für die psychische Gesundheit der Kinder daraus resultieren (Sinclair 2001, 8).

_ Graca Machel (2000) verweist auf empirische Erhebungen in Palästina, wonach viele Lehrer und Schüler unter schweren Konzentrationsstörungen litten, vor allem dann, wenn sie mit Gewalt konfrontiert waren oder Angehörige haben, die im Gefängnis sitzen.

8. Verminderung der Bildungseffizienz und der Bildungsqualität

_ Soweit es überhaupt gelingt, einen regulären Schulbetrieb auch in Kriegs- und Krisenzeiten partiell aufrecht zu erhalten, muss davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsqualität, mithin auch die Schülerleistungen, erheblich leiden und zudem das Niveau der erreichten Schulabschlüsse, nicht zuletzt auch aufgrund einer erhöhten Zahl von Schulabbrechern, deutlich sinkt:

_ Eine Weltbankstudie über die „hidden costs of ethnic conflict“ (Alva et al. 2002) kommt am Beispiel Kosovos zum Schluss: „Our results suggest that the last decade of ethnic tension has claimed a substantial toll on the educational outcomes of young male Albanian Kosovars“ (ebd.).

_ Die bereits erwähnte CPR-Weltbankstudie von Marques/Bannon (2003) bewertet die Auswirkungen der Bürgerkriege in drei zentralamerikanischen Staaten auch hinsichtlich der Bildungseffizienz und kommt im Vergleich der Abschlussquoten und der Drop-out-Raten gegenüber dem nicht von gewaltsamen Konflikten betroffenen Costa Rica zu folgender Einschätzung des Zustands des Bildungssystems am Ende der Bürgerkriegsphase: „Education system efficiency in El Salvador, Guatemala and Nicaragua was very low, drop-out and repetition rates far exceeding Costa Rica's. Education quality was poor by various standards: contents, teaching and learning materials, teacher

training, educational and psychological services, school buildings and equipment, learning environment, and evaluation systems. Education matters were centralized in the education ministries, which were ill-equipped to regulate, supervise or evaluate their school systems“ (ebd., 7).

9. Rückgang der öffentlichen und privaten Bildungsfinanzierung

_ In Zeiten gewaltsamer Konflikte und in Kriegen konzentrieren sich die staatlichen Ausgaben in der Regel auf den Sicherheits- und Militärssektor, entsprechend werden auch Ressourcen, die bislang dem Bildungsbereich vorbehalten waren, abgezogen. Auch die privaten Haushalte haben in Kriegszeiten zumeist weniger Mittel für Bildungsausgaben zur Verfügung beziehungsweise sind angesichts verlagertener Prioritäten weniger bereit, Geld für Schulgebühren, Schuluniformen usw. auszugeben. Für Guatemala, El Salvador und Nicaragua gleichermaßen weisen Marques/Bannon (2003, 19) nach: „Education spending suffered as defense spending rose.“ Und: „In El Salvador, defense spending doubled as a share of GDP between 1978 and 1989, while education spending dropped to less than 2 % of GDP“ (ebd., 6).

10. Instrumentalisierung der Bildungseinrichtungen für Interessen der Konfliktparteien

_ Im Zuge lang anhaltender Krisen und Konflikte wächst die Gefahr, dass Bildungseinrichtungen für die Interessen einzelner Konfliktparteien vereinnahmt werden: Bildung selbst wird zum „battleground and the students pawns in the conflicts“ (Marques/Bannon, 2003, 19). Für die zentralamerikanischen Bürgerkriege der 1980er-Jahre ist jedenfalls deutlich, dass die Schule zunehmend politisiert wurde, und zwar in dem Maße, in dem die Konfliktparteien dazu übergingen, die Schulen zu nutzen und zu missbrauchen um ihre Ideen, Botschaften und Werte zu vermitteln (ebd.). In El Salvador und zum Teil auch in Guatemala haben die Universitäten, aber auch die Lehrergewerkschaften, selbst eine aktive Rolle in den Konflikten eingenommen (ebd.).

_ Im Blick auf die fatale Fähigkeit beispielsweise von Rebellen Gruppen in Sierra Leone, Kinder und Jugendliche mit pädagogischen Mitteln und zum Beispiel anhand der „Rambo“-Filme zu indoktrinieren und für ihre Kriegsziele zu gewinnen, bemerkt Sommers: „Many who conduct modern wars are experts at using educational settings to indoctrinate and control children“ (Sommers 2002, 8; vgl. hierzu auch Kap. 4).

11. Einfluss auf soziale Verteilung der Bildungspartizipation und der Bildungschancen

_ Häufig dürften die besser gestellten Bevölkerungsgruppen eher dazu in der Lage sein, die Ausbildung ihrer Kinder auch in Kriegs- und Krisensituationen zu gewährleisten als dies bei den sozial Benachteiligten der Fall ist. Dies bringt in der Regel eine weitere Verschiebung der Bildungschancen zu Ungunsten der armen Bevölkerungsgruppen mit sich. In Guatemala und El Salvador beobachteten Marques/Bannon (2003, 5): „Education services for the poor were hit hardest by the fighting, particularly in rural areas“. Für Guatemala kommt ein ethno-politischer Faktor der wachsenden gesellschaftlichen Disparität hinzu: „(...) indigenous communities, which had suffered through many decades of exclusion and lack of access to education, bore the brunt of the hostilities“ (ebd., 19). Vor allem für marginalisierte Kinder und Jugendliche, wie beispielsweise behinderte oder kriegsversehrte Kinder, HIV-infizierte Kinder oder Straßenkinder ist in Krisensituationen der Zugang zu Bildungsangeboten besonders erschwert, wenn nicht gar unmöglich.

_ Die zusammenfassende Diagnose von Marques/Bannon (2003, 7) am Ende einer Periode langjähriger Bürgerkriege in Zentralamerika vermittelt ein prägnantes Bild von den vielfältigen Auswirkungen gewaltsamer Konflikte auf die Entwicklung von Bildungssystemen: „In sum, education systems that had been weak to begin with at the start of the 1980s were severely debilitated following ten years of conflict. Problems common to the systems toward the end of the 1980s were low enrollment rates, underfunding and

inferior education quality. School management was highly centralized in ministry headquarters. In the Guatemalan and Nicaraguan systems too little account was being taken of those nations' cultural and linguistic mosaic. Education systems, including teacher appointments, had become politicized during the hostilities.“

_ Als Schlüsselstudie, die erstmals die Auswirkungen von Kriegen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen breit und detailliert erhoben hat, gilt der unter Leitung von Graca Machel im Auftrag der UN-Generalversammlung erstellte und 1996 vorgelegte Bericht „Impact of Armed Conflict on Children“ (Machel 1996). Der Bericht thematisiert auch die Auswirkungen von bewaffneten Konflikten auf die Bildungssituation und appelliert eindringlich für die Aufrechterhaltung von Bildungsangeboten gerade auch in Krisensituationen, beleuchtet darüber hinaus aber ein breites Spektrum potenzieller Bedrohungen, denen Kinder in Krisensituationen ausgesetzt sind. Dazu gehören:

- Rekrutierung von Kindersoldaten,
- Flucht und Vertreibung,
- sexuelle Ausbeutung und geschlechtsbezogene Gewalt,
- Landminen,
- Auswirkungen von Wirtschaftssanktionen,
- Gefahren für Gesundheit und Ernährung,
- Traumatisierung.

_ Der Machel-Report legt besonderen Wert auf die psychosozialen Bedürfnisse von Kindern in bewaffneten Konflikten, auf spezielle Bildungsprogramme zum Umgang mit der Minengefahr und auf friedenspädagogische Maßnahmen.

_ Die gesichtete und hier knapp referierte Literatur vermittelt insgesamt ein dramatisches Bild von den Beeinträchtigungen, die Krisen und gewaltsame Konflikte für die Verwirklichung des Rechtes auf Bildung mit sich bringen und dokumentiert die Gefährdungen, denen Lehrende wie Lernende ausgesetzt sind. Man ist geneigt, auf die von Sommers gestellte Frage:

„How can countries affected by conflict arrive at EFA objectives?“, mit dem von Sommers zitierten, namentlich ungenannten Experten zu antworten: „They can't“ (Sommers 2002, 26). Die humanitäre Katastrophe, die Kriege und Bürgerkriege für die Zivilbevölkerung bedeuten, impliziert in der Regel auch eine Bildungskatastrophe.

_ UNESCO spricht in diesem Fall von „educational emergencies“ und definiert diese als „crisis situations created by conflicts or natural disasters which have destabilized, disorganized or even destroyed the education system and which requires an integrated process of crisis and post-crisis response“ (Bensalah 2001, 8). Angesichts der beobachteten Tendenz, dass dergleichen Konflikteskalationen eher zu- als abnehmen, scheint das Ziel „Bildung für alle“ in weite Ferne zu rücken. Und dies ist, angesichts der enormen humanitären Folgen, die mit der Zerstörung von Bildungsinfrastrukturen verbunden sind, nicht allein eine finanzielle Frage, auch wenn dieser Aspekt nicht außer Acht gelassen werden darf: Die UNESCO beziffert im EFA Global Monitoring Report 2002 die zusätzlichen Investitionen, die infolge von komplexen Notlagen und Krisen für die Erreichung einer universellen Grundbildung bis 2015 aufgebracht werden müssen, auf rund eine halbe Milliarde US-Dollar pro Jahr. Vorausgesetzt ist dabei, dass sich die durchschnittlichen Kosten für die Verwirklichung des EFA-Zieles in vier bis fünf krisengeschüttelten Ländern pro Jahr um rund 25 Prozent erhöhen (UNESCO 2002). Der Global Survey der Women's Commission (2004, 24 f.) weist darauf hin, dass der von elf Ländern (ohne Afghanistan) 2002 im Rahmen des UN Consolidated Appeals Process (CAP) angemeldete Bedarf für „education in emergencies“ weit höher lag als die letztlich zur Verfügung stehenden Mittel: insgesamt konnte durchschnittlich nur 36 Prozent des angemeldeten Bedarfs entsprochen werden.

_ Um genauer abschätzen zu können, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um auch in Krisensituationen Bildung in angemessener Weise gewährleisten

zu können, hält Sommers erhebliche Forschungsanstrengungen für dringend nötig. Die Unzulänglichkeit und Unzuverlässigkeit vorliegender Daten über die Bildungslage in Kriegen und Post-Konflikt-Situationen sei geradezu alarmierend (Sommers 2002, 26). Besonderen Forschungsbedarf sieht er im Blick auf die Lebenssituation der Kinder, die in Krisenzeiten keine Schule besuchen können, sowie hinsichtlich der Wünsche und Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen: „Without a more concerted effort in this direction, it will remain difficult to calculate the scope of need that exists and the level of investment that is needed to address it“ (ebd.). Auch der Global Survey on Education in Emergencies (Women's Commission 2004) der immerhin die derzeit fundiertesten und aktuellsten Daten zum Ausmaß des Problems vorlegen kann, beklagt das Fehlen eines zentralen statistischen Berichtssystems (ebd., iii) und hält es für die weitere Planung und Steuerung dieses Arbeitsbereiches für unumgänglich, dass dergleichen Datenerhebungen kontinuierlich fortgeführt werden (ebd., 25).

_ Wenngleich das Ausmaß, in dem Konflikte und Krisen das Ziel der Verwirklichung einer universellen Grundbildung tangieren, sich nur sehr grob abschätzen lassen, liegt doch auf der Hand, dass alle strategischen Bemühungen in Richtung auf Education for All zwangsläufig die Frage der pädagogischen Intervention in konflikt- und krisengeschüttelten Regionen integrieren und deutlicher als bisher als Aufgabe ernst nehmen müssen: „It is essential that education in situations of emergency and crisis become part and parcel of all national and regional EFA Plans“ (Bensalah 2002, 38). Kritische Stimmen deuten die Tatsache, dass der Zusammenhang von Bildung und Konflikt, insbesondere hinsichtlich der konfliktverschärfenden und destruktiven Effekte von Bildung (wie sie in Kapitel 4 erörtert werden) bislang nicht genügend beleuchtet wurde, als Ausdruck eines generell „unpolitischen und unhistorischen Charakters“ (so Tawil/Harley 2004, 3) des vorherrschenden Diskurses im Rahmen der internationalen Bildungskooperation und des „Education for All“-Prozesses.

„In today's world it is not realistic to draw up plans where all variables progress smoothly towards a better future, without also having preparedness for setbacks and unforeseen problems“ (Sinclair 2002, 128).

3.1 Das Recht auf Bildung in Krisensituationen

Das Recht auf Bildung, wie es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgelegt ist, zählt zu den fundamentalen Menschenrechten. In zahlreichen Menschenrechtsdokumenten, Grundsätzen des humanitären Völkerrechts, völkerrechtlichen Verträgen und Deklarationen von Weltkonferenzen wird darüber hinaus betont, dass dieses Menschenrecht auf Zugang zu Bildung gerade auch unter Bedingungen von Not, Krieg und bewaffneten Konflikten Gültigkeit hat (vgl. hierzu vor allem Lenhart 2003, 89-95; Nicolai/Triplehorn 2003 sowie Bush/Saltarelli 2000, 36-38, die alle die für das Themenfeld „Ethnizität, Bildung und Konflikt“ relevanten völkerrechtlichen Bestimmungen auflisten). Damit verbunden stehen Bildungseinrichtungen im humanitären Völkerrecht unter einem besonderen Schutz: ihre Zerstörung gilt als Kriegsverbrechen. Weiterhin wird in zahlreichen Dokumenten des Völkerrechts auf den grundlegenden Auftrag der Bildung verwiesen, zu Frieden, Toleranz und Völkerverständigung beizutragen, mithin das Recht eines jeden Menschen betont, auch im Kontext komplexer Notlagen eine qualitätsvolle Grundbildung zu genießen, die dem Schutz der Menschenrechte und der Stärkung individueller wie kollektiver Friedensfähigkeit verpflichtet ist. Als völkerrechtliches Dokument, das, jedenfalls in Bezug auf Kinder, das Recht auf Bildung in Krisensituationen und den Schutz von Kindern vor den Auswirkungen bewaffneter Konflikte in bislang umfassendster Weise differenziert darstellt und alle vorausgegangenen Dokumente bündelt, gilt das 1989 verabschiedete Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC). Dieses Übereinkommen haben alle Staaten der Welt, mit Ausnahme der USA und Somalias, unterzeichnet. Völkerrechtliche

Vereinbarungen zum Schutz von Kindern in Kriegszeiten reichen freilich weiter zurück: bereits 1924 hatte der Völkerbund die „Genfer Erklärung der Rechte des Kindes“ verabschiedet.

Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 bestimmt in Artikel 26 das Recht eines jeden Menschen auf Bildung. Bildung soll zumindest auf der Ebene der Elementar- und Grundstufe unentgeltlich und obligatorisch sein. „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassistischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen“. Das Menschenrecht auf Bildung wird in Artikel 13 und 14 des Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966, in Artikel 18 (Freiheit der Eltern, über die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder zu entscheiden), Artikel 20 (Verbot der Kriegspropaganda) sowie in Artikel 27 (Diskriminierungsverbot und Recht der Teilhabe aller ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten am kulturellen Leben) weiter spezifiziert, ohne dabei allerdings auf die besondere Situation von Menschen in konfliktbedingten Notlagen einzugehen.

Das Vierte Genfer Abkommen von 1949 zum Schutze von Zivilpersonen in Kriegszeiten verfügt (u.a. in Artikel 24), dass im Falle der militärischen Besetzung eines Landes die Besatzungsmacht für die Bereitstellung von Einrichtungen Sorge tragen muss, die dem Schutz und der Erziehung von Kindern dienen. Das Zusatzprotokoll I aus dem Jahr 1977 erklärt, dass Schulen und anderen zivilen Zwecken dienenden Gebäuden absoluter Schutz vor militärischen Angriffen zu gewähren ist. Das Zusatzprotokoll II über den Schutz der Opfer nicht internationaler bewaffneter Konflikte bestimmt Bildung für Kinder als eine der grundlegenden Garantien auch in Bürgerkriegssituationen und führt unter Artikel 4 (3) an: „Kindern wird die Pflege und Hilfe zuteil, deren sie bedürfen, insbe-

sondere (a) erhalten sie die Erziehung, einschließlich der religiösen und sittlichen Erziehung, die den Wünschen ihrer Eltern oder – bei deren Fehlen – der Personen entspricht, die für sie zu sorgen haben“.

_ Die Convention Relating to the Status of Refugees des Jahres 1951 konkretisiert das Menschenrecht auf Bildung für Flüchtlingskinder und verpflichtet die Aufnahmeländer von Flüchtlingen dazu, Flüchtlingskindern im Bereich der Grundbildung dieselben Bildungsmöglichkeiten zu gewähren, die auch den eigenen Staatsbürgern zur Verfügung stehen.

_ Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) von 1989 wird übereinstimmend als das umfassendste menschenrechtliche Dokument gewertet, das unter anderem die besonderen Schutzbedürfnisse von Kindern – im Sinne der Konvention ist das jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat – in Notlagen differenziert dokumentiert und damit zugleich der Ausarbeitung von Bildungsmaßnahmen unter Bedingungen bewaffneter Konflikte Orientierung zu geben vermag (vgl. z.B. Smith/Vaux 2003, 55). Das Übereinkommen verpflichtet unter anderem die Vertragsstaaten dazu, allen Kindern, die auf ihrem Territorium leben, einschließlich der Flüchtlingskinder und der Binnenvertriebenen, ohne jegliche Diskriminierung den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Dabei sind vielfältige Dimensionen des Schutzes der seelischen, körperlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder zu beachten. Nicolai/Triplehorn (2003, 10) dokumentieren eine differenzierte Übersicht über den Beitrag, den Bildung zur Wahrung der in der CRC ausdrücklich benannten Schutzbedürfnisse von Kindern leisten kann und muss, untergliedert in die Bereiche „physical protection“ (darunter: einen sicheren Ort für Spielen und Lernen bieten, Gesundheits- und Ernährungslage verbessern), „psychosocial protection“ (darunter: Identität stärken, ein Forum für kulturellen Ausdruck bieten) und „cognitive protection“ (darunter: überlebensnotwendige Fähigkeiten erlernen), zugeordnet zu den entsprechenden CRC-Artikeln. Der Ansatz an den Schutzrechten des Kindes

wird zugleich mit dem „IRC child protection reporting form for teachers“ in ein praktisches Monitoring-Instrument gewendet (ebd., 32 f.).

_ Für den Bereich „education in emergencies“ sind vor allem folgende Bestimmungen der CRC relevant:

- Artikel 38: „Im Einklang mit ihren Verpflichtungen nach dem humanitären Völkerrecht (...) treffen die Vertragsstaaten alle durchführbaren Maßnahmen, um sicherzustellen, dass von einem bewaffneten Konflikt betroffene Kinder geschützt und betreut werden“.
- Artikel 39: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um die physische und psychische Genesung und die soziale Wiedereingliederung eines Kindes zu fördern, das Opfer (...) bewaffneter Konflikte geworden ist. Die Genesung und Wiedereingliederung müssen in einer Umgebung stattfinden, die der Gesundheit, der Selbstachtung und der Würde des Kindes förderlich ist“.

Weiterhin bekräftigt Artikel 29, dass allen Kindern das Recht auf eine Bildung zusteht, die qualitativ dahingehend spezifiziert wird „(...) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“.

_ Der bei der vierten Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 verabschiedete Aktionsplan hebt die besondere Notwendigkeit hervor, Bildung und Weiterbildung für Mädchen, Jungen und Frauen bereitzustellen, die von Flucht und Vertreibung betroffen sind (Paragraf 147). Bildung zu gewaltfreier Konfliktbearbeitung soll dabei der Schlüsselrolle, die Frauen im Aufbau einer Kultur des Friedens zukommt, gerecht werden (Paragraf 146).

_ Artikel 8 des Römischen Status über den Internationalen Gerichtshof (1998) erklärt sowohl bei internationalen bewaffneten Konflikten wie auch bei bewaff-

neten Konflikten, die keinen internationalen Charakter haben, alle „vorsätzlichen Angriffe auf Gebäude, die dem Gottesdienst, der Erziehung, der Künste, der Wissenschaft oder der Wohltätigkeit gewidmet sind“ zu „Kriegsverbrechen“, die in die Gerichtsbarkeit des ICC fallen.

_ Auch der UN-Sicherheitsrat hat mit seiner Resolution 1261 vom 25. August 1999 eine ausdrückliche Verurteilung aller Angriffe auf „objects protected under international law, including places that usually have a significant presence of children such as schools and hospitals“ ausgesprochen und alle Konfliktparteien dazu aufgefordert, solchen Praktiken ein Ende zu bereiten (Roger 2002, 47).

_ Der bei der Weltbildungskonferenz 2000 in Dakar verabschiedete „Dakar Framework for Action“ nimmt mehrfach auf den Zusammenhang zwischen bewaffneten Konflikten und der Erreichung des Zieles universeller Grundbildung Bezug. Die Staatengemeinschaft wird dazu aufgefordert, der Bildungssituation in Krisenregionen besondere Beachtung zu schenken und „(v) meet the needs of education systems affected by conflict, natural calamities and instability and conduct educational programmes in ways that promote mutual understanding, peace and tolerance, and that help to prevent violence and conflict“ (Paragraf 8). Weiterhin wird darauf aufmerksam gemacht: „Countries in conflict or undergoing reconstruction should be given special attention in building up their education system“ (Paragraf 14), und weiter, „education has a key role to play in preventing conflict in the future and building lasting peace and stability“ (Paragraf 28). In den sechs Education for All-Zielen, die in Dakar beschlossen wurden, wird allerdings an keiner Stelle ausdrücklich auf die Herausforderung Bezug genommen, die sich aus gesellschaftlichen Konflikten ergibt – ein Punkt, den Smith/Vaux als entscheidende Schwäche der Dakar-Ziele bewerten (2003, 17).

_ Bildung gilt – gerade unter Krisenbedingungen – als ein „enabling right“, das Kinder dazu befähigt, auch

die anderen Rechte, die ihnen zustehen, kennen zu lernen, für sie einzutreten und sie zur Geltung zu bringen (vgl. Pigozzi 1999; Smith/Vaux 2003, 13). Soweit die Kenntnis der eigenen Rechte Voraussetzung dafür ist, sie aktiv in Anspruch nehmen zu können, wäre in diesem Sinne vor allem eine Menschenrechtspädagogik als „Bildung über die und zu den Menschenrechten“ (vgl. Lenhart 2003, 9) zu empfehlen. Indes verweisen Smith/Vaux (2003, 13) darauf, dass die bisherige Forschung es nicht zulässt, einen wie auch immer gearteten Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Konflikten und der Wirksamkeit einer Menschenrechtserziehung herzustellen.

_ Dass das Menschenrecht auf Bildung auch in humanitären Notlagen gilt und in Kriegs- und Krisensituationen nicht ausgesetzt werden darf, ist – das zeigen die genannten Dokumente –, völkerrechtlich nachdrücklich verankert. Allerdings werden gegenüber dem „rights approach“ (Smith/Vaux 2003) hinsichtlich des Insistierens auf die positiven Rechtsgrundlagen für ein Menschenrecht auf Bildung auch eine Reihe von Bedenken geltend gemacht, die zumindest die Grenzen eines solchen Ansatzes aufzeigen.

_ Die Grundbildung ist gegenüber der allgemeinen Sekundarbildung, der Beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung und der Hochschulbildung menschenrechtlich wesentlich „härter“ institutionalisiert (Lenhart 2003, 94 f.), Prä- und Postprimarbildung werden eher vernachlässigt. Die Verpflichtungen für die Gewährleistung der Grundbildung werden in der Regel in präsentischen Sollenssätzen („soll sein“: unentgeltlich, obligatorisch ...), für die der Sekundarbildung in futurischen Sollenssätzen („soll gemacht werden ...“) zum Ausdruck gebracht (ebd.). Außerdem besteht die Tendenz, die mit der Bereitstellung universeller Grundbildung für die Staaten verbundenen Pflichten als relativ zu den jeweils gegebenen finanziellen Möglichkeiten zu interpretieren (ebd.).

_ In den menschenrechtlichen Dokumenten ist das Recht auf Bildung generell zu schulzentriert interpretiert

tiert (Smith/Vaux 2003); andere Lernwege und Bildungsformen, sei es im Weiterbildungsbereich, sei es im non-formalen Bereich, erscheinen demgegenüber entweder als „sur-plus“ oder aber als „Bildung zweiter Klasse“, wenngleich unter der heutigen Perspektive eines lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens die Pluralisierung der Bildungswege und die Anerkennung informeller Lernleistungen verstärkt ins Bewusstsein rückt.

_ Damit verbunden ist auch die vorherrschende Sichtweise, dass die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung in erster Linie an quantitativen Zielen wie den Einschulungsraten festgemacht wird, wie sich dies insbesondere sowohl in den EFA-Zielen als auch in den Millennium Development Goals konkretisiert. Dabei wird die Rolle der Bildungsqualität vernachlässigt, aber gerade dieser kommt in Krisensituationen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Smith/Vaux 2003, 17).

_ Das Rechtekonzept mag, so Smith/Vaux (2003, 14) ein hilfreiches Instrument in der Diskussion zwischen Staaten sein, insbesondere, wenn es um die Ausstattung mit Haushaltsmitteln und um die Verteilung von Hilfsbudgets geht, es stößt jedoch an seine Grenzen, wenn, vor allem in binnennationalen Krisensituationen, über die Priorität von Rechten entschieden werden muss. Verschiedene Rechte können in bestimmten Konstellationen miteinander in Konflikt geraten, ihre Verwirklichung kann unter Knappheitsbedingungen auch eine Hierarchisierung erforderlich machen, die häufig eine Zurückstellung von Bildungszielen impliziert. „Who wants to listen to the teacher in the middle of a violent conflict?“, fragt Emily Vargas-Baron (in Retamal/Aedo-Richmond 1998, 275).

_ Smith/Vaux geben die bedenkenswerte Anregung, über das weit verbreitete Rechtekonzept hinaus auch den alternativen „capability-approach“ von Sen für die internationale Entwicklungs- und Bildungsdiskussion fruchtbar zu machen (Smith/Vaux 2003, 14). Die Qualität des Lebens einer Person bemisst sich für

Sen nicht in erster Linie an den verwirklichten Grundrechten, auch nicht an den verfügbaren wirtschaftlichen Gütern, als vielmehr an den faktischen Freiheiten („freedoms“), die ein Mensch hat, die Gesamtheit seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten („capabilities“) zu nutzen und zu erweitern (vgl. Sen 1999). Bildung könnte so gesehen als ein wesentliches Mittel und als ein Vermögen betrachtet werden, das es dem Menschen ermöglicht, seine Optionen zu mehren.

3.2 Bildung in komplexen Notlagen: Zur Genese eines Arbeitsfeldes

_ Das Arbeitsfeld „education in emergencies“ ist ausgesprochen jung. Es hat sich erst in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren entfaltet. Erst im Laufe der neunziger Jahre sind, unter dem Eindruck virulenter Krisen in vielen Teilen der Welt, die spezifischen Schutz- und Bildungsbedürfnisse von Kindern in komplexen Notlagen stärker ins Bewusstsein gerückt, womit dann auch die Ausdifferenzierung einschlägiger pädagogischer Programme im Rahmen der Bildungszusammenarbeit und der humanitären Hilfe angeregt wurde. Die mehrfach zitierte thematische UNESCO-Studie zur Weltbildungskonferenz in Dakar 2000 räumt ausdrücklich ein, dass die massive Beeinträchtigung der Bildungsbemühungen durch eine Welle bewaffneter Konflikte und Bürgerkriege bei der Weltbildungskonferenz 1990 in Jomtien noch nicht annähernd im Blick war: „The tone was optimistic and there was little mention of education in emergencies, just a reference in Article 3 of the Declaration to removing educational disparities for underserved groups including refugees; those displaced by war; and people under occupation“ (Bensalah 2001, 7). Auch der Aktionsplan habe der Bildung für die von Katastrophen betroffenen Bevölkerungskreise gerade einmal drei Sätze gewidmet (ebd.).

_ Als ersten umfassenden Versuch, die spezifischen Bildungsbedürfnisse von Menschen in Notlagen beziehungsweise von Flüchtlingen zu erfassen, erinnern

Retamal/Aedo-Richmond (1998, 6 f.) an die Studie „Education in Exile“ (Dodds and Inquai 1983), die von dem in Cambridge ansässigen International Extension College (IEC) 1983 vorgelegt worden war (vgl. hierzu auch T. Jäger 2002). Die darin entwickelten Vorschläge zum Aufbau einer interinstitutionellen pädagogischen Agentur, die unter anderem Notfallteams aufbauen sollte, die entsprechende Bildungsprogramme für Flüchtlinge entwickeln, die vorliegenden Erfahrungen bündeln und sichten sowie internationale Unterstützung für Bildung für Flüchtlinge mobilisieren sollte, scheiterten allerdings an fehlenden Mitteln. Möglicherweise aber auch daran, dass – wie Retamal/Aedo-Richmond (1998, 7) vermuten – seinerzeit wenig Einsicht in die Notwendigkeit einer organisationsübergreifenden Kooperation bestand.

_ Die erste „Consultation on the Provision and Co-ordination of Education for Refugees“, die im November 1990 in Genf gemeinsam von UNHCR und dem World University Service (WUS) ausgerichtet wurde, brachte dann jedoch die Kooperation der in diesem Feld relevanten Organisationen auf den Weg. Eine Arbeitsgruppe wurde eingesetzt, die 1992 eine erste Fassung der „Guidelines for Educational Assistance for Refugees“ vorlegte, die schließlich 1995 in einer revidierten und bis heute gültigen Form verabschiedet wurden (vollständig dokumentiert u.a. in Retamal/Aedo-Richmond 1998, 289-341).

_ Auch beim „Mid-Decade Meeting on Education for All“ in Amman 1996 wurde dann, anders als noch zuvor in Jomtien 1990, der Bildung in komplexen Notlagen größere Aufmerksamkeit zuteil. „Delivering basic education in situations of crisis and transition“ zählte zu den Tagesordnungspunkten der Konferenz; in den Empfehlungen wurde unter anderem ein besseres Verständnis der Rolle angemahnt, die Bildung in Konfliktmanagement und Krisenprävention spielt, und Schulen zu „safety zones“ deklariert, die in Zeiten bewaffneter Konflikte unbedingt respektiert werden müssten (vgl. Bensalah 2001, 7).

_ Der im selben Jahr vorgelegte und von der UN-Vollversammlung bereits 1993 in Auftrag gegebene „Report of the Expert on the Impact on Armed Conflict on Children“ unter Federführung von Graca Machel (1996) brachte mit seinem eindringlichen Appell „educational activity to be established as a priority component of all humanitarian assistance“ vermehrte Bemühungen auf der Ebene der UN-Organisationen wie auch der NGOs in Gang, „education in emergencies“ im Kontext der humanitären Hilfe konzeptionell abzusichern und auf der Programmebene entsprechend zu verankern. Besondere Beachtung fand in diesem Zusammenhang die vom Norwegian Refugee Council (NRC) angeregte Kampagne, Bildung als fundamentale vierte Säule der humanitären Hilfe anzuerkennen, neben den herkömmlichen Säulen Ernährung, Gesundheit und Wohnung (vgl. Sinclair 2002). Die norwegische und die kanadische Regierung legen inzwischen ihrer humanitären Hilfe ein entsprechendes Verständnis von Bildung als „vierter Säule“ zu Grunde (ebd., 120).

_ Bis heute kann allerdings nicht davon die Rede sein, dass der Bildung im Rahmen der humanitären Hilfe in komplexen Notlagen tatsächlich derselbe Stellenwert zukommt wie den anderen genannten Säulen – was vor allem damit zusammenhängen dürfte, dass Bildungsförderung in erster Linie als Instrument langfristiger Entwicklungsförderung, das heißt als entwicklungspolitisches Instrument und nicht als eine Kernaufgabe auch der humanitären Hilfe betrachtet wird. Sommers führt dies am Beispiel des renommierten Sphere-Projekts vor Augen, das 1991 von Hilfsorganisationen und dem Roten Kreuz auf den Weg gebracht worden war, um Minimalstandards für die Katastrophenhilfe zu formulieren: „The tendency for relief agencies more generally to ‘see education as a development activity’ (Foster, 1995: 20) is underscored by its absence from the areas covered by the Sphere Project. This groundbreaking initiative is spearheaded by a diverse array of humanitarian organizations, led by the humanitarian consortia (sometimes described as alliances or coalitions) Steering Committee for Humanitarian Response (SCHR) and InterAction, with support from

VOICE, the International Council of Voluntary Associations (ICVA) and the International Committee of the Red Cross (ICRC). (...) Two officials involved in the Sphere Project stated that education was considered as a potential category by Sphere's authors but ultimately dropped because a majority of committee members did not view it as an essential emergency provision" (Sommers 2001b).

_ Nicolai/Triplehorn bestätigen diesen Eindruck mit Blick auf die staatlichen wie nichtstaatlichen Geberorganisationen: „Because education has traditionally been seen as part of development work, not humanitarian relief, humanitarian donors have generally been reluctant to fund emergency education responses. Moreover, few bilateral donors have a policy specifically on education in countries in, or emerging from, conflict. A notable exception is the Swedish agency Sida, which has produced guidelines for humanitarian assistance in the education sector. These list the right to education as the basis of grants, and highlight that protection can serve as a further justification for education programmes in humanitarian situations" (a.a.O., 16). Die SIDA-Guidelines für Humanitäre Hilfe im Bildungssektor (SIDA 2002a) betonen das Recht auf Zugang zu Bildung für alle von einer Notlage betroffenen Menschen, heben die Notwendigkeit hervor, qualitativ hochwertige Bildung bereitzustellen, Methoden und Inhalte an die lokalen Umstände anzupassen und entsprechende Bildungsinterventionen in eine langfristige Perspektive einzubinden. Das SIDA-Referenzpapier „Education in Situations of Emergency, Conflict and Postconflict" (SIDA 2002b) sieht weiterhin auch die Förderung von internationalen Netzwerken vor, die für die Stärkung der Bedeutung von Bildung im Kontext der humanitären Hilfe und der Entwicklungszusammenarbeit eintreten.

_ Vergleichsweise hohe Aufmerksamkeit hat indes „education in emergencies" zwischenzeitlich in den UN-Organisationen UNICEF, UNHCR und UNESCO – und am Rande auch dem World Food Programme (WFP) – eingenommen:

_ 1. Für UNHCR ist, gemäß den Guidelines von 1995 (siehe oben) und der 2002 vorgelegten „Agenda for Protection" Bildung elementarer Bestandteil des geleisteten Flüchtlingsschutzes (wenngleich Nicolai/Triplehorn 2003, 14, darauf aufmerksam machen, dass die UNHCR-Bildungsprogramme unter Budgetkürzungen besonders leiden). UNHCR ist grundsätzlich dem Konzept „education for repatriation" verpflichtet, bindet die Bildungsaktivitäten mithin an die Perspektive der Rückkehr der Flüchtlinge, was sich auch an der Orientierung an den Curricula des Heimatlandes sowie an den Unterrichtssprachen des Herkunftslandes der Flüchtlinge niederschlägt. UNHCR hat zudem 1997 begonnen, ausgehend von den Flüchtlingslagern in Dadaab und Kakuma in Kenia, ein spezielles „Peace Education Programme" zu entwickeln, das mittlerweile in zwölf Ländern, davon neun afrikanischen, implementiert ist und 2001 auch von INEE (siehe unten sowie auch Kapitel 5, S. 61 ff.) adaptiert und übernommen wurde (vgl. Baxter 2004). Für das UNHCR/INEE-Peace Education Programme liegen auch mehrere Evaluationen vor (u.a. Obura 2002). Neben dem friedenspädagogischen Programm bestehen beim UNHCR für Bildung in Flüchtlingszusammenhängen auch eigenständige curriculare Konzepte unter anderem für die Umweltbildung und die Menschenrechtserziehung. Eine mit UNICEF vereinbarte Absichtserklärung weist aus, dass in der Regel UNHCR für Bildungsprogramme in Flüchtlingssituationen, UNICEF hingegen für Bildungsprogramme mit Binnenflüchtlings die Federführung innehat (Nicolai/Triplehorn 2003, 14). Allerdings kann, UNHCRs Einverständnis vorausgesetzt, UNICEF auch die Federführung für Bildung in Flüchtlingsprojekten übertragen werden. Zudem kann UNHCR auch im Einzelfall vom UN-Sicherheitsrat mit der Betreuung von Binnenflüchtlings beauftragt werden, was jedoch nur selten vorkommt (vgl. Sommers 2002, 13).

_ 2. Bei UNICEF, dessen Aufgabe generell im Schutz der Rechte der Kinder besteht, und das nach Einschätzung von Sommers (2002, 13) über die umfangreichsten institutionellen Kapazitäten in allen drei

Phasen einer Krisenlage (vor, während und nach der Krise) verfügt, firmiert die Bildungsförderung in komplexen Notlagen unter dem Titel „Rapid educational response“ (Aguilar/Retamal 1998). UNICEF hat für diesen Bereich auch spezielle „survival packages“, „recreation kits“ und „schools-in-a-box“ entwickelt, die bereits innerhalb eines Zeitraums von drei Tagen in Notsituationen verfügbar sein sollen. Eine zentrale Rolle nimmt im UNICEF-Konzept die Einrichtung von „child friendly spaces“ ein. Das wegweisende und vielfach dokumentierte Education Emergency Programme für die ruandischen Flüchtlinge in Tansania und Ostzaire nach dem Genozid im April 1994 (vgl. u.a. Aguilar/Richmond 1998) wurde von UNICEF und UNESCO gemeinsam (u.a. auch mit Unterstützung der GTZ) entwickelt. UNICEF verfügt zudem über ein fundiertes Konzept der „peace education“, die indes, anders als das oben genannte UNHCR-Programm, als Querschnittsaufgabe jeglicher Allgemeinbildung begriffen wird und daher nicht auf Bildung unter den Bedingungen komplexer Notlagen spezifiziert ist (Fountain 1999, vgl. Kapitel 5).

_3. UNESCO, allgemein für das weite Feld der Förderung der internationalen Zusammenarbeit auf den Gebieten der Kultur, der Bildung, der Wissenschaft und der Kommunikation zuständig, hat bereits 1993 ein „Programme for Education in Emergencies and Reconstruction“ (PEER) mit Sitz in Nairobi eingerichtet. Das Programm begann mit der Entwicklung so genannter „Teacher Emergency Packages“ in Mogadischu 1993 und wurde dann auf ganz Somalia und Somaliland sowie auf Flüchtlingslager in Kenia, Jemen und Äthiopien ausgeweitet. Das UNESCO-PEER-Konzept der Teacher Emergency Packages war auch ein Schlüsselement für die oben genannten Bildungsprogramme in den Camps ruandischer Flüchtlinge in Ngara/Tansania und Ostzaire.

_ Gemäß der Übersicht von Nicolai/Triplehorn (2003, 14 ff.) sind im Bereich „education in emergencies“ darüber hinaus folgende Akteure führend tätig:

- das Internationale Komitee des Roten Kreuzes (ICRC), das unter anderem curriculare Materialien zum humanitären Völkerrecht erstellt hat und in einzelnen Krisenregionen, beispielsweise auf Mindanao oder in Tschetschenien, Schulen unterstützt;
- das International Rescue Committee (IRC) mit Sitz in Washington, das im Anschluss an den Machel-Report 1996 eine „Children and Armed Conflict Unit“ eingesetzt hat; mit dem Schwerpunkt auf „schnelle Hilfe“ und auf „Vertriebene“ führt IRC Bildungsprojekte in annähernd 20 Ländern durch;
- der Norwegian Refugee Council (NRC) betrachtet Bildung als vierte Säule humanitärer Hilfe und hat norwegische und afrikanische Notfallteams aufgestellt, die innerhalb von 72 Stunden einsatzfähig sind;
- 2001 begann die internationale Save the Children Alliance die Arbeit im Bildungsbereich zu koordinieren und zu intensivieren und stellte (2002) einen Emergency Education Koordinator ein; insbesondere Save the Children Sweden, Norway, US und UK sind auf diesem Feld aktiv;
- der Jesuit Refugee Service unterhält in Nairobi ein Resource Centre for Education in Emergencies;
- the Women's Commission for Refugee Women and Children hat sich als Lobby- und Beratungsorganisation als Zweigorganisation des International Rescue Committee (IRC) der Frage der Bildung in Krisensituationen angenommen und im Februar 2004 auf der Basis einer weltweiten Erhebung eine umfassende Bestandsaufnahme „Global Survey on Education in Emergencies“ vorgelegt (Women's Commission 2004). Die zu Grunde liegende Datenbasis, bei der mehr als 500 Projekte von 160 Organisationen in 113 Ländern erfasst wurden, ist für INEE-Mitglieder im Internet zugänglich (www.ineesite.org).

_ Wenngleich zahlreiche Nichtregierungsorganisationen vorzügliche Arbeit in diesem Bereich leisteten, so Margret Sinclair, gebe es nicht eine einzige „international NGO that has pre-eminence in the field of emergency-education“ (Sinclair 2002, 113). Zumin-

dest belegt die zuvor genannte, unter anderem in Kooperation mit UNICEF, UNHCR und INEE erstellte Erhebung der Women's Commission, dass die Herausforderungen der Bildung in komplexen Notlagen in jüngster Zeit von den Akteuren der humanitären Hilfe und der Entwicklungszusammenarbeit notgedrungen verstärkt aufgegriffen werden und sich mittlerweile auch ein organisationsübergreifender internationaler Kooperations- und Diskussionszusammenhang etabliert hat. Eine Schlüsselstellung nimmt das Interagency Network on Education in Emergencies (INEE) hierbei ein, das, den Impuls der Dakar-Konferenz aufgreifend, bei der Genfer Interagency Consultation on Education in Situations of Emergency and Crisis im November 2000 eingerichtet wurde (UNESCO/INEE 2002). INEE hat sich gemäß dem Auftrag von Dakar zum übergreifenden Ziel gesetzt „to promote access to and completion of education of high quality for all persons affected by emergencies, crises or chronic instability“, und verfolgt im Einzelnen folgende Aufgaben:

- „to share knowledge and experience;
- to promote greater donor understanding of education in emergencies;
- to advocate for education to be included in emergency response;
- to make teaching and learning responses available as widely as possible;
- to ensure attention is paid to gender issues in emergency education initiatives;
- to document and disseminate best practices in the field; and
- to move towards consensual guidelines on education in emergencies“ (nach Nicolai/Triplehorn 2003, 14).

_ INEE mit Sekretariat am Sitz der UNESCO in Paris umfasst neben den einschlägigen UN-Organisationen und internationalen Entwicklungsagenturen zahlreiche nationale NGOs, Forschungsinstitute, Lobbyorganisationen wie auch nationale Ministerien. Der Steuerungsgruppe gehören UNESCO, UNHCR, UNICEF, CARE US, IRC, NRC und die Save the Children

Alliance an. INEE ist seit 2003 zugleich die „Working Group on Standards of Education in Emergencies“ zugeordnet, die bis Ende 2005 Qualitätsstandards für Bildungsprogramme für Kinder und Heranwachsende in Krisensituationen vorlegen soll.

Neben dem INEE nimmt auch das internationale Erziehungsbüro der UNESCO (IBE) in Genf eine gewisse koordinierende Funktion wahr, jedenfalls im Bereich der Forschung, der Ausbildung und der Konzeptentwicklung zu Fragen der Bildung in Notsituationen und des Wiederaufbaus. Jüngst wurden die Ergebnisse eines groß angelegten Forschungsprojektes, einschließlich instruktiver Fallstudien zu Guatemala, Ruanda, Bosnien-Herzegowina, Mosambik, Libanon, Sri Lanka und Nordirland zu „curriculum change and social cohesion in conflict-affected societies“ vorgelegt (vgl. Tawil 2003; Tawil/Harley 2004 sowie www.ibe.unesco.org). Schließlich ist noch das Global Information Network in Education (GINIE) mit Sitz an der Universität Pittsburg zu nennen, das über das Internet eine elektronische Datenbank mit unzähligen Dokumenten zu diesem Arbeitsfeld bereitstellt (www.ginie.org).

_ Die schroffe Kritik, die Sommers (2002) in einer Weltbankstudie sowohl an den konzeptionellen Unzulänglichkeiten, den fehlenden empirischen Kenntnissen und der unzureichenden Planungsgrundlage als auch hinsichtlich der mangelhaften Arbeitsteilung und Kooperation zwischen den relevanten Akteuren anmeldet, ist daher angesichts der jüngsten intensiven Forschungs- und Kooperationsbemühungen in diesem Feld wohl etwas zu relativieren. Sommers bemängelt, was die Zusammenarbeit der Akteure in diesem Bereich anbelangt, eine unklare Arbeitsteilung, die oftmals zur Verwirrung der institutionellen Mandate führe: „Competition, confusion and some level of conflict is commonplace“ (Sommers 2002, 13). Selbst zwischen den UN-Organisationen sei insbesondere in der Nachkonfliktphase die Mandatsaufteilung nicht hinreichend klar. Konflikte insbesondere zwischen UNICEF und UNHCR seien vorprogrammiert,

wenn es um ihre sich überschneidenden Zuständigkeiten für Binnenflüchtlinge und Flüchtlinge gehe, die in dieselben Nachkriegsgemeinschaften zurückkehren (ebd. 149). Auch weist Sommers darauf hin, dass zahlreiche multilaterale Institutionen wie die Weltbank oder die Regionalen Entwicklungsbanken, aber auch gewichtige Entwicklungsagenturen wie USAID und ECHO eher daran interessiert seien, Bildung in der Wiederaufbauphase als in akuten Notlagen zu unterstützen.

3.3 Konzeptionelle Eckdaten und Lessons Learned

3.3.1 Anmerkungen zu Literaturlage und Forschungsstand

Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die konzeptionellen Eckdaten für Bildungsprogramme in so genannten „komplexen humanitären Notlagen“ („complex emergencies“). Unter „complex emergencies“ werden menschengemachte und vergleichsweise lang anhaltende Krisen wie Bürgerkriege oder Kriege verstanden (Pigozzi 1999, 1; Sinclair 2002, 22) – im Unterschied zu zeitlich eher überschaubaren Notlagen, die durch Naturkatastrophen wie Erdbeben oder Überflutungen ausgelöst werden. Zudem ist, zum Beispiel in UNICEF-Publikationen, auch von „silent emergencies“ die Rede, das heißt von schleichenden, chronischen Notlagen, die sich aus extremer Armut oder den Folgen von HIV/Aids ergeben (vgl. Sinclair 2002, 23; zu den dramatischen negativen Implikationen von HIV/Aids auf die Verwirklichung der universellen Grundbildung besonders aufschlussreich: UNESCO 2002). Letztere bleiben hier unberücksichtigt, und angesichts des thematischen Fokus dieser Studie auf den Zusammenhang von Bildung und Konflikt sollen auch die pädagogischen Implikationen naturbedingter Katastrophen außer Acht bleiben, wenngleich in der Literatur erstaunlich selten ausdrücklich zwischen Bildungskonzepten in gewaltbedingten und Bildungskonzepten in naturbedingten Notlagen unterschieden wird. So umschließt

„education in emergencies“ auch für Margaret Sinclair (2002) in ihrer für diesen Bereich maßgeblichen Studie ausdrücklich beide Grundformen humanitärer Katastrophen, nicht jedoch „silent emergencies“. Als charakteristisches Merkmal solcher Katastrophen gilt letztendlich die Tatsache, dass Menschen zum Verlassen ihrer Heimat gezwungen sind. Umgekehrt bedeutet der geradezu paradigmatische Fokus auf die Lage von Flüchtlingen und Binnenflüchtlingen aber auch, dass jene gewiss nicht minder verbreiteten Notlagen, in denen Menschen mit Bürgerkrieg, Krieg oder anderen bewaffneten Konflikten konfrontiert sind, ohne für längere Zeit aus ihrer vertrauten Umgebung zu fliehen, nur am Rande, ja häufig gar nicht, als ein Anwendungsfall von „education in emergencies“ betrachtet werden. Indes erinnert gerade auch Sinclair daran: „Every crisis is different, and there are no sure formulae for successful response“ (Sinclair 2002, 26).

Der Stand der Forschung und der konzeptionellen Fundierung in diesem, wie oben dargelegt noch vergleichsweise jungen Arbeitsfeld, wird in der Literatur recht einhellig als unzureichend beklagt. Die thematische UNESCO-Studie von 2001 urteilte bereits einleitend: „The field of education in emergency and post-emergency situations is rather new and poorly documented“ (Bensalah 2001, 9). Das Arbeitsfeld leide an einem Mangel an systematischer Forschung „and there is an atmosphere of improvisation which hampers effectiveness“ (ebd. 38). Die vorliegenden Fallstudien hätten eher deskriptiven denn evaluativen Charakter (ebd.). Vermisst werden nicht zuletzt qualitative Standards: „The wide variation in the quality of emergency education reflects uncertainty among supporting agencies about standards for provision of educational materials, in-service-teacher training, non-formal education“ (ebd. 6). In ihren ausführlichen Empfehlungen legt die Studie besonderen Wert auf den Ausbau und die Institutionalisierung der Fortbildung der in diesem Feld der humanitären Hilfe beziehungsweise der Bildungszusammenarbeit tätigen Personen (ebd. 39), hält weiter gehende Forschung vor allem hinsichtlich der vernachlässigten Felder der

Bildung im Sekundär- und Tertiärbereich sowie der beruflichen Bildung, der Bedeutung geschlechtsspezifischer Aspekte und der Berücksichtigung von behinderten Kindern für erforderlich.

_ Neben der bereits benannten Kritik an der unklaren Arbeitsteilung und der dürftigen Datenlage bemängelt Sommers auch die Oberflächlichkeit der vorliegenden Literatur: „Literature on education during emergencies (...) tends to be limited in depth and scope and fairly defensive“ (Sommers 2002, 9). Seinen Beobachtungen zufolge sind bis auf zwei umfassende Sammelbände (Retamal/Aedo-Richmond 1998; Crisp 2001) bislang keine wissenschaftlichen Buchveröffentlichungen zum Thema erschienen. Ein Befund, den auch die hier zu Grunde liegende Literaturrecherche bestätigt, wobei allerdings zwischenzeitlich mit Margaret Sinclairs 140-seitiger UNESCO-IIEP-Studie „Planning education in and after emergencies“ sowie dem „Global Survey on Education in Emergencies“ der Women’s Commission for Refugee Women and Children (2004) weitere umfassende Erhebungen zum Stand der Disziplin vorliegen, die durchaus „Handbuchcharakter“ beanspruchen können.

_ Sommers beklagt weiterhin einen Mangel an Evaluation der vorliegenden Erfahrungen (ebd. 16), ja, weist es als besondere Schwäche dieses Arbeitsfeldes aus, dass Evaluationen generell ein geringer Wert beigemessen werde (ebd. 25). Schließlich weist er den verbreiteten „kitting approach“ zurück (ebd. 18): Letztlich verharren die meisten Bemühungen im Bereich der Bildung in komplexen Notlagen auf technologisch einfachen materialen Lösungen wie den „school kits“, die schon deshalb als fragwürdig einzuschätzen sind (ebd. 27, siehe auch Sinclair 2002, 41), weil es sich in der Regel um reine Top-Down-Modelle handle, die ohne Einbeziehung der betroffenen Gemeinschaften entwickelt wurden. Mithilfe der weit verbreiteten „Teacher Education Packages“ könnten zwar, so Lynn Davies, rasch wichtige materielle Voraussetzungen für die Wiederaufnahme pädagogischer Maßnahmen bereitgestellt werden, sie seien wegen ihrer standardi-

sierten Form jedoch ungeeignet „to lead to creativity or problem-solving about the conflict itself or children’s respond to it“ (Davies 2004, 150). Die Inter-Agency Consultation in Situations of Emergency hatte daher auch empfohlen, die Anwendung von Teacher Education Packages und Schoolkits, wo immer möglich, rasch auslaufen zu lassen (ebd.). Nichtsdestotrotz sei der „one-size-fits-all“ approach to education“ (ebd.) nach wie vor allenthalben verbreitet. Die häufig unausgereiften didaktisch-methodischen Ansätze vieler im Bereich „education in emergencies“ tätigen Organisationen beklagt auch Sinclair, wenn sie darauf hinweist, dass viele Akteure „often see education in terms of its narrowest interpretation: chalk and talk“ (Sinclair 2002, 113).

_ Bereits der erwähnte Sammelband von Retamal/Aedo-Richmond (1998) hatte vermerkt, „(...) during the past fifteen years, very little has been done to assess educational interventions intended to tackle the humanitarian and refugee crisis“ (a.a.O., 1). Allerdings erhofften sich die Herausgeber Fortschritte nicht so sehr qua konzeptioneller Grundlegung als vielmehr durch konkrete Projekterfahrungen und Fallstudien, die dementsprechend auch in ihrem Sammelband reichlich dokumentiert sind: „We are convinced that the movement towards collaboration and education programmes can only be effected in the field“ (ebd., 3).

3.3.2 Grundlinien der Diskussion

_ Die in der Literatur dokumentierten konzeptionellen Auseinandersetzungen kreisen um zwei zentrale, eng miteinander zusammenhängende Kontroversen. Man kann sie charakterisieren als Spannung zwischen einem Phasenmodell und einem kindzentrierten Ansatz zum einen und als Spannung zwischen einem Hilfe- und einem Entwicklungskonzept von Bildungsprogrammen in humanitären Notlagen zum anderen.

a) Phasenmodell versus kind-(bzw. lerner-) zentrierter Ansatz

_ Für Bildungsprogramme in Notsituationen infolge bewaffneter Konflikte war ursprünglich die Vorstellung

leitend, dass sich humanitäre beziehungsweise entwicklungspolitische Maßnahmen analog zu den angenommenen Stadien und den Eskalationsstufen der gegebenen Konflikte in einer bestimmten, zwingenden Abfolge strukturieren lassen und dabei auch phasenspezifisch einschlägige Modelle zum Einsatz kommen beziehungsweise unterschiedliche Prioritäten zu beachten sind. „Education in emergencies“ als spezifisches Arbeitsfeld zu betrachten, setzt ja selbst schon bestimmte Annahmen über die zeitliche Dynamik von Konflikten voraus, in die sich dann „education in emergencies“ gewissermaßen zwischen Bildung in der Vor- und Bildung in der Nachkrisenphase einordnen lässt. In einer Studie des UNESCO-IBE wird dieses Entsprechungsverhältnis recht anschaulich gemacht, wobei hier noch weiter gehend der Bildungsförderung in der Vorkonfliktphase die Aufgabe der Prävention, der Bildungsförderung in der Nachkonfliktphase der Aufbau des gesellschaftlichen und demokratischen Wiederaufbaus zugewiesen wird (Tawil/Harley 2004, 11):

_ Will man „education in emergencies“ nicht nur als humanitäre Nothilfemaßnahme verstanden wissen, sondern als qualitativ ausgewiesenes Bildungsprogramm, das bereits die Wurzeln für den Wiederaufbau legt und, wie zum Beispiel im UNHCR Peace Education Programme eine wesentliche friedenspädagogische Komponente mit umfasst, dann stellt dieses Modell zumindest die vor allem in der deutschsprachigen Literatur verbreitete Auffassung infrage, dass friedensfördernde Maßnahmen in der heißen

Phase bewaffneter Konfliktaustragung „nicht möglich und auch nicht wirksam“ seien (DED 2003, 9). Ähnlich argumentiert Schell-Faucon: „Friedenspädagogische Bildungs- und Jugendarbeit ist vor allem in Momenten der Konfliktlatenz sowie in Nachkriegs- und auch Friedensphasen gefragt. Möglichkeiten der Einflussnahme während der gewaltsamen Konfliktaustragung sind kaum gegeben“ (Schell-Faucon 2001, 6; siehe auch Ropers 2002, 74). „Education in emergencies“ kann demgegenüber, jedenfalls in den ausdrücklich friedenspädagogisch orientierten Ansätzen, wie sie vor allem UNHCR, UNICEF und UNESCO vertreten, durchaus als friedensfördernde Arbeit mit unmittelbar von bewaffneten Konflikten betroffenen Bevölkerungsgruppen begriffen werden.

_ Auch bei der Organisation der Bildungsmaßnahmen in Notsituationen selbst spielt die Sequenzierung der jeweils anstehenden Schritte eine große Rolle. UNICEF, UNESCO und UNHCR unterscheiden, ausgehend von den geradezu schulebildenden Erfahrungen des gemeinsam durchgeführten Flüchtlingsbildungsprogrammes im Camp von Ngara/Tansania (vgl. Retamal/Aedo-Richmond 1998) drei Phasen: Phase 1 umfasst demnach die vor Ort rasch organisierten einfachen Freizeit- und Erholungsaktivitäten für Kinder sowie die vorbereitenden Maßnahmen für den Start der Bildungsprogramme; Phase 2 umfasst den Aufbau non-formaler Unterrichtsaktivitäten, Phase 3 den Aufbau eines quasi-normalen Schulbetriebs mit der Implementierung eines Lehrplans, Abschlussprüfungen und einer regulären Lehrerbildung. Dieses Phasenmodell

Conflict status and type of educational initiative					
Conflict status	Non conflict; relativ peace	Internal trouble; social unrest; “pre“conflict	Armed conflict	Transition out of violence; Peace process	“Post“conflict
Type of educational initiative	Education for prevention		Education in emergencies		Education for social and civic reconstruction

Quelle: Tawil/Harley 2004, 11

hat 1995 auch Eingang in die Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees gefunden (vgl. Retamal/Aedo-Richmond 1998, 289 ff. und Aguilar/Retamal 1998). Ein daran orientiertes differenziertes Planungsraster für die jeweils „immediately“, „sooner“ und „later“ zu ergreifenden Maßnahmen stellen Nicolai/Triplehorn vor (2003, 31 f.).

_ Sinclair weist darauf hin, dass dieses Phasenmodell in der Praxis heute keine zwingende Bedeutung mehr habe (2002, 41): großer Wert werde darauf gelegt, auch in Notsituationen und in Flüchtlingscamps so früh wie möglich einen regulären Schulbetrieb zu institutionalisieren; gerade der Start eines neuen Schuljahres zu den gewohnten Terminen sei ein wichtiges psychologisches Signal für die Herstellung von Normalität (ebd.).

_ Doch nicht nur das dreigliedrige Phasenmodell des UNHCR mit seinen abgestuften Prioritäten des „Rapid Educational Response“ hat an Überzeugungskraft eingebüßt, das Konfliktphasenmodell selbst ist hinsichtlich seiner analytischen Schärfe und seiner praktischen Relevanz für Entwicklungszusammenarbeit und Bildungsförderung recht umstritten. Die übliche Annahme, dass Vorkonflikt-, Konflikt- und Nachkonfliktphase drei unterschiedliche Rahmenbedingungen für angemessenes Handeln voraussetzen, erachtet Sommers (2002, 14) als recht „künstlich“. Er weist darauf hin, dass Anfang und Ende gerade von lang anhaltenden Kriegen und bewaffneten Konflikten oftmals kaum auszumachen sind, dass Instabilität und Unsicherheit in allen drei Phasen gegenwärtig sein können und dass sich die Konfliktzonen in den von bewaffneten Konflikten erschütterten Ländern immer wieder verschieben können. Im Anschluss an bewaffnete Konflikte könnten akute Sicherheitsgefahren, zum Beispiel durch Landminen oder Gewaltkriminalität, die Lebensbedingungen der Bevölkerung noch wesentlich dramatischer prägen. So kommen beispielsweise derzeit in El Salvador mehr Menschen infolge von Gewaltkriminalität um als während des Bürgerkrieges. Auch sind vermutlich im Anschluss an den Golfkrieg 1991 mehr Menschen infolge der Aus-

wirkungen des Krieges gestorben als in den Kriegshandlungen selbst (Davies 2004, 143). Auch die DFID-Studie erachtet es als problematisch, unterschiedliche Konfliktphasen unterscheiden zu wollen (Smith/Vaux 2002, 6); nicht minder problematisch sei es, zwischen Ländern, die von bewaffneten Konflikten betroffen sind, und Ländern, die es nicht sind, eine Grenze zu ziehen: „In reality there is no absolute distinction but rather a set of gradations through tension towards violence“ (ebd., 47). Die deutsche Bundesregierung weist in ihrem Aktionsplan „Zivile Krisenprävention“ darauf hin, dass in der Realität der neuen Kriege die traditionellen Konfliktphasen immer mehr verschwimmen: „Nur in etwa der Hälfte der Fälle führt die formale Beendigung der Gewalt zu einem dauerhaften Frieden“ (Bundesregierung 2004, 5).

_ Gerade im Blick auf die krisenpräventive Funktion von Bildung zeigen sich die Grenzen des Phasenmodells, scheint doch die Befähigung zu ziviler Konfliktbearbeitung in jeder Phase vonnöten und nicht nur in der Prä-Krisen- beziehungsweise der Phase der pädagogischen Prävention, die ja ohnehin nur ex-post zu bestimmen wäre, und deren Ende paradoxerweise gerade dann sichtbar würde, wenn sich angesichts gewaltsam ausgetragener Konflikte das Scheitern aller Präventionsbemühungen erwiesen hat. Gerade auch der Alltag in überfüllten Flüchtlingslagern ist häufig von Gewalt und von manifesten Konflikten geprägt und verlangt nach angemessenen Konfliktbearbeitungskompetenzen (vgl. Obura 2002). Sommers (2001b) charakterisiert die Flüchtlingsjugend als das explosivste Segment einer Bevölkerung in von Konflikten betroffenen Situationen. Und gerade unter Bedingungen von Gewalt und Krieg müssen die sozialen Grundlagen für die gewaltfreie Bewältigung der Konflikte in den nachfolgenden gesellschaftlichen Umbrüchen gelegt werden. Doch nicht nur die notwendige Kontinuität einer konfliktsensitiven Bildungsarbeit, auch die akuten Schutz- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder lassen eine Abstufung von Bildungsinterventionen nach dem Muster angenommener Eskalationsphasen als wenig sinnvoll erscheinen.

_ Nicolai/Triplehorn (2003, 17 f.) bringen daher statt des Phasenmodells den alternativen „child-centred approach“ ins Spiel, dem zum Beispiel die Arbeit von Save the Children folgt. Sie bemängeln, dass die Phasenmodelle letztlich der Handlungslogik der Akteure humanitärer Hilfe entsprechen, nicht jedoch den Bedürfnissen der Kinder und der betroffenen Gemeinschaften. Vielmehr müsse das Wohlergehen der Kinder, ihr psychosozialer und kognitiver Schutz im Mittelpunkt stehen und durch vier gleichrangig zu implementierende Instrumente unterstützt werden. Dies sind: die Unterstützung bestehender Bildungsstrukturen, spezielle Maßnahmen, um nicht beschulte Kinder zurück an die Schule zu bringen, außerschulische Bildungsmaßnahmen für alle, die eine Schule nicht besuchen können oder wollen, sowie außerschulische Bildungsmaßnahmen für Kleinkinder und nicht mehr schulpflichtige Jugendliche (ebd., 18).

_ Save the Children plädiert dafür, dass Bildung als ein Schlüsselinstrument des Schutzes von Kindern wahrgenommen wird. Allerdings machen Nicolai/Triplehorn (2003, 26) auch für dieses Verständnis von „education in emergencies“ den Bedarf weiterer Forschung geltend: „Child protection should be an integral part of all emergency education activities, and should be a fundamental criterion in the approval of a programme by NGO staff, host governments and donors. Emergency education is a young and developing field, and there is no consensus among implementing agencies as to what constitutes ‘best practice’. There is a need for in-depth research into education projects that aim to enhance the protection of children.”

b) Vom Hilfskonzept zum Entwicklungsansatz

_ Während das in Kapitel 3.2 angesprochene Grundverständnis von Bildungsförderung als Instrument langfristiger Entwicklungszusammenarbeit eine Anerkennung von Bildungsprioritäten im Rahmen der humanitären Hilfe in der Vergangenheit eher behindert hat, laufen nun umgekehrt die jüngsten Bemühungen um die Integration von Bildungskomponenten in die

in humanitären Notlagen geleistete Soforthilfe Gefahr, auf Notfallmaßnahmen ohne längerfristige Entwicklungsperspektive reduziert zu werden: „Rapid responses to complex emergencies still follow a medical-relief model“, kritisieren Retamal/Aedo-Richmond (1998, 3).

_ Die Bereitstellung von Bildungsangeboten muss indes immer einen nahen wie einen weiter reichenden Zeithorizont im Blick haben: Bildung kann einerseits der unmittelbaren Befriedigung der psycho-sozialen und kognitiven Bedürfnisse der Lernenden, insbesondere denen von Kindern dienen, ist zugleich aber auch als eine Investition in die Entwicklung einer friedensfähigen Gesellschaft zu begreifen (vgl. Sinclair 2002, 119). Pigozzi plädiert daher nachdrücklich für einen überfälligen Paradigmenwechsel (Pigozzi 1999, 20) von einem Hilfs- zu einem Entwicklungskonzept von Bildungsprogrammen in Zeiten der Not, der Krisen und Kriege: „Education in emergency situations has frequently been viewed as a short-term response that is a stop-gap measure until normalcy can be restored: a relief effort. This concept must be challenged (...). Any emergency education programme must be a development programme and not merely a stop-gap measure“ (Pigozzi 1999, 3). Und: „Education is not a relief activity; it is central to human and national development and must be conceptualized as a development activity“ (ebd. 1999, i).

_ Auch die UNESCO-Studie „Education in Situations of Emergency and Crisis“ macht sich dafür stark „that the distinction between emergency and development be disregarded in the case of education“ (Bensalah 2001, 37). Einhellig sind in der Literatur die Voten für einen entwicklungsorientierten Ansatz, sodass die regelmäßige Polemik gegenüber dem eingeschränkten Hilfskonzept von „education in emergencies“ gelegentlich wie ein überflüssiges Schattenboxen wirkt. Allerdings ist zu vermuten, dass die Praxis der Bildungshilfe im Kontext der humanitären Hilfe tatsächlich von diesem konzeptionellen Einverständnis abweicht, konstatieren doch Aguilar/Retamal generell

eine große Kluft zwischen Theoretikern und Praktikern in diesem Bereich: „A big gap remains between educational practitioners working in the field of complex emergencies and the copious methodological contributions and curriculum development initiatives produced in developed countries on the issue of education, peace and reconciliation“ (Aguilar/Retamal 1998, 41).

_ Sinclair gar warnt Hilfsorganisationen ausdrücklich davor, unmittelbare Hilfsaktivitäten im Bildungsbereich in Angriff zu nehmen, wenn sie nicht zugleich dazu bereit seien, sich zu komplexeren und langfristigen Aufgaben der Bildungsförderung zu verpflichten: „NGOs should not take on the narrow task of providing classrooms, blackboards and teachers if they are not prepared also to take on the wider task of providing access to education enriched with recreational (...) activities and messages needed especially by emergency-affected children and young people“ (Sinclair 2002, 114).

_ Eine Weltbankstudie spricht von einem Kontinuum zwischen humanitärer Hilfe und langfristiger Entwicklungszusammenarbeit. Im Blick auf die spezifischen Aufgaben des Wiederaufbaus von Bildungsstrukturen nach bewaffneten Konflikten prognostiziert die Studie die Genese einer neuen integrierten Konzeption: „The future, however, will demand that short term relief and long-term development processes become merged into the type of transition programming that is now beginning to occur“ (Raphael 1998, 3). Auch das DFID-Papier „Education, Conflict and International Development“ plädiert für die Integration von Hilfs- und Entwicklungsansatz, was für die Autoren allerdings eine anspruchsvolle und weit über den Kontext humanitärer Hilfe hinausweisende analytische Dimension impliziert: „The present paper argues for education to be included in a comprehensive analysis of the causes of conflict and a factor in its dynamics, uniting relief responses with development approaches in a ‘smart’ and ‘coherent’ way. Short-term humanitarian assistance should include an education response“ (Smith/Vaux 2003, 44).

_ Bis in die späten achtziger Jahre hinein gingen Entwicklungsorganisationen, Hilfswerke und internationale Organisationen in ihrer Arbeit in der Regel noch davon aus, dass für Nothilfe und Entwicklungszusammenarbeit grundsätzlich unterschiedliche Ansätze und Zielsetzungen gelten. Das in den achtziger Jahren im UN-Kontext entwickelte „Kontinuum“-Modell sollte die Zeit zwischen Nothilfe und Wiederaufnahme der Entwicklungsprogramme nach Naturkatastrophen oder in Nachkriegssituationen überbrücken helfen und sah hierfür eine klar strukturierte Arbeitsteilung der jeweils für die Aktivitäten in den aufeinanderfolgenden Phasen verantwortlichen Akteure vor. Dieser Ansatz erwies sich jedoch vor allem im Umfeld von Gewaltkonflikten beziehungsweise in Post-Konflikt-Situationen als ungeeignet, zeigte sich doch, dass zum Beispiel nach dem Ende von Bürgerkriegen Nothilfe, Wiederaufbauhilfe, Entwicklungsprogramme, Nahrungsmittelhilfe, Rückkehrhilfe für Flüchtlinge usw. eng ineinander greifen müssen und angesichts der häufig sehr disparaten Situation in verschiedenen Regionen des betreffenden Landes auch über längere Zeit parallel laufen müssen. Mit dem Anfang der neunziger Jahre entwickelten „Kontinuum“-Modell soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass in Nachkriegssituationen entsprechend integrierte Maßnahmenbündel notwendig sind, die zugleich eine enge Kooperation der beteiligten Akteure erforderlich machen. Im Rahmen der Arbeit der Europäischen Union und europäischer Nichtregierungsorganisationen kommt die Abkehr von der Vorstellung linear aufeinander folgender Interventionsphasen im so genannten LRRD-Konzept („Linking Relief, Rehabilitation and Development“, vgl. Solari 2003; Brambilla et al. 2001) zum Ausdruck; UNDP hat einen Triple-R-Ansatz entwickelt, der Rehabilitation, Rekonstruktion und Reintegration zu verknüpfen sucht (vgl. Bruchhaus 2002). Die Verknüpfung von Soforthilfe, Flüchtlingsprogrammen, Wiederaufbau und Katastrophenvorsorge steht auch im Zentrum des GTZ-Ansatzes für eine „Entwicklungsorientierte Nothilfe“ (EON). Wenngleich die Notwendigkeit zur Verzahnung von Nothilfe und langfristiger EZ heute generell anerkannt wird, verläuft die

Umsetzung entsprechender Konzepte, zum Beispiel auf der Ebene der EU, offenbar nach wie vor schleppend (vgl. Solari 2004).

_ Da „education in emergencies“ im Schnittfeld von humanitärer Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit angesiedelt werden muss, sollte Bildung für von Krisen betroffene Bevölkerungsgruppen nach Auffassung von Sinclair auch aus beiden Etats finanziert werden (Sinclair 2002, 120). Allerdings sollte ihrer Auffassung nach die Differenz zwischen Bildungshilfe in Notsituationen und der langfristigen Zusammenarbeit mit dem (staatlichen) Bildungssektor unter „normalen“ Bedingungen in Entwicklungsländern nicht allzu sehr verwischt werden. Sie benennt drei spezifische Charakteristika für „education in emergencies“.

_ Zum einen stünde die Gemeinschaft der Hilfe leistenden Institutionen, insofern sie Verantwortung für die Bildungshilfe in Notlagen übernommen haben, unter einer besonderen Verpflichtung gegenüber den Geldgebern und Spendern, die auf die erkennbare Wirksamkeit der geleisteten Maßnahmen großen Wert legen.

_ Zum zweiten seien die besonderen Bedürfnisse und Notlagen der von Krisen betroffenen Bevölkerungsgruppen zu berücksichtigen, und schließlich sei „education in emergencies“ zwangsläufig sehr kurzfristigen Planungshorizonten unterworfen (Sinclair 2002, 30 f.).

_ Gerade deshalb sei auch eine frühzeitige vorbereitende Planung entsprechender Interventionen in Notsituationen erforderlich; „preparedness planning“ zähle indes zu den am wenigsten ausgeprägten und am wenigsten erforschten Instrumenten in diesem Arbeitsfeld (so Sommers 2002, 17; vgl. auch Pigozzi 1999, 6 f.). „In today's world it is not realistic to draw up plans where all variables progress smoothly towards a better future, without also having preparedness for setbacks and unforeseen problems“ (Sinclair 2002, 128).

3.3.3 Standards und Lessons Learned

_ In ihrer aktuellen weltweiten Bestandsaufnahme, bei der rund 500 Bildungsprogramme in komplexen Notlagen erfasst wurden, führt die Women's Commission for Refugee Women and Children (2004, 6 f.) ein breites Spektrum an pädagogischen Maßnahmen an, die in diesem Feld zur Anwendung kommen (siehe hierzu auch Schell-Faucon 2001):

- Strukturierte Freizeit- und Erholungsaktivitäten für Kinder und Jugendliche,
- Aufbau von Jugendzentren,
- formale Schulbildung,
- berufliche Bildung,
- beschleunigte Kurzzeit-Bildungsprogramme,
- Überbrückungsprogramme,
- Förderung von „Life-skills“,
- Lehrerweiterbildung,
- Fernstudienprogramme.

_ Dabei besteht aber in der Literatur weitgehend Konsens darüber, dass die verschiedenen Instrumente und Maßnahmen nicht isoliert voneinander betrachtet und eingesetzt werden dürfen, sondern dass sie vielmehr im Rahmen eines kohärenten Konzeptes miteinander verwoben werden müssen.

_ Komplexe Notlagen erforderten komplexe pädagogische Antworten, resümiert Lynn Davies (2004, 164). So sei es zum Beispiel notwendig, Erholungsaktivitäten, Traumatherapie, die Vermittlung praktischer Alltagskompetenzen und -fertigkeiten und friedenspädagogische Maßnahmen miteinander zu ver-schränken.

_ Pigozzi (1999, 15) macht darauf aufmerksam, dass neben der „klassischen“ Zielgruppe der schulpflichtigen Kinder einer Reihe von Bevölkerungsgruppen besondere Beachtung geschenkt werden müsse, darunter:

- ehemaligen Kindersoldaten,
- Friedens- und Interventionstruppen,
- Kleinkindern (Früherziehung),
- Erwachsenen.

_ Generell müsse, so Pigozzi, auf die spezifischen Bedürfnisse von Mädchen und Frauen wie auch auf deren Bildungsbeteiligung besonderer Wert gelegt werden. Die Erhebung der Women's Commission (2004) hat dargelegt, dass bei der Teilnahme an Bildungsangeboten unter den Bedingungen komplexer Notlagen Mädchen in der Regel deutlich unterrepräsentiert sind und die Bildungsbeteiligung von Mädchen vor allem in der Sekundarstufe dramatisch schwindet. Die Women's Commission empfiehlt daher unter anderem, verstärkt weibliche Lehrkräfte einzusetzen. Denn Lehrerinnen stellen gerade in Flüchtlingschulen meist nur rund ein Viertel, gelegentlich sogar weniger als ein Zehntel des Lehrpersonals (ebd., 20).

_ Hinsichtlich der Entwicklung der Curricula wird gemeinhin der Ausbildung von „life skills“ eine herausragende Bedeutung beigemessen. Als wichtige Elemente der in konfliktbedingten Notlagen besonders erforderlichen Alltagsbewältigungs-Kompetenzen werden von Pigozzi (1999, 14 f.) benannt:

- Fähigkeiten zur zivilen und konstruktiven Konfliktbearbeitung,
- Umgang mit Sorge und Trauer, Traumata und psychischem Stress,
- Wachsamkeit gegenüber Minen,
- Gesundheits- und Hygienebewusstsein,
- Entscheidungs- und Durchsetzungsfähigkeit,
- Gewährleistung einer sicheren Lernumgebung.

_ Die Nichtregierungsorganisation Save the Children hat ein inhaltliches Rahmenkonzept für die Gestaltung des Curriculums entwickelt, das drei Kompetenzdimensionen umfasst (vgl. Save the Children 2002; Nicolai 2002):

- „Survival skills: learning to live where you live“. Dazu zählt Save the Children Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, am Gemeinschaftsleben ungefährdet und produktiv teilzuhaben; Themenfelder wie Sicherheitsfragen, Gesundheitserziehung, Umwelterziehung und berufliche Bildung sind dem zuzuordnen.

- „Development skills: learning to be“. Dies umfasst sowohl soziale Kompetenzen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit usw. wie auch die Fähigkeit, sich sprachlich angemessen ausdrücken zu können.
- „Academic/learning skills: learning to learn“. Save the Children betont ausdrücklich die Bedeutung qualifizierter Sach- und Methodenkompetenz, sowohl im Hinblick auf Lesen, Rechnen und Schreiben wie auch hinsichtlich geografischer, historischer usw. Kenntnisse.

_ Die UNESCO hat im Rahmen der EFA-Strategieplanung „Guidelines for Education in Situations of Emergency“ vorgelegt (Bensalah 2002), die vor allem von dem wichtigen Anliegen geleitet sind, dass die Eventualität einer pädagogischen Reaktion auf Krisen und Notlagen von vornherein vorausschauend in alle Planungskonzepte für den EFA-Prozess eingebaut werden muss. Die Guidelines heben als Kernfunktionen von Bildung in Krisensituationen hervor:

- die Befriedigung der besonderen psychosozialen Bedürfnisse von Kindern und Heranwachsenden;
- den Schutz von Kindern in Notlagen;
- die Vermittlung von überlebensnotwendigen Kompetenzen;
- die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes;
- die Vermittlung von Fähigkeiten für den Wiederaufbau der ökonomischen Basis einer Gesellschaft (a.a.O., 11).

_ Die Guidelines thematisieren insbesondere die unterschiedliche Bildungserreichbarkeit von Flüchtlingen und Binnenflüchtlingen sowie Eckdaten für die Gestaltung der Curricula. Sie betonen die Notwendigkeit der Zertifizierung der Bildungswege in Flüchtlingslagern und den Bedarf der Kooperation zwischen Hilfe leistenden Organisationen. Insgesamt allerdings sind diese Guidelines sehr stark vom Ideal der per se friedensstiftenden und positiven Funktion der Bildung geprägt (unter Ausblendung der möglichen destruktiven Effekte missglückter oder fehlgeleiteter Bildung, die hier unter Kapitel 4 erörtert werden sollen) und

vernachlässigen beispielsweise das Problem der Gewalt und Kriminalität und des sexuellen Missbrauchs, wie es in Flüchtlingslagern, oftmals eben auch in den Bildungseinrichtungen in Flüchtlingslagern, höchst virulent ist (vgl. z.B. Obura 2002; Sommers 2001). Außerdem erscheint die Perspektive dieser Guidelines sehr staatszentriert und auf das Einvernehmen der jeweils involvierten Regierungen hin orientiert – unter weit gehender Ausblendung der negativen Rolle, die staatliche Organe als Konfliktakteure in den bewaffneten Konflikten, um die es hier geht, in der Regel spielen (vgl. hierzu auch Smith/Vaux 2003).

_ Vor dem Hintergrund der Befragung zahlreicher Experten und Praktiker in diesem Arbeitsfeld, der Auswertung vorliegender Studien sowie ihrer eigenen reichhaltigen Erfahrung hat Margaret Sinclair (2002, 29 ff.) insgesamt 14 Leitprinzipien aufgestellt, die als mustergültige und umfassende Standards für „emergency education“ angesehen werden können (siehe hierzu auch die „lessons learned“ des UNESCO-PEER in Retamal/Aedo-Richmond 1998, 210 ff.):

I. Zugang zu Bildung

1. Das Recht auf Zugang zu Bildung wie auch zu Erholungs- und Freizeitaktivitäten muss auch in Krisensituationen gewährleistet sein.
2. Sobald grundlegende Bildungs- und Freizeitangebote rasch zugänglich gemacht werden können, sollten fortschreitende Bemühungen zur Verbesserung der Bildungsqualität und der Bildungsreichweite in Angriff genommen werden, einschließlich der Förderung des Zugangs zu allen, auch höheren, Bildungsstufen.
3. Alle Bildungsprogramme sollten gender-sensitiv und offen und für alle Gruppen zugänglich sein.
4. Bildung sollte dem Schutz der Kinder dienen und jeden Schaden und jede Bedrohung von ihnen abwenden helfen.

II. Ressourcen

1. Alle Bildungsprogramme sollten partizipatorisch und auf die lokale Gemeinschaft ausgerichtet sein

(„participatory, community-based approach“) und auf die Stärkung der Kapazitäten der Gemeinschaft besonderen Wert legen.

2. Alle Bildungsprogramme sollten mit entsprechenden Weiterbildungsprogrammen für Lehrer, Jugendarbeiter und Erwachsenenbildner einhergehen sowie Anreize bieten, die einem Abspringen der Lehrkräfte entgegenwirken.
3. Krisen- und Wiederaufbauprogramme sollten lokal angepasste Material- und Ressourcenstandards entwickeln, die zugleich die jeweiligen pädagogischen und psychosozialen Bedürfnisse zu befriedigen erlauben.

III. Maßnahmen und Curricula

1. Alle von Krisen betroffenen Kinder und Jugendliche sollten Zugang zu Bildungs- und Freizeitaktivitäten haben, die geeignet sind, ihre psychosozialen Bedürfnisse sowohl kurzfristig als auch auf lange Sicht zu befriedigen.
2. Die Lehrplanentwicklung sollte die langfristige Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler wie auch die der Gesellschaft unterstützen und zu dauerhaften Lösungen vor allem für Flüchtlinge beitragen, das heißt in der Regel ihrer Rückkehr in die Heimat zuträglich sein.
3. Bildungsmaßnahmen sollten die Aneignung von „life skills“ im Blick auf Gesundheit, Sicherheit und Umweltbewusstsein befördern.
4. Bildungsmaßnahmen sollten ebenso die Aneignung von „life skills“ umfassen, die zu friedlicher Konfliktbeilegung, zu Toleranz, Achtung der Menschenrechte und Demokratiefähigkeit beitragen.
5. Programme der beruflichen Weiterbildung sollten mit Erfahrungen am Arbeitsplatz verknüpft sein.

IV. Koordination und Capacity Building

1. Regierungen, Hilfswerke und Entwicklungsorganisationen sollten die Zusammenarbeit und Koordination zwischen allen Akteuren und Betroffenen fördern.
2. Alle von außen kommenden Hilfsprogramme sollten die Förderung lokaler Kapazitäten unterstützen,

die es lokalen Akteuren ermöglichen, die Organisation der Bildungsprogramme in transparenter und verantwortlicher Weise so in die eigene Hand zu nehmen, dass niemand ausgeschlossen wird.

_ In jüngster Zeit gewinnt, in Einklang mit Sinclairs Rat, an lokale Kompetenzen und Ressourcen anzuknüpfen, im Rahmen der INEE-Working Group on Minimum Standards for Education in Emergencies (vgl. www.ineesite.org/standards, August 2004) die Empfehlung an Bedeutung, pädagogische Maßnahmen der Krisenprävention und der Konfliktbearbeitung verstärkt auf die traditionellen Formen der Konfliktbearbeitung zu stützen und mithin aus den jeweils vorfindlichen „Konfliktkulturen“ heraus zu entwickeln (vgl. Davies 2004, 186 f.).

_ Margaret Sinclair geht davon aus, dass die oben genannten Grundprinzipien für adäquate pädagogische Antworten auf akute Notlagen zugleich als Orientierung für jede konfliktpräventive Bildungsarbeit gelten können: „Prevention of new emergencies thus implies that governments and agencies that support emergencies should follow principles similar to those of emergency response, including adequate resourcing for education. This should be reflected in Education for All Strategy Papers, Poverty Reduction Strategy Papers, and development planning generally. The alternative to investing in education and education reform may be destruction of the education infrastructure and disruption of the national economy through civil conflict” (Sinclair 2002, 125). Die von ihr aufgestellten Kriterien über den umfassenden inklusiven Zugang zu Bildung, die transparente und ausreichende Ressourcenausstattung, die auf eine Erziehung zu Toleranz und Frieden zielende curriculare Ausgestaltung sowie verantwortliche und partizipatorische Management- und Kooperationsstrukturen können zugleich als Indikatoren für die Krisenanfälligkeit einer Gesellschaft oder ihres Bildungssystems dienen. Diese Aussage soll in den nachfolgenden Kapiteln nochmals aufgegriffen werden.

Der Januskopf der Bildung: Bildung und die Wurzeln von Frieden und Gewalt

„In many conflicts around the world, education is part of the problem, not the solution“ (Bush/Saltarelli 2000, 33).

4.1 Mythen vom friedensstiftenden Potenzial der Bildung

_ Nachdem nun erörtert wurde, in welcher Weise der Bildungsbereich von gewaltsam ausgetragenen Konflikten beeinträchtigt wird und wie auch unter den dramatischen Bedingungen gewaltbedingter Notlagen Bildungsangebote gewährleistet werden können, soll in diesem Kapitel die Frage beleuchtet werden, inwieweit Bildung möglicherweise selbst zur Entstehung und Verschärfung von Konflikten beiträgt – und welche positiven Konsequenzen aus dergleichen Erkenntnissen für den Aufbau von konflikt sensitiven Bildungssystemen gezogen werden können. Pädagogische Konzepte der Friedensförderung beziehungsweise Friedens- und Demokratieerziehung im engeren Sinne werden dann gesondert im fünften Kapitel diskutiert.

_ Eine unvereinommene Betrachtung der negativen Einflüsse, die Bildung auf die Genese gewaltsamer Konflikte zu nehmen vermag, setzt zunächst voraus, die scheinbar per se friedensstiftende Kraft der Bildung zu entmystifizieren. Dass Bildung grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes, zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur moralischen Verbesserung des Menschen beiträgt, zählt zu den einflussreichen Trugbildern und Selbsttäuschungen der Pädagogik. Die fundamentale Idee einer universalen Verbesserung der menschlichen Verhältnisse qua Bildung ist schon im universalen Bildungsprogramm des Comenius, der als Begründer der neuzeitlichen Pädagogik gelten kann, verankert: „Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung, Licht und Frieden“ (Comenius, Pampaedia, 16). Auf die

grundsätzlich positive, zivilisierende Kraft der Bildung setzt auch die UNESCO-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Sie „betrachtet Bildung (...) als eines der wichtigsten Mittel, um die Entwicklung der Menschheit besser und in größerem Einklang zu fördern. Mit ihrer Hilfe können Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Kriege verringert werden“ (Dt. UNESCO-Kommission 1997, 11).

_ Dass Bildung auch negative, ungeplante Nebenwirkungen haben kann, die diesen hehren Absichten ganz und gar widersprechen, oder aber Bildung auch durchaus gezielt zu menschenfeindlichen Zwecken missbraucht werden kann, kommt in der Geschichte der Pädagogik nur am Rande in den Blick. Die durchaus vereinzelt gewürdigten Dimensionen einer funktionalen Erziehung oder eines latent wirksamen „heimlichen Lehrplans“ gehören eher zu den Marginalien eines pädagogischen Selbstverständnisses, das sich vorzugsweise an der Beförderung des „Guten, Wahren und Schönen“ orientiert – und Autoren und Autorinnen, die sich der düsteren Schattenseiten der Pädagogikgeschichte oder der Bildungspraxis annehmen – so zum Beispiel Katharina Rutschky mit ihrer „Schwarzen Pädagogik“ (1977) – laufen Gefahr, als „Nestbeschmutzer“ abgestempelt zu werden.

_ Dass Bildung sozialen Frieden stifte, zur Überwindung sozialer Ungleichheit beitrage und der Schlüssel zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Partizipation sei, zählt bis heute zu den elementaren Legitimationsformeln jeder, auch der internationalen, Bildungspolitik. So betont auch die Weltbank neben der ökonomisch relevanten Qualifizierungsfunktion die zentrale Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes: „By improving people’s ability to function as members of their communities, education and training increase social cohesion, reduce crime and improve income „distribution“ (World Bank 2002b, IX).

_ Doch davon, dass, wie hier unterstellt, Bildung soziale Gleichheit befördert, kann in vielen Regionen der

Welt derzeit keine Rede sein. Ein Bildungssystem, das differenzierte Abschlüsse bereitstellt, erzeugt zwangsläufig soziale Differenzierung und praktiziert soziale Selektion. In einem weitgehend egalitären sozialen Umfeld, in dem soziale Hierarchien nur schwach ausgeprägt sind, ist dies nicht per se mit einer nachhaltig wirksamen und irreversiblen Statusallokation verbunden. Doch je enger Status, gesellschaftliche Partizipationschancen, Einfluss, Ansehen und Einkommen miteinander gekoppelt sind, desto mehr wird auch die Schule soziale Disparitäten reproduzieren. Unter Peripheriebedingungen ist die Schule modernen Typs häufig kein Motor zur Verbesserung der ökonomischen Situation marginalisierter Bevölkerungsgruppen oder zur Beförderung sozialer Gerechtigkeit (vgl. Seitz 2003). In der internationalen Bildungsforschung und der Diskussion über die entwicklungspolitische Bildungszusammenarbeit ist diese Erkenntnis ebenso wie die Erfahrung, dass unangepasste Bildungssysteme in Entwicklungsländern durchaus als „Entwicklungshindernisse“ wirksam werden können, bereits seit längerer Zeit im Blick (vgl. Goldschmidt/Melber 1981).

_ Erst in jüngster Zeit wird indes auch dem negativen Einfluss Beachtung geschenkt, den Bildung auf die Genese und Dynamik gewaltsam ausgetragener Konfliktkonstellationen nehmen kann. Als ein Schlüsseltext hierzu gilt die vom UNICEF Innocenti Research Centre in Florenz herausgegebene und von Kenneth D. Bush und Diana Saltarelli verfasste Studie „The Two Faces of Education in Ethnic Conflict“ (2000). Der zentrale Grundgedanke, dass Bildungsprogramme in Konfliktregionen grundsätzlich nicht nur die konstruktiven, sondern auch die destruktiven möglichen Auswirkungen im Blick behalten müssen, wird auch von der DFID-Studie von Smith/Vaux (2003) aufgegriffen und fortgeführt.

_ Genau betrachtet handelt es sich bei der hier eröffneten Perspektive um mehr als nur um die Anwendung des in der Entwicklungszusammenarbeit bereits breit diskutierten „do no harm“-Konzeptes (vgl. Anderson

1999) auf die Bildungszusammenarbeit. Die Beobachtung der unbeabsichtigten gesellschaftlichen Nebenfolgen der institutionellen Ordnung von Bildungssystemen, des „heimlichen Konflikt-Lehrplans“ organisierten Unterrichts, der latenten Gewaltsozialisation in einer unfriedlichen Lebenswelt wie auch der bewussten Instrumentalisierung von Bildung für kriegstreiberische Zwecke stellen eine enorme Herausforderung für Erziehungswissenschaft, Bildungszusammenarbeit und Bildungsplanung dar. Denn aufgrund der genannten Dominanz des Paradigmas der absichtsvollen, geplanten, personalen und moralisch verantworteten Erziehung stehen noch kaum pädagogische Theorieansätze und analytische Instrumente zur Beobachtung und Einordnung latenter, funktionaler – oder auch „unmoralischer“ – Erziehungs- und Lernprozesse zur Verfügung (vgl. hierzu Trembl 1982). Eine umfassende friedenspädagogische Konzeption gar, die auf einer „Theorie struktureller Erziehung“ (Trembl 1982) beruht und damit auf funktionalen und latenten Lernprozessen, die nicht durch Belehrung, sondern durch Erfahrung zu Stande kommen, ist in jeder Hinsicht ein Desiderat.

4.2 Bildung und die Wurzeln gewaltsamer Konflikte

_ Konflikte sind der Motor eines jeden gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses. Gesellschaften, die Modernisierungsprozessen ausgesetzt sind, geraten letztlich permanent mit sich selbst in Konflikt (vgl. Senghaas 1998, 21). Wenn man Konflikte zunächst sehr allgemein als Spannungszustände beschreibt, die dadurch entstehen, „dass zwischen zwei oder mehreren Parteien unvereinbare Gegensätze in Bezug auf ein bestimmtes Gut vorhanden sind“ (Pfetsch 1994, 2), liegt auf der Hand, dass sich sozialer Wandel und gesellschaftliche Entwicklung gerade nicht aus der Vermeidung oder Unterdrückung von Konflikten ergeben können. Entwicklung ist angesichts der fortschreitenden Pluralisierung der Werte und der Demokratisierung aller Optionen elementar konfliktträchtig – und die entscheidende Herausforderung für

die friedliche Koexistenz der Menschen in einer modernen Gesellschaft besteht darin, dass es gelingt, die Formen der Konfliktaustragung zu zivilisieren und Konflikte im Sinne einer Konflikttransformation konstruktiv zu wenden (Senghaas 1998). „Development (...) is inevitably conflictual, destabilizing or subversive because it challenges the established power structures that prevent individuals and groups from reaching their full potential” (Bush/Saltarelli 2000, X).

– Dass Bildung Konflikte, auch politische Konflikte, freizusetzen und zu multiplizieren vermag, ist vor diesem Hintergrund ein unumgänglicher, in gewisser Hinsicht durchaus erwünschter Effekt gelingender Bildungsprozesse. Gesellschaftlich und individuell produktiv können indes Konflikte nur dann werden, wenn sie gewaltfrei ausgetragen werden. Wenn also nachfolgend von den negativen Effekten der Bildung auf die Konfliktodynamik die Rede ist, steht nicht das per se konfliktträchtige Potenzial von Bildungsprozessen zur kritischen Diskussion, sondern speziell der Beitrag, den Bildung gegebenenfalls dazu leistet, dass gesellschaftliche Spannungen in einer Weise verschärft und gelenkt werden, sodass ihre gewaltsame Eskalation wahrscheinlicher wird.

– Entgegen der oben genannten Unterstellung beziehungsweise dem pädagogischen Mythos, dass Bildung per se den gesellschaftlichen Frieden zu befördern und das Potenzial konstruktiver Konflikttransformation zu stärken vermag, belegt ein Blick in die Geschichte oftmals auch die destruktive Wirkung von Bildung. Der renommierte Friedenspädagoge Lennart Vriens kommt zu folgendem ernüchternden Befund über die Bildung seit der Genese des Nationalstaates: „Together with the army it was the most successful instrument for the propagation of a national identity and for the dissemination of militarism (...). From this point of view we must be suspicious when people claim that education is a necessary instrument for peace. Until now we have little historical evidence for this statement, and in fact history points more to the contrary” (Vriens 2003, 71 f.).

– Angesichts des Genozids in Ruanda 1994 fragen Aguilar/Richmond sichtlich ratlos nach der Erziehung, die die Akteure ebenso wie die Drahtzieher der Massaker genossen haben: „The role of well-educated persons in the conception, planning and execution of the genocide requires explanation, any attempt at explanation must consider how it was possible that their education did not render genocide unthinkable. The active involvement of children and young people in carrying out acts of violence, sometimes against their teachers and fellow pupils, raises further questions about the kind of education they had received” (Aguilar/Richmond 1998, 122 f.). Darauf, dass hoch gebildete Menschen mitverantwortlich für die schlimmsten Gräueltaten in der jüngsten Menschheitsgeschichte gewesen sind, verweist auch die Erziehungswissenschaftlerin Lynn Davies (2004, 3). Es ist offensichtlich nicht nur das Versagen von Erziehung und Bildung, das Menschen anfällig macht für Gewalt- und Hassparolen. Im Gegenteil – die Beispiele sind allgegenwärtig, in denen qua Bildung gerade Hass und Gewalt vermittelt werden: „Many who conduct modern wars are expert at using educational settings to indoctrinate and control children” (Sommers 2002, 8).

– Das destruktive Potenzial von Bildung kommt nicht nur dann zum Ausdruck, wenn Bildung zu Zwecken der Kriegspropaganda missbraucht oder in Schule und Unterricht Hetze gegen andere Volksgruppen oder ethnische Minderheiten betrieben wird. Die Bildungsinstitutionen selbst sind, was nicht zuletzt für die bedeutendste Erziehungsinstitution der Gesellschaft, die Familie, zutrifft, in hohem Maße von Gewalt geprägt (Vriens 2003, 78; Davies 2004, 109 ff.).

– Jamil Salmi, Abteilungsleiter im Human Development Network der Weltbank, hat einen aufschlussreichen analytischen Rahmen vorgestellt, der die verschiedenen Formen der Gewalt in der Bildung zu differenzieren erlaubt. Zusammenfassend und etwas modifiziert ergibt sich folgende Typologie (Salmi 2000, 20):

Formen der Gewalt in der Bildung – Typologie nach Salmi	
1. direkte Gewalt („deliberate injury to the integrity of human life“)	z.B. Auswirkungen bewaffneter Konflikte, Waffen und Gewalt in der Schule, körperliche Strafen, sexueller Missbrauch, Selbsttötung von Schülern wegen Schulversagens
2. indirekte Gewalt („indirect violation of the right to survival“)	z.B. Analphabetismus, Ungleichheit des Zugangs zu Bildung, Ungleichheit der Bildungschancen, unzureichende Bildungsinfrastruktur (fehlende Hygiene usw.)
3. repressive Gewalt („deprivation of fundamental political rights“)	z.B. Abwesenheit von Demokratie und Mitbestimmungsmöglichkeiten an Schulen
4. entfremdende Gewalt („deprivation of higher rights“)	z.B. kulturell einseitige Lerninhalte (Dominanzkultur), Unterdrückung der Themen/Sichtweise/Sprache ethnischer Minderheiten, kein muttersprachlicher Unterricht

... In der verbreiteten Terminologie von Johan Galtung könnte man 2) und 3) auch als „strukturelle Gewalt“ und 4) als „kulturelle Gewalt“ charakterisieren. Salmi beschreibt als Beispiele für direkte, personale Gewalt in Bildungseinrichtungen die weit verbreitete Praxis körperlicher Züchtigung an Schulen unter anderem in Marokko, Kolumbien und Japan, die zunehmende Präsenz von Gewalt unter Schülern bis hin zu den hinlänglich dokumentierten Amokläufen an US-amerikanischen Schulen (die fehlende Sicherheit an Schulen werde von den US-Amerikanern unter den bedrängendsten Problemen ihrer Gesellschaft an zweiter Stelle genannt), wie auch die direkten Bedrohungen und Gefährdungen, die Schulen und Lehrpersonal auf Grund von bewaffneten Konflikten in der Region, sei es nun in Kolumbien oder zahlreichen afrikanischen Bürgerkriegsregionen, erleiden. „In many countries, societal violence reaches into the schools“ (Salmi 2000, 10). Als Beispiele indirekter, „struktureller“ Gewalt führt Salmi den faktischen Ausschluss oder die Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen im staatlichen Bildungswesen zum Beispiel in Peru an. Dass hier Quechua sprechende

Kinder durchschnittlich um 30 Prozent schlechtere Schulleistungen aufweisen als Spanisch sprechende Kinder ist für ihn Ausdruck indirekter Gewalt, die durch das Bildungssystem ausgeübt wird. Analphabetismus sei heute potenziell lebensbedrohlich, weshalb auch die Tatsache, dass weltweit mehr als 800 Millionen Erwachsene keine Gelegenheit hatten, Lesen und Schreiben zu lernen, als Ausdruck struktureller Gewalt gewertet werden müsse. Auch gesellschaftliche Demokratiedefizite werden qua „repressiver Gewalt“ durch Bildung reproduziert, wenn zum Beispiel durch den Analphabetismus Erwachsener oder durch fehlende politische Bildung an Schulen die volle Partizipation der Menschen am demokratischen Leben beschnitten werde. Beispiele für „entfremdende Gewalt“ in der Bildung sind schließlich das Verbot von Minderheitensprachen an den Schulen, wie zum Beispiel in Marokko die Unterdrückung der Sprachen der Amazigh, die Ausblendung der Geschichte der schwarzen Bevölkerung in vielen Geschichtsbüchern Lateinamerikas, aber auch der wachsende Einfluss der evangelikalischen Fundamentalisten auf die Lehrpläne in den USA.

_ Der an der Universität Birmingham lehrende Komparatist Clive Harber (2002, 2004) deutet das formale Schulwesen in seiner derzeit weltweit verbreiteten autoritären Form insgesamt als Manifestation der Gewalt. Von der Schule gehe einerseits in direkter Weise Gewalt aus, sei es durch die Anwendung der Prügelstrafe oder durch sexuellen Missbrauch der Schülerinnen und Schüler, sei es in Form des die Schüler verängstigenden Prüfungs- und Zensurwesens oder der Militarisierung der Schule wie zum Beispiel die Einführung militärischen Trainings an den Schulen Venezuelas seit 1999. Die Schule mache sich aber auch indirekt durch Unterlassung der Anwendung von Gewalt schuldig, indem sie es zum Beispiel versäume, Schülerinnen und Schüler angemessen über die Möglichkeiten der Prävention einer HIV-Infektion aufzuklären. Schulbildung könnte der wichtigste Faktor sein, um die Aids-Pandemie einzudämmen, tatsächlich aber erweise sich die Schule heute vielfach als Ort, der direkt zur weiteren Verbreitung der Pandemie beiträgt (vgl. auch Grohs/Tietze 2003) beziehungsweise durch die fatale Kultur des Schweigens einer weiteren HIV-Verbreitung und mithin einem millionenfachen vermeidbaren Sterben Vorschub leistet.

_ Die Prügelstrafe ist nach Artikel 19 der Kinderrechtskonvention ausdrücklich verboten. Dennoch ist nach Angaben der Weltgesundheitsorganisation (WHO 2002) in mindestens 65 Ländern die körperliche Züchtigung von Kindern an Schulen nach wie vor zulässig. Besonders dramatisch ist die sexuelle Gewalt, der insbesondere Schülerinnen ausgesetzt sind. Nach einem Bericht von Human Rights Watch (2001) werden rund ein Drittel der Vergewaltigungen in Südafrika vom Lehrpersonal verübt.

_ Lynn Davies macht vor allem das angsteinflößende Prüfungs- und Wettbewerbskonzept der Schule für die gewaltfördernden Potenziale der Bildung verantwortlich – und hat keine Skrupel, das vorherrschende Zensurwesen neben der Militarisierung der Schule, der Präsenz direkter Gewalt in der Schule, der Prügelstrafe und dem in Unterricht und Lehrbüchern ver-

mittelten Hass auf andere Ethnien der Überschrift „war education“ zuzuordnen (Davies 2004, 109 ff.). Sie macht auf drei Zusammenhänge zwischen einem exzessiven Prüfungssystem und der Erzeugung von Gewaltpotenzialen aufmerksam: zum einen könne Schulversagen zu Gewaltreaktionen führen, zum anderen befördere ein harter Wettbewerb die Korruption, und nicht zuletzt unterlaufe das erzwungene Konkurrenzverhalten jedes Bemühen um Kooperation und damit die Entfaltung entsprechender Sozialkompetenzen (ebd., 122).

_ Das formale Bildungswesen trägt nach Davies (2004) in seiner weltweit vorherrschenden Form wesentlich zur Verschärfung gesellschaftlicher Konflikte bei. Die Schule ist ihrer Analyse gemäß durch mindestens drei Faktoren mit den Ursachen von Gewaltkonflikten verwoben:

- die Reproduktion oder Produktion sozio-ökonomischer Disparitäten und die Verschärfung der sozialen Ausgrenzung;
- die Vermittlung eines autoritären, „hegemonialen“ Männlichkeitskonzeptes;
- den Aufbau „essenzialistischer“ Identitäts- und nationalistischer Staatsbürgerschaftskonzepte, die die kulturelle Pluralität der Gesellschaft leugnen und Intoleranz gegenüber „dem Anderen“ befördern.

_ Bush/Saltarelli konzentrieren sich in ihrer Studie über den Januskopf der Bildung auf die Genese und Bewältigung ethno-politischer Konflikte. Sie gehen dabei davon aus, dass ethnische Differenzen nicht per se konflikt- oder gar gewaltträchtig sind („While most, if not all societies are ethnically plural, not all suffer violent internal conflict between ethnic communities“, Bush/Saltarelli 2000, 2), dass jedoch Ethnizität und kollektive Identität in den gewaltsamen Konflikten der Gegenwart zunehmend mobilisiert und politisiert würden. Und Bildung ist, so auch Smith/Vaux (2003, 5) ein zentrales Medium, durch welches Ethnizität für das Aufheizen von Konflikten mobilisiert wird.

_ Bush/Saltarelli benennen unter anderen folgende Faktoren, bei denen die destruktiven, ethnopolitische

Konflikte verschärfenden Wirkungen von Bildung, sei es nun qua institutioneller Ordnung der Bildungseinrichtungen, sei es durch die vermittelten Inhalte und Einstellungen, zum Tragen kommen (a.a.O. 9 ff.):

1. Die ungleiche Verteilung von Bildung und Bildungschancen

So hatte beispielsweise die Beschränkung des Zugangs zu Bildung für albanische Kinder, Jugendliche und Studierende im Kosovo und die Entstehung eines albanischen Schattenbildungssystems einen entscheidenden Einfluss auf die Eskalation des Krieges im Kosovo. Auch in Burundi oder in Ruanda wurden jeweils Hutu oder Tutsi schon während der kolonialen Bildungssysteme gezielt gefördert oder im Zugang zu Bildung beschränkt, was Bildungsdisparitäten hervorgerufen hat, die die gewaltsamen ethnischen Konflikte und Massaker der neunziger Jahre wesentlich geschürt haben.

2. Bildung als Instrument der kulturellen Unterdrückung

Als Beispiele führen Bush/Saltaralli unter anderem die Arabisierung der Schulen im Sudan oder die Ausgrenzung der kurdischen Sprache und der kurdischen Kultur in den Schulen der Türkei an.

3. Die Verweigerung von Bildung als Waffe in kriegesischen Konflikten

Beispiele sind die gezielte Zerstörung von Schulen im Bürgerkrieg in Mosambik oder das Schließen von Schulen in Palästina durch israelische Truppen.

4. Die Manipulation des vermittelten Geschichtsbildes

„Under conditions of inter-ethnic tension, national elites often force teachers to follow curricula or use textbooks that either homogenize diversity and difference or worse, present it as a threat to be feared and eliminated“ (ebd. 13). Bush/Saltaralli verweisen hier zum Beispiel auf die Manipulation der Geschichte durch die deutschen Nationalsozialisten.

5. Die Manipulation von Lehrbüchern

Eine von der UNESCO 1998 vorgelegte Analyse von Geschichtslehrbüchern habe aufgezeigt, dass die Tendenz, den Nationalismus zu glorifizieren und territoriale Nationalitätenkonflikte in den Mittelpunkt zu rücken mit der Fremdenfeindlichkeit und der Gewalt korreliere, die heute in zahlreichen Ländern zu beobachten ist. Schulbücher in Sri Lanka in den 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts erklärten die Tamilen zu den historischen Feinden der Singhalesen und stilisierten, in Verkennung der historischen Tatsachen, die buddhistischen Singhalesen zu den einzigen legitimen Erben der Geschichte Sri Lankas hoch.

6. Die Vermittlung von Selbstbildern, die die Überlegenheit der Dominanzkultur behaupten oder die eigene Minderwertigkeit begründen und den Hass auf andere ethnische Gruppen schüren

Zentrales Beispiel für ein Erziehungssystem, das der schwarzen Bevölkerungsmehrheit das Selbstbild der Minderwertigkeit und den weißen Eliten das Bewusstsein der Überlegenheit vermittelte, war das Erziehungssystem Südafrikas zu Zeiten der Apartheid.

7. Ethnisch getrennte Bildung, um gesellschaftliche Ungleichheit und Vorurteile zu zementieren

Auch hier kann das Beispiel des Apartheidsystems herangezogen werden; die gesellschaftlichen Spannungen, die ethnisch oder religiös separierte Bildungssysteme produzieren, können aber auch an Beispielen aus Ruanda und Nordirland studiert werden.

„Nationalstaatliche Bildungssysteme sind noch auf einer ganz fundamentalen, hier gar nicht einzeln aufgeführten Ebene verantwortlich für die Konstitution eines gesellschaftlichen Selbstverständnisses, das einen adäquaten Umgang mit der ethnischen, religiösen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt einer staatlich verfassten Gesellschaft erheblich behindert und so den Grund legt für die Explosivkraft ethnopolitischer Konflikte. Den modernen Bildungssystemen, deren Geschichte eng mit der Genese des Nationalstaates verwoben ist, kam eine Schlüsselrolle für die Kons-

truktion einer nationalen Identität zu, einer nationalen Fiktion, die die Homogenität der zugehörigen Volksgruppen unterstellte und die tatsächliche Diversität leugnete oder im Namen einer Dominanzkultur einzuebnen versuchte (vgl. Bush/Saltarelli 2000, 6; Seitz 2002).

_ Ein weiterer wichtiger Aspekt, der zu Bush/Saltarellis exemplarischen Kategorien zu ergänzen ist, ergibt sich aus der Frage, ob die (Nicht-)Bereitstellung von Bildung und Bildungsabschlüssen überhaupt, unabhängig von den vermittelten Inhalten und der sozialen Selektionsfunktion, unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen gewaltkonflikt-verschärfend wirksam werden kann. So wird häufig auf das Argument verwiesen, der Mangel an Bildung begünstige die Eskalation gesellschaftlicher Konflikte oder schaffe auch einen Nährboden für den Terrorismus. Dabei wird übersehen, dass die Eröffnung von Bildungskarrieren, für die die Gesellschaft nach dem Abschluss der Ausbildung keine Anschlussmöglichkeiten bereitstellt, also beispielsweise keine Arbeitsplätze für Schulabgänger, zu Frustration führen kann. Dies kann erheblich mehr gesellschaftlichen Sprengstoff beinhalten als ein unzulängliches Bildungsniveau.

_ Schon Boyden und Ryder (1996) machten darauf aufmerksam, dass Bildung, die keine Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet, falsche Erwartungen bei der jungen Generation weckt, deren Enttäuschung zu gewaltsamen Konflikten führen kann. Eine FAKT-Studie, die sich vor allem auf die Förderung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche in Post-Konflikt-Situationen konzentriert, gibt zu bedenken: „The level of education can be a further proximate cause of conflict. Conflicts tend to break out in countries where a majority is denied access to appropriate education. Collier points out, in Sierra Leone, the pool of marginalized and/or socially excluded young men with low level of education was a significant driving force behind the conflict. Vice versa, education may fuel conflict if it does not lead to economic opportunity. Unemployed secondary school and university graduates roaming streets in search for employment are by

many societies considered as ‘ticking time bombs’ (a quote from Kenya)” (Lange 2003, 9). Hier wird unter anderem am Beispiel Sri Lankas herausgearbeitet, wie das vergleichsweise gute Bildungsniveau und die sich verschlechternde Wirtschaftslage zu einem krassen Missverhältnis zwischen Bildung und verfügbarer Beschäftigung führten. Aus dem Vergleich der unterschiedlichen Situation in Sri Lanka und Sierra Leone wird gefolgert: „The level of education alone is not the driving force behind violent youth conflicts or participation of youth in conflict, it is the lack of desired ‘life chances’, lack of opportunities in the future which makes the youth vulnerable to violent movements and conflicts” (ebd. 17).

_ Auch eine Studie von Krueger/Maleckova (2002) hat Bedenken gegenüber der These angemeldet, dass Armut und fehlende Bildung den Nährboden für den Terrorismus bereiteten, relativiert aber zugleich auch weiter gehende ökonomische Faktoren wie fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten als Bedingungsfaktoren des Terrorismus: „Instead of viewing terrorism as a direct response to low market opportunities or ignorance, we suggest it is more accurately viewed as a response to political conditions and long-standing feelings of indignity and frustration that have little to do with economics” (ebd.). Andererseits gibt es durchaus empirische Evidenz für die These, dass ein geringes Bildungsniveau mit der wachsenden Bereitschaft einhergeht, Gewalt in zwischenmenschlichen Konflikten anzuwenden (vgl. Obura 2002, 13). Ein Blick auf die zumeist bemerkenswerten Bildungsbiografien der Attentäter des 11. September und der Schlüsselpersonen der Al Kaida zeigt allerdings, dass sich der internationale Terrorismus in seiner heutigen Gestalt jedenfalls nicht aus dem Mangel an Bildung speist.

4.3 Kriterien für konflikt-sensitive Bildungssysteme

_ Die von Salmi, Bush/Saltarelli, Davies, Lange und anderen benannten Faktoren, die sichtbar machen,

unter welchen Bedingungen Bildung gewaltkonfliktverschärfend wirksam werden kann, lassen sich auch positiv wenden: Unter der Perspektive der weitestgehenden Vermeidung der destruktiven Elemente und der Minimierung der Risiken lassen sich Positivkriterien für die (konstruktive) Konfliktsensitivität von Bildungssystemen angeben.

_ Salmi benennt folgende (pädagogischen) Positivstrategien zur Eindämmung der jeweiligen Gewaltkategorien, hier wiederum etwas modifiziert und verkürzt aufgelistet (vgl. Salmi 2000, 20).

- sprachliche Vielfalt und Toleranz fördern: z.B. die Anerkennung zahlreicher ethnischer Sprachen als National- und Unterrichtssprachen im Senegal oder in Südafrika, z.T. auch in Guatemala;
- ein inklusives Staatsbürgerschaftsverständnis pflegen: „There is a need to move away from the idea that a particular ethnic group, perhaps claiming descent from a common ancestor, is the only legitimate holder of state power and toward ideas of nations as multi-cultural entities“ (a.a.O., 19);
- die Geschichte entwaffnen: z.B. durch die Schulung eines kritischen Geschichtsbewusstseins;

Positivstrategien zur Eindämmung der Gewalt (nach Salmi)	
1. direkte Gewalt	„Education for Peace“: waffenfreie Schulen, Verbot körperlicher Strafen
2. indirekte Gewalt	„Education for All“: gleiche Bildungschancen für alle, volle Integration der Bildungsbenachteiligten, adäquate Infrastruktur
3. repressive Gewalt	„Education for Democracy“: demokratische Schule auf allen Ebenen, politische Bildung
4. entfremdende Gewalt	„Education for Cultural Diversity“: muttersprachlicher Unterricht, bilingualer Unterricht, angemessene und Vielfalt respektierende Curricula

_ Im Anschluss an Bush/Saltarelli lassen sich folgende Faktoren anführen, nach denen Bildung zur Entspannung ethno-politischer Konflikte beitragen kann (vgl. Bush/Saltarelli 2000, 16 ff.):

- gezielte Bildungschancen für Bildungsbenachteiligte schaffen: z.B. die Affirmative Action Programmes für Schwarze in den USA;
- ein Klima der ethnischen und kulturellen Toleranz aufbauen: z.B. das Education for Mutual Understanding-Konzept in Nordirland;
- die Segregation und den Rassismus in den Köpfen abschaffen: „Communities cannot desegregate until the idea of de-segregation has taken root“ (a.a.O., 16);

- für den Frieden erziehen: dies umschließt für Bush/Saltarelli den Aufbau von „democratic, participative and inclusive schools“ (a.a.O. 21);
- Bildung gegen staatliche Unterdrückung wenden: wie dies z.B. zahlreiche kirchliche Schulen im Apartheidstaat in Gang gesetzt haben.

_ Auch die Konsequenz aus der Diagnose der FAKT-Studie, dass vor allem die Frustration Jugendlicher angesichts fehlender Beschäftigungsperspektiven den Nährboden für neue Konflikte gerade auch in Post-Konflikt-Gesellschaften schafft, liegt auf der Hand: Es muss auf eine bessere Verknüpfung von Bildungs- und Ausbildungsangeboten mit dem Ar-

beitsmarkt und vor allem auf die Schaffung von Arbeitsplätzen für Jugendliche Wert gelegt werden (vgl. Lange 2003, 60 f.).

_ Als eine Schlüsselfrage für die Beziehung von Bildung und Konflikt identifizieren Smith/Vaux wie auch Davies (2004) die Art und Weise, wie Bildungssysteme den Umgang mit Diversität organisieren. Dies kann idealtypisch gemäß den Grundmustern von Assimilation, Separation oder Integration beschrieben werden. Ein integrationistisches Konzept, das die Diversität der Bevölkerung in allen Institutionen repräsentiert, verspricht dann die geringste Anfälligkeit für eskalierende ethno-politische Konflikte, wenn es zugleich mit einem weit gehend geteilten Grundverständnis eines „kritischen Pluralismus“ einhergeht (Smith/Vaux 2003, 27). Die Fähigkeit einer Gesellschaft, mit ihrer inneren Diversität und Heterogenität konstruktiv umzugehen, spiegelt sich wider in der Art und Weise, wie die Curricula in Schule und Hochschule mit Identitätsfragen wie Sprache, Religion und Kultur verfahren (ebd., 29 ff.). Die Stärkung multipler, hybrider Identitäten und der Aufbau einer inklusiven, demokratischen Schule, die zugleich eine positive Konfliktkultur pflegt, zur Anerkennung von Differenzen herausfordert und den Konflikten, die sich aus der Kooperation Verschiedener ergeben, nicht aus dem Weg geht, einer Schule also, die Gemeinschaft in Vielfalt kultiviert („collaborative diversity“) ist auch für Davies (2004, 140 und 223 f.) das Modell einer Schule, die zumindest dazu beitragen kann, den Zirkel der Gewalt zu unterbrechen.

_ Die Dimension des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität, der sich sowohl institutionell wie auch konzeptionell, hinsichtlich der Bildungszugänge wie der Bildungsinhalte, niederschlagen muss, übersteigt den herkömmlichen Horizont der klassischen Friedenspädagogik. Der Aufbau eines konflikt sensitiven Bildungssystems erfordert daher einen umfassenden Ansatz, der die potenziell konstruktiven wie destruktiven Wirkungen von Bildung in ihrer ganzen Breite in den Blick nimmt: „Planning for a conflict-sensitive ap-

proach to education needs to be undertaken on the basis of a comprehensive overview and conflict analysis of the whole education sector“ (Smith/Vaux 36). Das hierfür noch zu entwickelnde analytische Instrumentarium könnte zugleich als „early warning system“ fungieren (ebd., 28). Indes ist dabei auch zu beachten, dass die positiven oder negativen entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung zu den konfliktverschärfenden beziehungsweise friedensschaffenden Wirkungen von Bildung gerade entgegengesetzt sein können (Bush/Saltarelli 2000, 28).

_ In von riskanten Spannungen geprägten Gesellschaften erachten Smith/Vaux wie Bush/Saltarelli ein herkömmliches friedenspädagogisches Konzept für unzureichend. Sie plädieren für eine Erweiterung von Friedenserziehung hin zur „peacebuilding education“, die Menschen dabei hilft, mit den unmittelbaren Auslösern von Gewalt umzugehen. Eine solche erweiterte Friedenserziehung vermag sowohl auf manifeste Gewalt als auch auf die Ursachen der Gewalt zu reagieren (vgl. Bush/Saltarelli 2000, 23): „Peacebuilding education (...) is seen to be the next step in the evolution of peace education“ (ebd., 23). Peacebuilding education wird von ihnen weiterhin folgendermaßen charakterisiert: „Peacebuilding education

- would be a bottom-up rather than a top down process driven by war-torn communities themselves, founded on their experiences and capacities;
- is a process rather than a product;
- is long-term rather than short-term;
- relies on local, rather than external, inputs and resources;
- seeks to create opportunities rather than impose solutions“ (ebd., 27).

_ Diesem umfassenderen, die herkömmliche Friedenspädagogik transzendierenden Konzept einer Peace Building Education ist auch das Projekt des Internationalen Erziehungsbüros UNESCO-IBE „Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-affected Societies“ verpflichtet: „Finally, it is important to note that the project is informed by a broad, peace-build-

ing approach that takes into account historical and socio-political factors and defines education as multi-dimensional and necessarily linked to other subsystems, rather than the narrower peace education approach that focuses on the discrete or cross-cutting subject area. In adopting a socio-educational approach, which considers education as multidimensional and as necessarily linked to social and political processes of reconciliation and reconstruction, the case studies trace the processes of the social construction of educational knowledge at the level of official school curricula" (Tawil 2003, 8).

4.4 Krise als Chance: Wiederaufbau und Transformation von Bildungsstrukturen in Nachkrisenphasen

_ Das oben genannte IBE-Projekt (vgl. Tawil 2003; Tawil/Harley 2004) geht davon aus, dass der Wiederaufbau von Bildungsstrukturen nach den weit reichenden Zerstörungen, die bewaffnete Konflikte hinterlassen haben, eine günstige Gelegenheit für den Aufbau konfliktensensitiver Bildungssysteme bieten. Als wesentlich wird dabei erachtet, dass diese Rekonstruktion der Bildungssysteme unbedingt die Reproduktion jener Strukturen vermeiden muss, die in der Vorkonfliktphase zur Verschärfung oder Entstehung der politischen Konflikte beitragen haben, die schließlich in Gewaltkonflikten eskalierten. Der Fokus der IBE-Studien liegt dabei auf der Curriculumreform, die als Schlüssel jeder Schulreform angesehen wird (ebd., 8).

_ Recht einhellig ist in der Literatur die Warnung, dass die Re-Etablierung von Bildungsstrukturen in Post-Konflikt-Gesellschaften nicht als Wiederaufbau der Bildungssysteme, die vor der Krise existierten, begriffen werden darf: statt von Wiederaufbau sollte besser von „Transformation“ die Rede sein (vgl. Smith/Vaux 2003, 46). Die Transformation von Bildungssystemen umfasst dabei nach Smith/Vaux sowohl eine physische als auch eine ideologische und psychologische Komponente (ebd.). Auch Juan Carlos Tedesco plädiert in seinem

Vorwort zum Standardwerk von Retamal/Aedo-Richmond (1998): „It must be recognized in this regard that the term ‘reconstruction’ is not exactly the most appropriate one (...) Returning to the past is impossible for two fundamental reasons: first, because the pre-conflict system is itself part of the problem, and its reconstruction would bring about the same cycle that resulted in the conflict; second, because after the conflict the participants are no longer the same” (ebd., XXVI).

_ Gegenüber der vorherrschenden Auffassung, dass die krisenbedingten Zerstörungen von überkommenen Bildungsstrukturen geradezu als Chance für den Aufbau eines innovativen, friedensfördernden Bildungswesens begriffen werden können, werden vereinzelt indes auch kritische Einwände laut: „War is not an ideal situation in which to introduce any reform“, zitiert Michael Sommer (2002, 23) Kingsley. Auch aus der Revolutionsforschung werden hinsichtlich des innovativen Potenzials handfester gesellschaftlicher Krisen heftige Bedenken angemeldet: „In der Krise wird nichts gelernt. Und wenn der Krisendruck zum Handeln zwingt, so bringt doch das Handeln keine neuen Erfahrungen, sondern hält starr fest an den schon gemachten Erfahrungen, an leidlich bewährten Praktiken. Die werden bestenfalls verfeinert, schlimmstenfalls brutalisiert“ (Gronemeyer 1977, 131). Marianne Gronemeyer zieht daraus eine bedenkenswerte, aber zugleich ernüchternde Schlussfolgerung: „Kompetent handeln kann unter dem Zwang der Not nur, wer jenseits der Not Kompetenz hat erwerben können“ (ebd.).

_ Die Erwartung freilich, dass gerade Post-Konflikt-Situationen besondere Potenziale für entwicklungspolitische und pädagogische Innovationen freisetzen, dürfte mit dazu beitragen, dass Entwicklungsagenturen gerade auch im Rahmen der Bildungszusammenarbeit bevorzugt in Post-Konflikt-Situationen investieren, wohingegen die Präventionsarbeit im Vorfeld absehbar eskalierender Konflikte wie auch die Bildungsförderung in komplexen Notlagen eher vernachlässigt werden (so Retamal/Aedo-Richmond 1998, 279). Nach Mehler/Ribeaux lässt sich schon an

der Auswahl der Einsatzländer der Hand größerer TZ-Organisationen zu postkonfliktiven Situationen erkennen, „wo doch die Prävention erst Leid verhindert, EZ-Erregenschaften schützt und Steuergelder spart“ (Mehler/Ribaux 2000, 158).

Marques/Bannon (2003) machen in der bereits angeführten Weltbankstudie darauf aufmerksam, dass sich das „window of opportunity“ für einen innovativen Prozess der Bildungsreform in Post-Konflikt-Situationen auch rasch wieder schließt – ja, dass es gerade deshalb notwendig sei, mit dergleichen Reformbemühungen nicht erst zu warten, bis der bewaffnete Konflikt zu einem formal besiegelten Ende gekommen ist (ebd., 20). Anhand ihrer detaillierten Fallstudien über die Bildungsreformen in den Nachbarkriegsländern Nicaragua, Guatemala und El Salvador kommen sie zu folgenden Empfehlungen für Planung und Durchführung der Bildungstransformation in Post-Konflikt-Gesellschaften:

- frühzeitig sind ein gesellschaftlicher Konsens und eine klare Vision von der Reform des Bildungswesens zu entwickeln;
- alle Tabu-Themen sind dabei offensiv anzusprechen (z.B. kulturelle Diskriminierung, Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums);
- die technischen Vorbereitungen zur Durchführung der Reform müssen so früh wie möglich begonnen werden;
- die Unterstützung der wichtigsten gesellschaftlichen Akteure muss gewonnen werden;
- das Bildungssystem muss entpolitisiert werden;
- das Bildungssystem muss dezentralisiert werden; den Eltern müssen größtmögliche Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden;
- in multikulturellen Gesellschaften müssen der Pluralität der Gesellschaft entsprechende Curricula entwickelt und bilinguale Bildungsangebote eingeführt werden.

Zugleich warnen sie aber auch davor, von Bildungsreformen in Post-Konflikt-Gesellschaften mehr zu erwarten, als was sie zu leisten vermögen (ebd., 21).

Eine weitere Weltbankstudie, basierend auf Erkenntnissen des Operations Evaluation Department (OED) der Weltbank, kommt zu dem Schluss, dass sich eine soziale und ökonomische Entwicklung, die vor allem auf die Überwindung von sozialer Ungleichheit, Exklusion und Demütigung zielt, als grundsätzlich beste Form der Konfliktprävention erwiesen hat (Raphael 1998, 4). Für das Gelingen von Wiederaufbaumaßnahmen in Post-Konflikt-Gesellschaften sei darüber hinaus besonders wichtig, dass die Kluft zwischen humanitärer Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit rasch geschlossen wird und allen Entwicklungsbemühungen eine starke lokale „Ownership“ zu Grunde liegt. Priorität müsse beim Wiederaufbau nach bewaffneten Konflikten der Stärkung des Sozialkapitals und dem Aufbau des Vertrauens zukommen: „It’s easier to rebuild roads and bridges than it is to reconstruct institutions and strengthen the social fabric of a society“ (Raphael 1998, 8). Auch bezüglich des Bildungssystems kann dies bedeuten, dass es eher um die Re-Etablierung des gesellschaftlichen Lernens denn um den Wiederaufbau von Schulen geht (so Sommers 2002, 22).

Versöhnungsprozesse sind eine unverzichtbare Voraussetzung für die Friedensschaffung nach bewaffneten Konflikten und Bürgerkriegen. Friedensabkommen und Konfliktlösungen aller Art laufen ansonsten Gefahr, von den emotionalen Verletzungen, dem Hass und dem Misstrauen, die aus den vergangenen Gewalterfahrungen resultieren, immer wieder eingeholt und unterlaufen zu werden (vgl. Nadler 2002). Die Versöhnungsarbeit und Vergangenheitsbewältigung in der Nachkonfliktphase sind höchst anspruchsvolle kollektive Lernprozesse, die bei der Rekonstruktion von Bildungssystemen bewusst und gezielt mit unterstützt werden sollten. Nadler (ebd.) unterscheidet zwei elementare Formen von Versöhnung. Zum einen sozio-emotionale Versöhnung, die darauf zielt, den Zirkel der Vergeltung durch den Zirkel von Entschuldigung und Vergebung zu ersetzen, zum anderen die instrumentelle Versöhnung, die auf Projekten gleichberechtigter Kooperation zu beiderseitigem Nutzen

aufbaut. Dabei sind weiterhin die verschiedenen Ebenen zu beachten, auf denen Versöhnungsprozesse erforderlich sind. Smith/Vaux (2003, 50) unterscheiden Versöhnung mit sich selbst, Versöhnung auf der zwischenmenschlichen Ebene, Versöhnung zwischen Gemeinschaften, Versöhnung zwischen Gruppen und Nationalstaaten sowie die Versöhnung auf einer internationalen oder globalen Ebene. „It is a clear challenge for education to provide a framework for teaching and learning about reconciliation that may help children and survivors of conflict avoid transmitting the conflict from generation to generation“ (ebd.).

_ Die Transformation von Bildungssystemen kann weiterhin nur dann gelingen, wenn zuvor eine kritische und kompromisslose Aufarbeitung und Analyse der destruktiven Potenziale des vorausgegangenen Bildungswesens, seiner Curricula und der verbreiteten Bildungspraxis erfolgt: „Without very serious and critical re-examination of the role and purpose of education, however, reconstruction might simply entail a stronger dose of the same old stuff, or panic innovations reflecting some ideology which emerged as dominant from the civil conflict“ (Wright 1997, zitiert nach Isaac 2001). Ohne eine fundamentale Transformation der den gesellschaftlichen Spannungen zu Grunde liegenden Bildungsstrukturen und -gepflogenheiten ist die Einführung neuer pädagogischer Konzepte letztlich zum Scheitern verurteilt; es besteht die Notwendigkeit „to go beyond solutions that are merely additive towards solutions that are transformative – solutions that change the underpinning logic and structures of behaviour. (...) It is easier to add new educational initiatives than to change old ones“ (Bush/Saltarelli 2000, 33).

Erziehung zum Frieden: Konzepte der Friedenserziehung und ihre Relevanz für die Entwicklungszusammenarbeit

„Its programmes are usually targeted at people who are already peaceful“ (Sommers 2001b).

5.1 Frieden als pädagogisches Programm: Neue Dimensionen der Friedenspädagogik

„Bildung und Erziehung sind elementar den Zielen verpflichtet, zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse (Comenius: „emendatio rerum humanorum“), zur Verständigung zwischen den Menschen und zum Frieden zwischen den Völkern beizutragen. Dieses pädagogische Selbstverständnis ist bereits am Beginn der neuzeitlichen Pädagogik fundamental. Die frühe friedenspädagogische Tradition, in der Erziehung zum Frieden nicht als ein Teilbereich, sondern als ein überwölbender Auftrag allen pädagogischen Bemühens gewertet wird, lässt sich von Comenius über den europäischen Humanismus bis zur kosmopolitischen und weltbürgerlichen Erziehungsprogrammatik der europäischen Aufklärungspädagogik verfolgen. Im Zeitalter der Nationalstaaten indes kam die kosmopolitische Friedenstradition der Erziehung vielfach unter die Räder eines Nationalerziehungskonzeptes. Die Genese des europäischen Nationalstaates, die Expansion des Bildungswesens wie auch die Ausdifferenzierung einer akademischen Erziehungswissenschaft gingen Hand in Hand. Der Bildung wurde dabei die Aufgabe zugewiesen, eine nationale Identität zu stiften, die sich durch sprachliche und kulturelle Homogenisierung nach innen und die Aus- und Abgrenzung nach außen konstituiert (vgl. Seitz 2002). Theorie und Praxis der Nationalerziehung zeigten gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine wachsende Affinität zur Förderung militanter Überlegenheitsgefühle und trugen nicht unwesentlich dazu bei, den Weg in die Katastrophe des Ersten Weltkrieges zu bahnen. Die Kolonialpädagogik verbreitete das Konzept der Nationalerziehung auch in weiten Teilen des Südens – und im Zuge ihrer Universalisierung hat das Modell der „nationalen Schule“ bis heute weltweit Bestand (vgl. Adick 1992).

Die aufkommende internationale Friedensbewegung an der Wende zum 20. Jahrhundert war vor allem durch den Widerstand gegen die Militanz der imperialistischen Nationalstaaten geprägt und hat dabei auch, wenngleich ihre pädagogischen Ansätze eher sporadisch blieben, an die kosmopolitische Tradition angeknüpft. Mit der 1921 gegründeten New Education Fellowship hat sich ein erstes internationales friedens- und reformpädagogisches Netzwerk konstituiert, in das auch zahlreiche friedenspädagogisch orientierte Pädagogen des Südens (z.B. Rabindranath Tagore) eingebunden waren. Soziale Aufgeschlossenheit und internationale Verständigung bilden zentrale Orientierungspunkte dieses Bundes, die Hermann Röhrs als erste „pädagogische Weltgesellschaft“ titulierte. Indes legte sie ihren Schwerpunkt auf das reformpädagogische Bemühen um eine ganzheitliche Bildung des Menschen, mithin gewissermaßen auf eine geistige Erneuerung der sozialen, emotionalen und intellektuellen Kräfte der Menschheit. Sie hielt sich in makropolitischen Fragen und Fragen einer politischen Bildung eher zurück. Die nach dem Zweiten Weltkrieg aufkommenden friedenspädagogischen Ansätze waren demgegenüber stärker an den entstehenden Kooperationsstrukturen der internationalen Zusammenarbeit interessiert. Peter Manniche, der 1921 in Helsingör die erste internationale Volkshochschule gegründet hatte, hat das Anliegen dieses in den ersten 25 Jahren nach dem ersten Weltkrieg dominanten friedenspädagogischen Ansatzes bereits frühzeitig auf den Punkt gebracht: „The League of Nations and other international organizations provided the machinery for peace, and the war-weary populations had the earnest wish for peace, which might be transformed by education into intelligent international cooperation“. Hermann Röhrs hat diesen Ansatz im Nachkriegsdeutschland wesentlich mitgetragen und weiterentwickelt. Für ihn liegt in den internationalen Kooperationsbestrebungen „die eigentliche Bewährungszone für die internationale Verständigung, die allerdings um so wirkungsvoller wird, wenn sie von humaner Gesinnung und Weitsicht mitgetragen sowie in jenen einfachen Formen mitmenschlicher Kommunikation vorge-

übt wird“ (Röhrs 1963, 132). Das seinerzeit von der UNESCO betriebene Programm „Education for international understanding“ setzte insbesondere darauf, für die internationalen Kooperationsbemühungen der Staaten die als notwendig erachtete gesellschaftliche Legitimation und Akzeptanz zu mobilisieren und gewissermaßen den persönlichen Untergrund für die zwischenstaatlichen Friedensbestrebungen zu schaffen. Dem entsprach auch ein schlichtes Modell eines Friedenskontinuums von der zwischenmenschlichen zur zwischenstaatlichen Ebene, das davon ausgeht, „that those elements which can create harmony in the family are fundamentally the same as those which can create peaceful existence in the wider community“ (Gillett 1957, 234).

_Gegen diese harmonistische und staatshörige Tendenz der Friedenspädagogik artikulierte sich Anfang der 1970er-Jahre eine „kritische Friedenspädagogik“, die auf gesellschaftliche Veränderungen zielt und dabei der ideologiekritischen und der politisch-ökonomischen Analyse einen zentralen Stellenwert beimisst. Dabei wird nun die konfliktive Auseinandersetzung ganz im Gegensatz zur Tradition positiv gewertet und die Unterdrückung von Konflikten kritisch beleuchtet: „Friedenserziehung, die sich als politische Planung begreift und die eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen in Richtung auf eine Verringerung struktureller Gewalt anstrebt, ist auch Konflikterziehung. Sie muss davon ausgehen, dass die gesellschaftlichen Bedingungen der Friedlosigkeit ohne Interessenkonflikte und ohne Auseinandersetzungen nicht veränderbar sind“ (Wulf 1973).

_Diesen bis heute wirksamen Impuls einer kritischen Friedenserziehung und den nachdrücklichen Appell für eine „Konfliktdidaktik“ hat das nach wie vor wichtigste internationale friedenspädagogische Referenzdokument, die Empfehlung der UNESCO „über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ aus dem Jahr 1974 noch kaum aufgegriffen. Die UNESCO-Empfehlung benennt

vor allem folgende Grundprinzipien für die Bildungspolitik (zit. nach Europäisches Universitätszentrum 1997, 51 f.):

- Einführung der internationalen Dimension und globaler Sichtweisen auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsformen;
- Verständnis und Achtung für alle Völker, ihre Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensweisen, d.h. sowohl die Kulturen der Völker im eigenen Land als auch in anderen Nationen der Welt;
- Bewusstsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Völkern und Nationen der Welt;
- Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen;
- Vermittlung eines Bewusstseins nicht nur für die Rechte, sondern auch für die Pflichten von Personen, gesellschaftlichen Gruppen und Nationen im Verhältnis zueinander;
- Förderung des Verständnisses für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit;
- Förderung der Bereitschaft beim einzelnen, bei der Überwindung gesellschaftlicher Probleme in seinem engeren Umfeld, innerhalb seines Landes und im weltweiten Bezugsrahmen mitzuwirken.

_Seit der Verabschiedung der UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung haben sich die Koordinaten, die die Aufgaben internationaler Erziehung und der Friedenserziehung definieren, erheblich verschoben. Angesichts der weltpolitischen Veränderungen war innerhalb der UNESCO verschiedentlich angeregt worden, die Empfehlung von 1974 einer Revision zu unterziehen. Statt einer Neufassung der Empfehlung wurden auf der 44. Internationalen Bildungskonferenz in Genf im Jahr 1994 eine Deklaration und ein Integrierter Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie vorgelegt (vgl. Europäisches Universitätszentrum 1997). In diesen Dokumenten kommen nun zusätzliche Aspekte zur Sprache, die in der 74er-Erklärung noch unberücksichtigt oder vernachlässigt geblieben sind. Dazu zählen insbesondere:

- die Betonung der Demokratie,
- die stärkere Akzentuierung des interkulturellen Lernens und der Umweltbildung,
- die Beachtung der Gender-Dimension und das Postulat der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern,
- die Aufwertung der außerschulischen Bildung und das Plädoyer für ein besseres Zusammenwirken der formellen Bildung und der außerschulischen Bildung,
- die Auseinandersetzung mit einem positiven Friedensbegriff, der – unter dem Stichwort einer „Kultur des Friedens“ – über ein bloß negatives Verständnis von Frieden als „Abwesenheit von Krieg“ hinausgeht,
- die Anerkennung, dass der soziale Wandel und das Zusammenleben in einer pluralistischen und multi-kulturellen Gesellschaft immer von Konflikten begleitet sein wird, eine Kultur des Friedens somit nicht in der Abschaffung von Konflikten bestehen kann, sondern vielmehr in der „Fähigkeit zur gewaltlosen Konfliktlösung“ verankert sein muss.

_ Von Bedeutung ist nicht zuletzt die implizit vorgenommene Revision der herkömmlichen Sicht internationaler Verständigung, mit der zugleich der Begriff einer „internationalen Erziehung“ völlig neue Konturen erhält. Das Leitbild der internationalen Verständigung war seit Gründung der UNESCO an das Prinzip der nationalen Souveränität gebunden. Internationale Beziehungen wurden in erster Linie als Beziehungen, die Staaten beziehungsweise deren Repräsentanten untereinander pflegen, gedeutet – und einer Erziehung zur internationalen Verständigung war wie dargelegt in erster Linie die Aufgabe zugedacht, in der Bevölkerung um die Akzeptanz für die internationalen Verpflichtungen zu werben, die ihre jeweiligen Regierungen eingegangen sind. Auch die 1974er-Empfehlung der UNESCO ist von der Voraussetzung geprägt, dass die Akteure internationaler Beziehungen ausschließlich Regierungen oder nationalstaatliche Repräsentanten sind. Doch längst haben unzählige nichtstaatliche Akteure die internationale Bühne betreten – die Doku-

mente der Internationalen Bildungskonferenz von 1994 tragen dieser Entwicklung insofern Rechnung, als sie die Gleichwertigkeit der verschiedenen gesellschaftlichen Akteursebenen ausdrücklich anerkennen, von den Individuen über ethnische, kulturelle, soziale und religiöse Gruppen bis hin zu den Nichtregierungsorganisationen, den Regierungen und den internationalen Organisationen. Mit der Anerkennung interpersonaler, intranationaler, interkultureller und transnationaler Handlungsebenen wird das nationalstaatliche Paradigma relativiert, die Aufgaben internationaler Erziehung werden von der Bindung an die Qualität der zwischenstaatlichen Kooperation befreit. Bezugspunkt internationaler Erziehung ist so gesehen nicht mehr die Staatenwelt, sondern die Weltgesellschaft (vgl. Seitz 2002).

_ Der Delors-Bericht der UNESCO-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Dt. UNESCO-Kommission 1997) fächert die Idee einer weltweiten Lerngesellschaft in weitere Dimensionen auf. Als die vier Säulen zukunftsfähigen Lernens führt die Kommission an:

- Lernen, zusammen zu leben,
- Lernen, Wissen zu erwerben,
- Lernen zu handeln,
- Lernen für das Leben.

_ Die friedenspädagogisch relevanten Sozialkompetenzen sind dabei in erster Linie der Säule „Lernen, zusammen zu leben“ („Learning to live together“) zuzuordnen; dementsprechend begreift auch das Internationale Erziehungsbüro der UNESCO „learning to live together“ als Rahmenkonzept, das verschiedenartige Themenfelder wie Konfliktbearbeitung, Menschenrechte, politische Bildung sowie internationale und interkulturelle Verständigung gleichermaßen umschließt. Entsprechend vielfältige Praxismodelle, die sich dieser „Säule“ zuordnen lassen, sind mittlerweile in der RelatED-Datenbank des IBE (über www.ibe.unesco.org) dokumentiert.

Mit den „new and extended dimensions“ (Koehler 1994, 10), die der Friedenspädagogik und der inter-

nationalen Erziehung durch den Integrierten Rahmenaktionsplan von 1994 und den Delorsbericht von 1997 zuwachsen, droht das Profil des friedenspädagogischen Konzeptes der UNESCO allerdings auch zu verschwimmen. Wegweisend sind zweifellos die Reformulierung von Friedenserziehung im Kontext eines konstruktiven Konfliktverständnisses wie auch das neue umfassende Leitbild einer „Kultur des Friedens“. Indes rufen der weite Rahmen, den die UNESCO hiermit spannt und die Vielzahl der Themen und Anliegen, die sie unter die Begriffe einer Erziehung zum Frieden beziehungsweise einer Kultur des Friedens subsumiert, auch berechtigte Kritik auf den Plan: ein derart weiter Bogen wirkt reichlich eklektizistisch (vgl. Smith/Vaux 2003, 34). Mit dem Konzept der Kultur des Friedens wird die notwendige Perspektive eines positiven Friedensbegriffs zum Ausdruck gebracht, der die Ursachen und die kulturellen Wurzeln von direkter und struktureller Gewalt mit in den Blick nimmt. Gleichwohl wurde es bislang versäumt, so räumt auch UNESCO-Mitarbeiterin Christine Merkel ein, die Architektur und die Dynamik eines solchen „multi-track approach“ zu klären (Merkel 2004). Und der Aktionsplan der Bundesregierung zur zivilen Konfliktprävention erachtet eine durchgängige „Operationalisierung des Leitbildes der Kultur des Friedens“ für eine überfällige Aufgabe insbesondere im Blick auf die deutschen „Mittlerorganisationen“ (Bundesregierung 2004, 49).

– Mit der hier beschriebenen Ausweitung des Gegenstandsbereiches einer Friedenspädagogik (respektive „internationalen Erziehung“) verschwimmen auch die Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern wie der interkulturellen Pädagogik, der entwicklungspolitischen Bildung, dem Globalen Lernen, der Umweltpädagogik oder der Menschenrechtserziehung. Darüber, ob nun das Globale Lernen oder die Friedenserziehung – neuerdings auch im Zeichen der beginnenden UN-Dekade eine „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ – als Leit- und Oberbegriff für das ganze Feld einer auf die gesellschaftlichen Entwicklungsprobleme reagierenden Pädagogik fungie-

ren soll, wird vereinzelt ein heftiger Streit geführt (klärend hierzu Wintersteiner 1999, 26 ff.). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es bislang weder der Friedenspädagogik noch der Global Education, der Entwicklungspädagogik oder der Education for Sustainable Development gelungen ist, sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu etablieren und akademisch hinreichend verankert zu werden. Der unermesslichen Breite der Aufgabe entspricht so gesehen bislang nicht der Grad der Aufmerksamkeit, den dergleichen Fragen bislang im Mainstream der akademischen Erziehungswissenschaft gefunden haben.

5.2 Anmerkungen zu Literaturlage und Forschungsstand

– Trotz des reichhaltigen publizistischen Ertrags der weit zurück reichenden friedenspädagogischen Traditionslinien ist seit geraumer Zeit auch in der deutschsprachigen Literatur von einer „theoretischen Rückständigkeit der Friedenserziehung“ die Rede (vgl. Wintersteiner 1999, 15 f.). Zu einem ernüchternden Urteil über den aktuellen State of the Art der internationalen Friedenspädagogik kommt auch der international renommierte israelische Friedenspädagoge Gavriel Salomon: die wissenschaftliche Fundierung der Friedenserziehung hinkt der Praxis hinterher. Während (mit Johan Galtung) für den Bereich der Friedenspolitik zu beklagen sei, dass weitaus mehr Friedensforschung betrieben werde als praktisches Friedenshandeln, sei es im Bereich der Friedenspädagogik gerade umgekehrt (Salomon/Nevo 2002, XI). Dies darf nun keinesfalls als Lob für eine fortschrittliche Praxis missverstanden werden – das ganze Feld der Friedenspädagogik leidet vielmehr an erheblicher konzeptioneller Konfusion, die Salomon vor allem an drei Faktoren festmacht:

- einmal herrsche weit gehende Uneinigkeit, um was es sich bei „Friedenserziehung“ eigentlich handelt;
- weiterhin bestehe kein Einvernehmen und keine Klarheit über die (erreichbaren) Ziele der Friedenserziehung;

- und schließlich verfüge die Friedenserziehung über keine hinreichenden empirischen Erkenntnisse darüber, welche Ansätze funktionierten und welche nicht.

_ Darüber hinaus erachtet Salomon die kontextübergreifende Generalisierung friedenspädagogischer Konzepte für unangemessen und plädiert nachdrücklich für eine differenzierte Herangehensweise, die den sozio-politischen Kontextbedingungen, in denen Friedenserziehung jeweils geleistet wird, Rechnung trägt (s.u.).

_ Dass die Evaluierungspraxis in der Friedenspädagogik ganz und gar unzureichend ist, bestätigt eine Erhebung von Nevo und Brem (2002, 271 ff.): Die Autoren von der Universität Haifa identifizierten insgesamt rund 1000 Artikel, Buchkapitel oder publizierte Tagungsdokumente, die zu Fragen der Friedenspädagogik im Zeitraum von 1981–2000 in englischer Sprache erschienen sind. Nach Angaben von Nevo/Brem beschreiben davon rund 300 Publikationen ein konkretes friedenspädagogisches Programm. Nur rund ein Drittel davon nimmt in irgendeiner Weise auf ein Verfahren zur Evaluation des Programmes Bezug. Immerhin können Nevo/Brem zeigen, dass von 79 in die Detailanalyse einbezogenen Publikationen, die von durchgeführten Evaluationen berichten, nur zehn die jeweils untersuchte Maßnahme als unwirksam oder gescheitert auswiesen, in 51 Fällen jedoch die Interventionsmaßnahmen als Erfolg bewertet wurden (ebd., 275). Nevo/Brem werten ihren Befund als Beleg „to the relative scarcity of evaluation studies in Peace Education (PE). It is quite clear that hundreds of PE programs are initiated and operated around the globe, at any particular period, without being subjected to any act of empirical validation“ (ebd.). Sie führen vier Hauptgründe für den Mangel an Evaluationen an: eine generelle Unterschätzung der Bedeutung und Nützlichkeit einer Evaluationsphase, einen Mangel an Erfahrung im Umgang mit Evaluationsmethoden, Budgeterwägungen sowie gezielte Vermeidungsstrategien.

_ Die umfassende Literaturanalyse von Nevo/Brem weist für die friedenspädagogischen Programme, die in den letzten 20 Jahren publizistisch dokumentiert wurden, neben der unzureichenden Evaluationspraxis noch eine ganze Reihe weiterer Unzulänglichkeiten aus:

- nur wenige Programme zielen auf Verhaltensänderungen;
- vernachlässigt werden mögliche Widersprüche zwischen verschiedenen Zieldimensionen und intendierten Fähigkeiten;
- nur wenige friedenspädagogische Programme widmen sich der Arbeit mit Erwachsenen;
- die Mehrzahl der friedenspädagogischen Programme appelliert an die Vernunft, nur wenige widmen sich der Gefühlsebene;
- die meisten Programme operieren als Kurzzeitprogramme, nur sehr wenige sind so angelegt, dass sie mit denselben Teilnehmenden über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr arbeiten; auch dort, wo zumindest Evaluationen durchgeführt werden, werden kaum einmal die wichtigen späteren Nachtests angewandt (vgl. Salomon/Nevo 2003, 274 f.)

_ Die mangelhafte Evaluationspraxis in Friedenserziehung und education in emergencies sowie die unzureichenden empirischen Erkenntnisse über die Wirksamkeit ihrer Methoden beklagen auch Retamal/Aguilar (1998, 41), Michael Sommers (2001, 2002) und speziell auch für den Kontext der UNICEF-Programme Susan Fountain: „There is a clear need for more systematic research and evaluation of peace education programmes in UNICEF, in order to provide more information on factors that contribute to effectiveness in the wide range of social and cultural contexts in which UNICEF operates. Relatively few systematic attempts to evaluate peace education programmes have been carried out by UNICEF offices so far“ (Fountain 1999, 32).

_ Über das spärliche Evaluationswissen hinaus führt Sommers (2001) aber noch zwei weitere schwergewichtige Kritikpunkte gegen den aktuellen Stand der

friedenspädagogischen Theorie und Praxis gerade in Kontexten der Entwicklungszusammenarbeit ins Feld:

- die Friedenspädagogik konzentrierte sich weitgehend auf Zielgruppen, die Friedenserziehung nicht oder nicht so sehr nötig haben; bei ihrer Klientel handle es sich vor allem um die (potenziellen) Opfer und Leid Tragenden von Gewalt, während die Täter und Akteure vernachlässigt würden;
- friedenspädagogische Konzepte gründeten auf einem „western bias“; angesichts ihrer Verwurzelung in einem westlich-christlichen Menschenbild sei die Übertragung auf nicht-westliche Kontexte höchst problematisch.

_ Hinsichtlich der angemahnten Zielgruppenproblematik scheint Sommers die auffällige Fokussierung auf Kinder, speziell auf Schulkinder, besonders prekär. Friedenspädagogik positioniere sich häufig zwischen Kindern und Erwachsenen beziehungsweise Eltern, wenn die Konfliktverhaltensmuster, die Kinder an den Erwachsenen ihrer Umgebung ablesen, nicht mit denen übereinstimmen, die sie qua Friedenspädagogik erlernen sollen. Dergleichen elementare Dissonanzen zwischen den Werten, die in der Schule und zu Hause vermittelt werden, könnten in Kindern Angst und Stress auslösen – so gesehen wäre die Friedenserziehung in der Schule geradezu kontraproduktiv. Die Notwendigkeit, die Eltern in friedenspädagogische Programme einzubeziehen, liegt vor allem bei Bildungsmaßnahmen in Flüchtlingslagern auf der Hand. Indes zeigt sich gerade in der Flüchtlingserziehung ein weiteres Zielgruppenparadox der Friedenspädagogik: Friedensfähigkeit wird in erster Linie den Menschen vermittelt, die Gewalt und Unfrieden erlitten haben, während die Akteure und Aggressoren von friedenspädagogischen Maßnahmen häufig unerreicht bleiben. Diese Kritik, die sich vor allem auf Sommers Beobachtungen in Flüchtlingslagern stützt, sollte allerdings nicht vorschnell für das gesamte Feld der Friedenspädagogik verallgemeinert werden, liegen doch mittlerweile auch hierzulande zum Beispiel im Rahmen des Aktionsprogramms der deutschen Bundesregierung „Gemeinsam gegen Gewalt und Rechts-

extremismus“ zahlreiche Erfahrungen und Konzepte für die Anti-Aggressions-Arbeit mit jugendlichen Gewalttätern und rechtsextremistisch gefährdeten jungen Menschen vor, darüber hinaus auch praktische Lernmodelle für ein zivilcouragiertes Eingreifen in akuten Gewaltkonflikten (vgl. Meyer et al. 2004; Weidner et al. 2000).

_ Der westliche Bias, den Sommers als Handicap der Friedenspädagogik anspricht, wird vor allem an der starken Betonung des Individuums und des individuellen Selbstbewusstseins deutlich. Die meisten friedenspädagogischen Programme setzten an der Stärkung des Selbstwertgefühls an: Doch „Selbst“ sei ein europäisches Konzept, ein Konzept, das mit individualistischen Gesellschaften verbunden sei. Auch die daraus sich ergebende Fixierung auf die Regulierung des zwischenmenschlichen Verhaltens sei letztendlich in vielen Zusammenhängen verfehlt, werde doch die Dynamik in bewaffneten Konflikten häufig von kollektivem Handeln und von Gruppenidentität bestimmt.

_ Zusammenfassend bringt Sommers seine niederschmetternde Kritik an den heutigen Konzepten der Friedenspädagogik prägnant auf den Punkt: Friedenserziehung „is popular but hard to define. Its values are widely embraced but its implementation inspires scepticism. It espouses universal ideals that are often interpreted according to Western cultural notions of universality. It preaches acceptance, communication and inclusion, while programmes relating to it may actively resist collaboration and coordination with each other. Its programmes are usually targeted at people who are already peaceful. And peace educators strongly endorse its expansion while claiming that its results cannot be easily assessed“ (Sommers 2001b).

_ Gerade für das hier relevante Feld der Entwicklungszusammenarbeit wird der Ertrag der friedenspädagogischen Theorie und Praxis häufig als unzureichend beurteilt. Neben den durchaus profilierten und durch zahlreiche Projektevaluationen abgesicherten friedenspädagogischen Programmen, wie sie von UNHCR,

UNESCO und UNICEF beziehungsweise von INEE in Notlagen vorzugsweise in Flüchtlingslagern durchgeführt werden, liegen noch kaum publizistisch belegte, ausgereifte Konzepte vor, in denen die friedenspädagogische Forschung für die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit fruchtbar gemacht wurde. Zumindest fehlt es an einer systematischen Aufarbeitung der bereits vorliegenden Erfahrungen, wie auch Schell-Faucon in einer GTZ-Studie konstatiert: „Die in Konfliktgebieten erprobten Ansätze einer Erziehung zur Friedens- und Konfliktfähigkeit wurden jedoch bisher weder im formalen noch im non-formalen Bildungsbereich einer systematischen Betrachtung und Evaluierung unterzogen“ (Schell-Faucon 2001, 8).

_ Einen beklagenswerten „lack of consensus with the label of peace education“ bestätigt auch ein von der kanadischen CIDA in Auftrag gegebenes Konzeptpapier (Isaac 1999, 2). Annette Isaac weist darin auch auf eine 1998 durchgeführte Umfrage unter kanadischen Hilfsorganisationen und NGOs hin, die erbrachte, dass bislang nur sehr wenige Einrichtungen über Erfahrungen mit Friedenspädagogik in EZ-Zusammenhängen verfügen.

_ In ihrem gemeinsamen Arbeitspapier „Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit“ unternehmen INWEnt und das Institut für Friedenspädagogik Tübingen den bemerkenswerten Versuch, ausgehend von dem gleichfalls konstatierten Fehlen einer einheitlichen Definition der Friedenspädagogik, das Profil dieses Arbeitsfeldes zumindest über die Identifizierung vorhandener Gemeinsamkeiten und „essentials“ zu schärfen (Gugel/Jäger 2004, s.u.). Auch darin wird als „große Herausforderung für die Versuche, friedenspädagogische Bildungs- und Lernprozesse im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit zu initiieren“ (ebd., 4) die Notwendigkeit der kulturellen und regionalen Differenzierung friedenspädagogischer Themen und Ansätze angemahnt. Das Papier sieht in der Überprüfung, Anwendung und Weiterentwicklung bereits vorliegender Standards für Minimalbedingungen erfolgreicher Friedensarbeit, in

der Qualifizierung und Professionalisierung friedenspädagogischen Handelns und in der Klärung des Verhältnisses von Friedenspädagogik und „basic education“ zentrale Aufgaben für die weitere Arbeit im Schnittfeld von EZ und Friedenspädagogik.

_ In jedem Fall bedarf es zur weiteren Qualifizierung dieses Arbeitsfeldes einer Erweiterung der internationalen Perspektive friedenspädagogischer Forschung und Praxis. In der deutschsprachigen Literatur ist die Aufarbeitung friedenspädagogischer Erfahrungen aus anderen Ländern besonders schwach ausgeprägt. So empfinden auch Teutsch/Wintersteiner in den friedenspädagogischen Standardwerken einen „lack of comparative approach“ (Wintersteiner 2003, 123). Mit den Sammelbänden von Wintersteiner et al. (2003), Salomon/Nevo (2002), Burns/Aspeslagh (1996) – und am Rande auch, wenngleich spezifischer für education in emergencies, Retamal/Aedo-Richmond (1998) sowie Crisp et al. (2001) – liegen nun zumindest einige Handbücher vor, die die Fruchtbarkeit des internationalen und komparativen Blicks erweisen. Sie machen auch sichtbar, dass entscheidende Fortschritte in der Qualifizierung der friedenspädagogischen Theorie und Praxis gerade im Kontext weltweiter Krisen nur zu erwarten sind, wenn sich pädagogische Forschung und Konzeptentwicklung selbst in einem internationalen Feld, in einem grenzüberschreitenden Diskurs entfalten. Dabei zeigt sich indes die unzureichende Einbindung von Friedenspädagogen aus dem Süden wie auch die Tatsache, dass hierzulande die friedens- und reformpädagogischen Traditionen in Afrika, Asien und Lateinamerika noch kaum aufgearbeitet und dokumentiert sind, als gewichtiges Manko (vgl. hierzu Datta/Lang-Wojtasik 2002; Reagan 1996).

_ Angesichts überzogener und zumeist unerfüllbarer Erwartungen an den Beitrag, den Friedenserziehung zur Genese einer friedlicheren Welt leisten kann, rät Lennart Vriens zu einem „modest concept of peace education“ (Vriens 2003, 79). Wichtig sei dafür, die Differenz von pädagogischem und politischem Handeln ins Bewusstsein zu rufen: Friedenserziehung

könne nicht Frieden schaffen oder garantieren, weder in der Welt noch in Organisationen und auch nicht in und zwischen den Menschen. Doch Friedenserziehung könne die Kompetenz der Menschen stärken, ihren Beitrag zum Friedensprozess zu leisten. Zur Zurückhaltung hinsichtlich der politischen Wirksamkeit von Friedenspädagogik und zur Betonung ihrer pädagogischen Handlungslogik rät auch Ian Harris: „Peace education can help people understand the causes of conflict and generate potential solutions, but conflicts must be transformed through a complicated process of agreement, reconciliation, compromise, and forgiveness if they are to be resolved and overcome” (Harris 2002, 23) – und dies sind Aufgaben, die selbst nicht mehr als Teil von angeleiteten Bildungsprozessen (durchaus allerdings von kollektiven Lernprozessen) begriffen werden können.

5.3 Konzeptionelle Differenzierungen

_ Friedenspädagogik ist in verschiedenen Regionen der Welt von unterschiedlichen pädagogischen Traditionen beeinflusst, setzt je nach Kontext unterschiedliche Schwerpunkte, die sich oftmals auch terminologisch niederschlagen. So versteht sich Friedenserziehung in Japan vor allem als „Anti-Atombomben-Erziehung“, wird in Irland als „Education for mutual understanding“ betrieben, firmiert in Korea als „Wiedervereinigungserziehung“, wohingegen in Ländern des globalen Südens vorzugsweise von „Development Education“ die Rede sein mag und in Nordamerika und in Europa derzeit die „conflict resolution education“ den Ton im friedenspädagogischen Diskurs angibt. Ian Harris interpretiert diese regionalspezifische Vielfalt der friedenspädagogischen Profile dahingehend, dass Friedenspädagogik auf die jeweils vorherrschenden, unterschiedlichen Formen der Gewalt reagiert (Harris 2002, 16; vgl. auch Bar-Tal 2002, 28 f.).

_ Dafür, wie das komplexe und facettenreiche Feld der vorhandenen friedenspädagogischen Konzepte sinnvoll strukturieren werden kann, finden sich in der

Literatur zahlreiche mehr oder weniger brauchbare Vorschläge. Gavriel Salomon (2002) stellt vier Herangehensweisen zur Diskussion:

1. Die Differenzierung der friedenspädagogischen Konzepte nach dem zu Grunde liegenden „Friedens“- und/oder „Gewalt“-Begriff. Hier bieten sich als Grundlinien vor allem auf der einen Seite die von Galtung ins Spiel gebrachten Unterscheidungen nach direkter/personaler, struktureller und kultureller Gewalt an, zum anderen die Grundlegung eines negativen oder eines positiven Friedensbegriffs (hierzu auch Sommers 2001).

2. Die Differenzierung anhand der Ebenen, auf denen Veränderungen angestrebt werden. Dies können, idealtypisch, auf der Makroebene Veränderungen im Verhalten von Kollektiven zueinander sein oder auch die Veränderung von Strukturen, die Unfrieden erzeugen. Auf der Mikroebene hingegen können es Veränderungen im Umgang zwischen Individuen sein.

3. Als weitere Differenzierungsmöglichkeit bietet sich an, die friedenspädagogischen Konzepte anhand des sozialen, ökonomischen oder politischen Status der Adressaten oder auch der Akteure der Friedenserziehung zu unterscheiden: Minderheiten oder Mehrheiten, Eroberer oder Eroberte, Unterdrücker oder Opfer. Friedenserziehung für die Schwachen und Unterdrückten kann nicht dasselbe meinen wie Friedenserziehung für die Starken und Dominanten.

4. Schließlich sind friedenspädagogische Konzepte dahingehend zu differenzieren, in welchen soziopolitischen Kontexten sie stattfinden. Salomon bringt hierfür drei Grundkategorien ins Spiel:

- Friedenspädagogik in Regionen mit festgefahrenen („intractable“), lang anhaltenden und gewaltsam ausgetragenen Konflikten,
- Friedenspädagogik in Regionen mit (zumeist latenten) ethnischen Spannungen,
- Friedenspädagogik in Regionen, die als ruhig, friedlich und weitgehend spannungsfrei erfahren werden.

_ Für Salomon ist die letztgenannte Unterscheidung die zentrale, da sich aus den Bedingungen, die die jeweiligen Kontexte setzen, auch die übrigen Unterscheidungen hinsichtlich der abzuarbeitenden Aufgaben, der Ziele, der Methoden und Zielgruppen ergeben. Hierbei wiederum hat die Friedenserziehung, die in Regionen mit festgefahrenen Konflikten konzipiert und praktiziert wird, für Salomon paradigmatischen Charakter für das gesamte friedenspädagogische Feld, da es die übergeordneten Prinzipien und Praktiken umfasst, die auch unter anderen Kontextbedingungen von Bedeutung sind. Die zentralen Herausforderungen, denen Friedenspädagogik unter den Bedingungen festgefahrener und lang anhaltender Konflikte ausgesetzt ist, charakterisiert er folgendermaßen: „(a) it faces a conflict that is between collectives, not between individuals; (b) it faces a conflict which is deeply rooted in collective narratives that entail a long and painful shared memory of the past; and (c) it faces a conflict that entails grave inequalities” (Salomon 2002, 7).

_ Ausgehend von einem kontextrelativen Verständnis von Friedenspädagogik plädiert Salomon eindringlich dafür, die jeweils unterschiedliche Agenda friedenspädagogischer Bemühungen nicht aus dem Auge zu verlieren: „In this light, conflict resolution and skills for school-yard mediation are not of primary relevance for peace education in regions of conflict or tension; the former programs deal with the micro, individual level, whereas the latter needs to focus on the collective” (ebd., 7). Gerade in der deutschsprachigen Friedenspädagogik spielt das Paradigma persönlicher Friedfertigkeit eine herausragende Rolle, das derzeit zudem durch die stürmische Rezeption von Mediationstechniken, Konfliktbearbeitungsverfahren usw. neues Gewicht erhält. Indes bleibt darin der Zusammenhang zwischen individueller Konfliktbearbeitungskompetenz und der Ebene des kollektiven Unfriedens weitgehend ungeklärt.

_ Aus der Analyse der Konfliktkonstellation ergibt sich für Salomon folgende anspruchsvolle Definition von „Friedenserziehung“: „We can see peace education,

in its best form, as an attempt to change individuals' perception of the 'other's' collective narrative, as seen from the latter's point of view, and consequently about one's own social self, as well as come to practically relate less hatefully and more trustingly towards that collective 'other'. More specifically, peace education would be expected to yield four kinds of highly interrelated dispositional outcomes:

- accepting as legitimate the 'other's' narrative and its specific implications;
- a willingness to critically examine one's own group's actions toward the other group;
- a willingness to experience and show empathy and trust toward the 'other';
- and a disposition to engage in non-violent activities” (ebd., 9).

_ Diese Definition ist vor dem Hintergrund manifester ethno-politischer Konflikte ganz anders akzentuiert als die eingangs zitierte Umschreibung (Kapitel 1), die Susan Fountain im Sinne des Friedenserziehungskonzeptes von UNICEF geprägt hat: Friedenserziehung wurde darin als Prozess zur Änderung von Verhaltensdisposition beschrieben, die es den Lernenden ermöglichen soll, personale wie strukturelle Gewalt zu vermeiden, Konflikte friedlich zu lösen und an friedenschaffenden Bedingungen auf der persönlichen wie der politischen Ebene zu arbeiten (Fountain 1999, 1).

_ Fountain legt Wert darauf, dass dieses Grundverständnis Friedenserziehung als pädagogischen Auftrag begründet, der grundsätzlich in allen Gesellschaften beachtet werden muss und realisiert werden kann. Gleichwohl weist sie darauf hin, dass die jeweils gewählten praktischen Ansätze sehr wohl kontextspezifisch angepasst werden müssten: „An overview of approaches to peace education in UNICEF illustrates the fact that programmes are highly responsive to local circumstances, and that no one approach is universally used“ (Fountain 1999, 16).

_ Konzeptionell unterscheidet Fountain zwischen drei methodischen Ansätzen der Friedenserziehung: einer

Linie, die vor allem auf Kenntnisse und Fachkompetenz in Fragen des Friedens, der Konfliktlösung und der Gewalt Wert legt; einer Linie, die eher auf personale Fähigkeiten, Haltungen und Werte setzt, sowie dem von ihr präferierten „gemischten“ Ansatz, der die Förderung des Wissens, der Fähigkeiten und der Einstellungen gleichermaßen in Angriff nimmt (Fountain 1999, 39).

_ Für die deutsche friedenspädagogische Diskussion hat Brigitte Reich (1985) vier Hauptstränge ausgemacht:

- Erziehung zur Völkerverständigung – der idealistisch-appellative Ansatz;
- Erziehung zur Konfliktfähigkeit – der individualistisch-einübende Ansatz;
- Kritische Friedenserziehung – der gesellschaftsbezogen-aufklärende Ansatz;
- Erziehung zur Abrüstung – der politisch-kollektive Ansatz.

_ Um die Ausarbeitung eines zu diesen herkömmlichen Diskursebenen quer liegenden, neuen Paradigmas der Friedenspädagogik, des „kulturologischen“ Paradigmas, hat sich vor allem Werner Wintersteiner verdient gemacht (Wintersteiner 1999). Er plädiert für eine Akzentverschiebung vom Politischen zum Kulturellen und für die Auseinandersetzung mit den oft unbewussten kulturellen Tiefenstrukturen, in denen individuelle wie strukturelle Gewalt häufig wurzeln. Er tritt für ein dezidiert pädagogisches Konzept der Friedenspädagogik ein, das die Friedenspädagogik aus der traditionellen Unterordnung unter Friedensforschung und Friedenspolitik löst. Friedenspädagogik müsse mehr sein als die Didaktik der sozialwissenschaftlichen Friedensforschung (ebd., 36).

_ Insofern Wintersteiner die Auseinandersetzung mit den symbolischen Formen, in denen der Umgang mit dem „Anderen“ zum Ausdruck kommt, in den Mittelpunkt der Friedenspädagogik stellt, kommt sein Konzept einer „Pädagogik des Anderen“ dem Ansatz Salomons recht nahe. Seine Präzisierungen, was in

diesem Zusammenhang „Kultur des Friedens“ bedeuten kann, können für die verschiedentlich angemahnte pädagogische Operationalisierung dieses Leitbegriffs sehr hilfreich sein: „Kultur des Friedens (...) sollte sich (...) besonders der Frage zuwenden, welche Symbolisierungen und symbolischen Praktiken eines friedlichen Verhaltens historisch vorhanden und von heutiger Relevanz sind“ (Wintersteiner 1999, 99).

_ Die an die Anthropologie Emanuel Lévinas' angelehnte Friedensidee des neuen Umgangs mit dem Anderen, des Respekts vor dem Antlitz des Anderen stößt als Kernorientierung auch im internationalen friedenspädagogischen Diskurs auf immer mehr Resonanz. So skizzieren auch im Kompendium von Salomon/Nevo mehrere Autorinnen und Autoren die Konturen einer neuen friedenspädagogischen Konzeption, die den Gedanken der Inklusion, des Umgangs mit Differenz, der Anerkennung des Anderen in den Mittelpunkt stellt (so z.B. Svi Shapiro 2002, 63 ff.). Sherry B. Shapiro (2002, 145) geht indes aus postmoderner und feministischer Sicht noch weit darüber hinaus, indem sie die Abkehr von der enthumanisierenden Rationalität der Moderne anmahnt: „If we are to find the seeds of a culture of peace, we surely cannot seek them among the ruins of enlightenment thinking and practices.“ Sie plädiert stattdessen für eine „embodied pedagogy“, in der es in erster Linie darum gehen soll, unseren kulturell tief verwurzelten, gewissermaßen körperlich manifestierten Gefühlen und Leidenschaften nachzuspüren. Ob eine dergleichen anti-aufklärerische Konzeption indes dabei behilflich sein kann, diskursive Fähigkeiten zur konstruktiven Konfliktbearbeitung zu befördern, muss bezweifelt werden.

_ Der Ansatz einer „kulturologisch“ orientierten, in der Anerkennung von Differenz, Heterogenität und Fremdheit verankerten Friedenspädagogik eröffnet indes viel versprechende Perspektiven für die Friedenspädagogik gerade auch im Kontext ethno-politischer Konflikte. Versuche, dieses Konzept im Rahmen der EZ aufzugreifen, sind allerdings bislang publizistisch nicht belegt.

_ Das vielfältige Spektrum von Tätigkeitsfeldern und Angebotsformen der Bildungsförderung mit friedenspädagogischer Zielrichtung im Rahmen der Technischen Zusammenarbeit entfaltet Stephanie Schell-Faucon (2000, 2001):

- Aufweichen eines segregativen und Aufbau eines integrativen Bildungssystems,
- Förderung von Mutter- und Fremdsprachen und Einrichtung bilingualer Schulen,
- Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien und Revision der Examensinhalte,
- Verankerung friedensfördernder und konfliktpräventiver Arbeit im Curriculum,
- partizipative Struktur und Öffnung der Schule durch Peergruppen-Erziehung,
- Freizeit- und Integrationsangebote für Kinder und Jugendliche (u.a. Workcamps, Mediationstraining, Begegnungsarbeit, Sportaktivitäten),
- Konflikt- und Versöhnungsarbeit in der Gemeinwesenarbeit,
- Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte (u.a. zu Grundlagen der konstruktiven Konfliktbearbeitung und zum Umgang mit kollektiven Traumata),
- internationale Austauschmaßnahmen (u.a. zwischen Ländern mit ähnlichen Konfliktkonstellationen und im Rahmen des Nord-Süd-Dialogs).

_ Lynn Davies (2004) unterscheidet zwischen zwei elementaren Angebotsformen der Friedenspädagogik: den expliziten friedenspädagogischen Curricula zum einen und den vielfältigen Formen von das Curriculum durchdringenden oder extra-curricularen Angeboten zum anderen, wobei sie bei letzteren insbesondere die vergleichsweise ausgereiften Dialog- und Begegnungsprogramme in Konfliktkonstellationen (z.B. in Israel/Palästina und in Nordirland, vgl. hierzu auch ausführlich Salomon/Nevo 2002) hervorhebt. Für Davies sind die „3 Es“ die wichtigsten Säulen erfolgreicher Friedenspädagogik: „exposure, encounter and experience“ (Davies 2004, 139).

5.4 Die friedenspädagogischen Programme von UNHCR und UNICEF: Lessons Learned

_ Das UNHCR Peace Education Programme, mittlerweile von INEE adaptiert, gilt als das profilierteste friedenspädagogische Konzept, das bislang in der humanitären Hilfe und der Entwicklungszusammenarbeit Anwendung gefunden hat. Entsprechend breit wird es in der Literatur auch gewürdigt und dokumentiert. Im Unterschied zum oben genannten friedenspädagogischen Konzept von UNICEF, das auf die Integration von Friedenserziehung als Querschnittsaufgabe in alle Bereiche der Bildung zielt, plädiert UNHCR nachdrücklich für Friedenserziehung als ein eigenständiges „Fach“, im Falle der Schule als eigenständiges Unterrichtsfach. Dies gründet auf der durchaus einleuchtenden Annahme, dass beim Versuch, Friedenserziehung als Querschnittsaufgabe und Prinzip zu begründen, die konkreten friedenspädagogischen Komponenten in der Fülle der Unterrichtsgegenstände dann doch zumeist verschwinden oder vernachlässigt werden. Für Baxter ist es ein großer Irrtum der Friedenspädagogik zu meinen, man könnte diese jederzeit in einer der Situation angemessenen Weise in andere Themen und Lerninhalte integrieren (Baxter 2004).

_ Für das UNHCR Peace Education Programme wurde daher auch, ausgehend von den Erfahrungen 1997 in Kenia, ein vergleichsweise strenges Konzept und Curriculum entwickelt, das, nach eigenem Bekunden von Pamela Baxter, zur Verwunderung ihrer Schöpfer ohne kulturellspezifische Modifikation auch in anderen Regionen Afrikas eingeführt werden konnte und offenbar vorbehaltlose Akzeptanz fand (Baxter 2004, 2001). Das Programm, ursprünglich von einem Materialband ausgehend, der dann aber in ein Set von Einzelaktivitäten umgebaut wurde, umfasst neben einem Schulprogramm auch ein „community programme“ sowie die entsprechenden Trainings- und Fortbildungsangebote für Lehrer beziehungsweise community leaders und community facilitators.

„The Peace Education Programme of the UNHCR (PEP) is derived from the belief that peace can be fostered in the world through the adoption of peace promoting behaviour and by the practice of specific peace related skills, which can be taught. The objectives of PEP can be summarised as follows:

- PEP educators strive to promote what they call positive peace, enhancing the quality of life for all individuals, and for the community and nation; and they aim to prevent violent conflict.
- They teach peace building skills to pre-empt conflict, including an initiation into mediation techniques for conflict resolution and dispute containment.
- At the same time, in order to strengthen skill acquisition, PEP provides opportunities for individuals to acquire new understandings, values and attitudes related to peace” (Obura 2002, 1).

„Eine umfassende Evaluierung des Peace Education Programmes, die 2001 für den Zeitraum des Programms von 1998-2001 in den Flüchtlingslagern in Dadaab und Kakuma durchgeführt wurde, stellt der Wirksamkeit des Programms ein durchgängig gutes Zeugnis aus. Das Programm habe vor allem in folgenden sieben Zieldimensionen zur Förderung des Friedens in den Flüchtlingscamps beigetragen (Obura 2002):

- Konfliktprävention,
- Lösung kleinerer Probleme, Streitereien und Rangeleien,
- Eindämmung von Auseinandersetzungen,
- Prävention von Konflikteskalationen,
- verbesserte Sicherheitslage und sinkende Kriminalität im Camp,
- verbesserte Interaktion der verschiedenen Bevölkerungsgruppen,
- spontane, ungeplante positive Effekte wie Eigeninitiativen der Flüchtlinge zur Multiplizierung des friedenspädagogischen Programmes in den Lagern wie im Heimatland (ebd., 34).

„Demgegenüber weist Sommers auch auf einige erhebliche Schwächen des Programms hin, die aller-

dings seiner Einschätzung nach nicht nur für das UNHCR-Programm typisch sind (Sommers 2001):

1. Die Aus- und Fortbildung von Führungspersonen sei ein unangemessenes Mittel um die Probleme ernsthafter Gewalterfahrung anzugehen. Führungspersonen in Flüchtlingslagern repräsentierten häufig nicht jene Flüchtlingsgruppen, die unmittelbaren Gewalterfahrungen ausgesetzt waren oder sind.
2. Fortbildung ist eine Form von Empowerment. Die Bevorzugung der Eliten unter den Flüchtlingen, meist ohnehin gut ausgebildete Männer, gegenüber den verletzlichsten wie möglicherweise auch gewaltbereiten Gruppen verhärtete die bestehenden Machstrukturen und trage zur weiteren Frustration der Marginalisierten bei.
3. Friedenspädagogik hat, wie der Frieden selbst, eine wesentliche symbolische Dimension. Dies kommt auch in der Sprache zum Ausdruck. Dass das UNHCR Programm Englisch, die Sprache, die in erster Linie die Flüchtlingseliten in Uganda und Kenia beherrschen, als Unterrichtssprache verwende, habe daher eine kontraproduktive Konnotation.
4. „Fourth, the real and perceived threat of violence in the refugee camps blurs the distinction between conceptions of conflict prevention and conflict resolution in peace education work. A more important distinction is prioritizing those who could make the best use of peace education training. Clearly, the limited participation of marginalized „Drop-out” youth in the programme limits the programme’s potential to transfer needed problem-solving skills to refugees who could benefit from the experience. The ‘Drop-outs’ are marked by frustration and a tendency towards involvement in violent activities, and peace education alone cannot solve these significant problems. These youth need jobs and the sort of productive activities that very few seem to be receiving”.
5. Der Anteil weiblicher Jugendlicher unter den Teilnehmenden des Programmes sei sehr gering.

6. Friedenspädagogische Programme müssten stärker in Betracht ziehen, dass Friedenserziehung kontraproduktiv wirken kann, wenn sie sich nur an die Kinder und nicht auch an die Eltern richtet.

_ Für die friedenspädagogischen Programme von UNICEF benennt Susan Fountain gewissermaßen als Lessons Learned nachfolgende elementare Bedingungen, die den Erfolg der entsprechenden Maßnahmen wahrscheinlicher machen (Fountain 1999, 31):

- eine präzise Situationsanalyse und die Einbeziehung von Monitoring und Evaluation bereits in die Planung des Programmes;
- die gezielte Ausbildung und Fortbildung der Projektmitarbeiter und der Lehrkräfte;
- die Anwendung kooperativer und interaktiver Methoden;
- die Vermittlung von Problemlösungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen durch die Einbeziehung von Alltagssituationen;
- Transfer und Anwendung der gelernten Fähigkeiten auf nichtschulische Beispiele und Zusammenhänge;
- die durchgängige Gender- und Kultursensibilität des Bildungsprozesses;
- die Einbeziehung der Analyse von Konflikten im Gemeinwesen;
- die Notwendigkeit, zunächst das gesamte Gemeinwesen mit dem friedenspädagogischen Programm vertraut zu machen, bevor es in das Bildungssystem eingeführt wird.

5.5 Internationale Strukturen der Friedenspädagogik

_ Ein Bildungsprogramm, das auf internationale Verständigung und weltweiten Frieden zielt, ist konstitutiv auf einen grenzüberschreitenden pädagogischen Diskurs verwiesen. Nicht nur im Gegenstandsbereich, sondern auch im Entstehungszusammenhang einer solchen pädagogischen Konzeption muss „Internationalität“ zum Ausdruck kommen. Die UNESCO stellt

für die globale, zu friedenspädagogischen Fragen tätige „scientific community“ gewiss einen – allerdings recht weitläufigen – Rahmen zur Verfügung. Allerdings konnte bislang im UN-Kontext noch kein einschlägig friedenspädagogisches Netzwerk institutionalisiert werden, wie dies für den Bereich der „education in emergencies“ mit dem INEE-Netzwerk gelang. Eine Informationsplattform für Good Practice-Beispiele im Rahmen des breiten Konzeptes „learning to live together“ bietet zumindest die RelatED-Datenbank des UNESCO-IBE.

_ Indes sind mittlerweile eine Reihe von internationalen Diskussions- und Arbeitszusammenhängen zum Austausch über die Ergebnisse friedenspädagogischer Forschung und Praxis auf den Weg gebracht, die auch für die Weiterentwicklung der friedenspädagogischen Ansätze in der Entwicklungszusammenarbeit konsultiert werden sollten (hierzu u.a. Spajic-Vrkas 2003): dazu zählen unter anderen die International Peace Research Association IPRA mit Sitz in Kopenhagen, die eine eigene Peace Education Commission unterhält, die Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP) in Genf, die International Association of Educators for World Peace (IAEWP), die in Huntsville/Alabama ansässig ist, sowie die International Teachers for Peace. Eine Global Campaign for Peace Education wurde schließlich 1999 auf der Grundlage des Hague Appeal for Peace and Justice in the 21st Century von so renommierten friedenspädagogischen Vordenker(inne)n wie Betty A. Reardon begründet (vgl. Reardon 2003). Die Global Campaign fühlt sich der UNESCO-Empfehlung von 1974 und dem Aktionsplan von 1994 (s.o.) verpflichtet. Der Appell von Den Haag fordert verstärkte öffentliche und politische Unterstützung für die Verankerung von Friedenserziehung in allen Bereichen der Erziehung, einschließlich des non-formalen Lernens, sowie die Aus- und Weiterbildung aller Lehrkräfte in Fragen der Friedenserziehung (vgl. www.ipb.org). Im Europäischen Raum ist schließlich das 2000 gegründete Netzwerk „Education for Europe as Peace Education“ EURED zu nennen (vgl. Wintersteiner et al. 2003), das sich zu-

nächst auf den Aufbau eines Lehrerfortbildungsprogrammes konzentriert.

_ Einen wichtigen Baustein für die Weiterentwicklung einer internationalen Friedenspädagogik könnte der neue Masterstudiengang Friedenspädagogik darstellen, der im September 2005 an der Friedensuniversität der Vereinten Nationen in San José/Costa Rica beginnt. Das friedenspädagogische Kerncurriculum sieht folgende Elemente vor (vgl. www.upeace.org):

- introduction to peace studies,
- cultures on learning – from violence to peace: to handle difference as a central assumption in peace education,
- human rights,
- research methods,
- sustainable development education,
- psychology of violence and peace,
- education for inter-cultural solidarity, environmental care and personal peace,
- educational systems and educational change,
- education for conflict transformation and peace building,
- language and media.

_ Es wird zu prüfen sein, inwieweit in diesem wegweisenden Curriculum friedenspädagogischer Forschung und Lehre auch den besonderen Anliegen der friedenspädagogischen Arbeit in Konfliktregionen des Südens und der Bildungszusammenarbeit hinreichend Rechnung getragen wird. Jedenfalls besteht Hoffnung, dass die international viel beachtete Einführung eines Masterstudienganges zur Friedenspädagogik die überfällige Anerkennung dieses Arbeitsfeldes als eigenständiger wissenschaftlicher Teildisziplin zu befördern vermag.

5.6 Erziehung zur Demokratie

_ Der bisher vollzogene Parforceritt durch die aktuelle Literatur zu Bildung in komplexen Notlagen und zur

Friedenspädagogik dürfte deutlich gemacht haben, dass Friedenserziehung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit sich weder darauf beschränken kann, sich allein auf die Förderung von Kompetenzen zur Bearbeitung zwischenmenschlicher Konflikte zu kaprizieren, noch damit gut beraten wäre, sich in erster Linie als Vermittlerin gesellschaftskritischer Botschaften und Weltverbesserungsappelle zu verstehen. Friedenserziehung muss vielmehr eingebunden sein in den individuellen wie kollektiven Lernprozess zur Entfaltung einer demokratischen Konflikt- und Streitkultur, in die Stärkung der gesellschaftlichen Kompetenz zur nachhaltigen Zivilisierung der Konfliktbearbeitung: „Erziehung zum Frieden kann nur Erziehung zur Politik heißen. Und Erziehung zur Politik wiederum ist Sache der ganzen polis – zu vollziehen an der ganzen Person und wohl das ganze Leben lang“ (von Hentig, 1987, 9).

_ Friedenserziehung ist so gesehen eng mit Demokratieverziehung verknüpft. Allerdings unter der Voraussetzung, dass die Erziehung zur Demokratie in der postnationalen Konstellation als Erziehung zur Kosmo-Polis reformuliert wird und sich von dem exklusiven Konzept nationaler Staatsbürgerschaft löst. Es würde den Rahmen dieser Literaturübersicht sprengen, hier auch den internationalen Ertrag der demokratiepädagogischen Diskussion bilanzieren zu wollen – mit den knappen nachfolgenden Anmerkungen soll hier zumindest die Brücke geschlagen werden zu einem Diskussionszusammenhang, der im Kontext einer konflikt-sensitiven Bildungszusammenarbeit noch weitgehend der Aufarbeitung harret. Beispielhaft kann hier allerdings auf das Community-based Peace Building-Konzept des Life and Peace Institute Uppsala verwiesen werden, das unter anderem in Somalia und im Sudan als civic-education-Programm erprobt wurde (vgl. hierzu auch Mehler/Ribaux 2000, 105 f.).

_ Auf den Stellenwert inklusiver Konzeptionen von demokratischer Staatsbürgerschaft für eine Erziehung zum Frieden wurde bereits mehrfach verwiesen. Die Frage, inwieweit es gelingt, in Post-Konflikt-Gesell-

schaften strukturelle Stabilität zu etablieren, hängt wesentlich von der Wiedergewinnung der Legitimität nationaler rechtsstaatlicher Institutionen und des Vertrauens in sie auf der Basis eines inklusiven Bürgerschaftsverständnisses ab. „Conceptualizations of citizenship“ sind daher zu Recht ein Kernelement in dem IBE-Projekt „Curriculum Change and Social Cohesion in conflict-affected Societies“ (vgl. Tawil/Harley 2004).

„Inklusive Demokratie“ meint in diesem Zusammenhang vor allem die Anerkennung der faktischen ethnisch-kulturellen Pluralität einer Gesellschaft und die gleichberechtigte Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen (vgl. hierzu auch UNDP 2004, Davies 2004). Die Pluralität der kulturellen Wurzeln aller Angehörigen einer nationalen Gesellschaft muss sich im Bildungsprozess auch in der Multiperspektivität des Curriculums und des Lernprozesses widerspiegeln. Am Umgang mit Heterogenität, an der Frage, wie viel Pluralität und Fremdheit sie zulassen kann, ohne ihren sozialen Zusammenhalt zu verlieren, entscheidet sich die Friedensfähigkeit einer Gesellschaft. Die aktuelle Debatte um „citizenship education“, „civic education“ und „education for global citizenship“ (Audrey Osler et al.) wie sie – wesentlich inspiriert von den „cultural studies“ (Stewart Hall et al.) – derzeit insbesondere in Großbritannien geführt wird, bietet hier reichhaltiges Anregungspotenzial.

Ausgehend von den „alarmierenden Anzeichen einer Zunahme von Gewaltbereitschaft, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, von Politikverdrossenheit und Demokratieskepsis besonders unter Jugendlichen“, werden diese Impulse im BLK-Modellprojekt „Demokratie leben und lernen“ (Edelstein/Fauser 2001) derzeit ansatzweise aufgegriffen – bedauerlicherweise indes ohne die kosmopolitische Horizonterweiterung nachzuvollziehen. Als zentrale Elemente dieses demokratiepädagogischen Konzeptes werden herausgestellt: zum einen der tolerante Umgang mit Differenz und zum anderen die Entfaltung von Demokratie als Lebensform, die auch in der republikanischen Verfas-

sung unserer Bildungseinrichtungen zum Ausdruck kommen muss. Die destruktiven Implikationen verfehlter Bildungskonditionen, die wir in Kapitel 3 mit Blick auf den Süden beleuchtet hatten, kommen auch hier zu Lande in den Blick. Der Orientierungsrahmen für das BLK-Projekt stellt ausdrücklich die Frage, „welche strukturellen und sozialpsychologischen Bedingungen in den Schulen dazu geführt haben, soziomoralische Deprivation und Anomie mit der Folge rechtsextremer und gewaltaffiner Orientierungen bei Jugendlichen zu stärken“ (Edelstein/Fauser 2001, 78).

Auch hier wäre zu prüfen, inwieweit die zur Überwindung der Demokratiedefizite unserer Schulen entwickelten Konzepte und erprobten Praxismodelle für die Bildungszusammenarbeit im Rahmen der TZ fruchtbar gemacht werden können – und inwieweit umgekehrt Erfahrungen und einschlägige Pilotprogramme aus der entwicklungsorientierten Nothilfe und der Bildungszusammenarbeit mit dem Süden Impulse für die Schulentwicklung bei uns geben können.

6 Den Frieden vermessen: Instrumente zur konfliktbezogenen Wirkungsanalyse in der Bildungszusammenarbeit

„When international assistance is given in the context of a violent conflict, it becomes a part of that context and thus also of the conflict“ (Anderson 1999, 1).

_ Sollen Aspekte der Krisenprävention und der Konfliktbearbeitung in allen Feldern der Bildungsförderung und der Bildungszusammenarbeit systematisch berücksichtigt werden, so setzt dies ein hinreichend differenziertes Instrumentarium für die konfliktbezogene Beobachtung, Analyse und Folgenabschätzung voraus. Die folgenden Anmerkungen zur konfliktbezogenen Wirkungsanalyse müssen sich angesichts der spärlichen Literaturlage hierzu jedoch notgedrungen auf eine knappe Problemanzeige beschränken: den dringenden Bedarf für die Entwicklung von speziell auf den Bildungssektor angepassten Instrumenten der Konfliktanalyse und der konfliktbezogenen Wirkungsanalyse.

_ Im Zuge der Literaturrecherche konnten keine umfassenden und ausgearbeiteten Analyse- und Indikatorenkonzepte belegt werden, die den Ansprüchen an ein umfassendes Instrumentarium zur konfliktbezogenen Wirkungsanalyse in der Bildungszusammenarbeit genügen können. Zwar liegen durchaus nützliche und in der praktischen Anwendung erprobte Evaluierungsraster für friedenspädagogische Maßnahmen oder Bildungsprogramme in konfliktbedingten Notlagen vor (vgl. Fountain 1999; Nevo/Brem 2002), auch vereinzelte Planungsinstrumente für konfliktorientierte Bildungsprogramme und die Rekonstruktion von Bildungssystemen wurden und werden zur Diskussion gestellt (z.B. Isaac 1999, 2001; Tawil 2003), von der Ausarbeitung eines mustergültigen Instrumentariums eines umfassenden Peace and Conflict Impact Assessment (PCIA) im Bildungssektor kann indes keine Rede sein. Das ist insofern nicht weiter verwunderlich, als sich das gesamte Feld des PCIA noch in einem frühen Entwicklungsstadium befindet, wenngleich inzwischen an vielen Orten mit Hochdruck an entsprechenden Instrumenten und Methoden gefeilt wird. Auch die Bundesregierung weist in ihrem „Aktionsplan“ vom Mai 2004 auf den unabgeschlossenen Charakter des

bisherigen Entwicklungsstandes hin: „Instrumente wie Konfliktanalyse und konfliktbezogene Wirkungsanalyse von Maßnahmen (Peace and Conflict Impact Assessment, PCIA) sollen es (...) ermöglichen, die richtigen Optionen und Akteure auszuwählen und nötigenfalls zu stärken. Zugleich sollen sie die Auswahl der für die Projektumsetzung am besten geeigneten Träger unterstützen. Allerdings ist die Entwicklung dieses Instruments noch nicht abgeschlossen – und die Erkenntnisse aus gemeinsamen PCIAs deutscher Träger wurden nicht immer umgesetzt“ (Bundesregierung 2004, 46).

_ Einen umfassenden Überblick über den Stand der PCIA-Debatte insgesamt – allerdings ohne spezifischen Bezug auf die Bildungszusammenarbeit – gibt die diesbezügliche Ausgabe des Berghof Handbook for Conflict Transformation (Fischer/Wils 2001). Die Herausgeber räumen ein, dass mit PCIA auch recht unterschiedliche Erwartungen verbunden sind und sich entsprechend vielfältige Diskussionsstränge entwickelt haben. Während die einen in PCIA vor allem ein Werkzeug der Programmplanung sehen, erwarten andere ein Konzept für Evaluation und komparative Analyse. In der Regel geht es um die Beobachtung des Beitrags einer Intervention für den Prozess der Friedensentwicklung, jedoch thematisieren manche Autoren unter dem Stichwort PCIA umgekehrt auch die Analyse der negativen Auswirkungen, die Konflikte auf TZ-Projekte selbst haben. Angesichts der Breite des Spektrums konstatieren die Herausgeber: „The variety of concepts and methodologies of assessing and measuring impacts makes it unlikely that a single concept of PCIA will emerge soon“ (Fischer/Wils 2001, 7).

_ Die internationale PCIA-Diskussion verdankt ihre wesentlichen Impulse den Vorarbeiten der „Collaborative for Development Action“ Mary Andersons (1996) und des schwedischen Life and Peace Instituts. Im Sinne des ursprünglichen „do-no-harm“-Ansatzes (vgl. Anderson 1999) handelt es sich bei PCIA nicht um ein herkömmliches Evaluationsinstrument, das

bemisst, inwieweit die von einem Projekt gesetzten Ziele erreicht worden sind: seine Reichweite geht weit über die Überprüfung der beabsichtigten Ergebnisse und Projektziele hinaus (vgl. Bush 1998). Es geht vielmehr darum, alle intendierten und nichtintendierten Wirkungen eines Projektes auf Konfliktodynamik und Friedenspotenziale im gesamten Umfeld einer krisengefährdeten Region zu erfassen. Mithin geht es um die Nebenfolgenanalyse nicht zuletzt von Entwicklungsprojekten, in deren Zielhorizont zunächst Fragen von Friedensschaffung oder Konfliktprävention gar nicht unmittelbar auftauchen. Es liegt auf der Hand, dass damit auch handfeste Zielkonflikte zwischen den unmittelbar intendierten entwicklungspolitischen Projektzielen und den möglicherweise nicht intendierten Effekten auf die Konfliktodynamik auftauchen könnten.

„Ausgehend von dieser Unterscheidung zwischen der Evaluation einschlägig konfliktpräventiver Programme und konfliktbezogener Wirkungsbeobachtung potenziell aller TZ-Maßnahmen in Risiko-Regionen dürfte es nützlich sein, das Spektrum der konflikt-spezifischen Analyseinstrumentarien, die für die Bildungszusammenarbeit in Krisenregionen relevant sind, folgendermaßen zu differenzieren:

1. Bildungssystemspezifische Konfliktanalyse und „early warning“

Die Entwicklung von Krisenindikatoren (vgl. Spelten 2000 oder das Conflict Analysis Framework CAF der Weltbank; vgl. Sardesai et al. 2002) kann dazu beitragen, Konfliktpotenziale frühzeitig zu erkennen und gezielte „early action“ zu ergreifen. Gerade im Bildungsbereich werden häufig gesellschaftlich prekäre Spannungen sichtbar beziehungsweise können die Strukturen des Bildungssystems und der Curricula selbst, wie in Kapitel 4 dargelegt, Konflikte verschärfen. Es steht noch aus, das von Bush/Saltarelli benannte Faktorenraaster für die destruktiven und konstruktiven Potenziale von Bildung in Konfliktsituationen zu einem handhabbaren Analyseinstrument mit hohem Auflösungsvermögen weiter zu entwickeln (vgl. auch Smith/Vaux 2003, 21).

2. Konfliktbezogene Wirkungsanalyse von Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit

Hierbei handelt es sich um die Aufgabe von PCIA im engeren Sinne: die Folgenabschätzung (ex ante) und die Wirkungsmessung (ex post) von letztlich allen Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit in Regionen, die nach oben angeführter Konfliktanalyse als Risikoregionen identifiziert werden müssen, hinsichtlich ihrer Effekte auf die Konfliktodynamik beziehungsweise den Peace Building-Prozess.

3. Instrumente zur Abschätzung der Wirkung von Konflikten auf Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit

Das Wissen darum, in welcher Weise Konflikte die Durchführung von Projekten im Bildungssektor tangieren oder den Projekterfolg beeinträchtigen können, ist von hoher Bedeutung für eine angemessene Projektplanung und Projektsteuerung. Auch zeigte sich in Kapitel 3, dass die Datengrundlage über das Ausmaß der konfliktbedingten Zerstörung der Bildungsinfrastruktur jeweils sehr unzureichend ist und die Planung zielgenauer pädagogischer Notmaßnahmen ebenso behindert wie die Entwicklung realistischer Education for All-Strategien.

4. Standards und Verfahren für die prozessbegleitende Beobachtung und Evaluation von friedenspädagogischen Maßnahmen

Der Bedarf für verstärkte und verbesserte Evaluierungsbemühungen im friedenspädagogischen Bereich liegt auf der Hand (vgl. Kapitel 5). Dabei sind die in den Projektverlauf integrierten Maßnahmen des Monitoring und der begleitenden Evaluation und Wirkungskontrolle nochmals von ex-post-Evaluationen zu unterscheiden. In der friedenspädagogischen Praxis sucht man ein systematisches Projektmonitoring und eine begleitende Wirkungskontrolle zumeist vergeblich.

5. Indikatoren und Standards für die ex-post-Evaluation friedenspädagogischer Maßnahmen

Auch die ex-post-Wirkungsanalyse muss letztlich in die Planung (und nicht zuletzt in die Budgetplanung)

friedenspädagogischer Maßnahmen von vorneherein integriert sein und zum Beispiel über Erhebungen zur Ausgangslage und die Identifizierung von Vergleichsgruppen vor Projektstart selbst in Angriff genommen werden: „Measuring the impact of programming must begin before peace education takes place“ (Sommers 2001). Die vergleichsweise weit entwickelte Evaluierungspraxis im Bildungssektor ist hinsichtlich der spezifischen Bedingungen und Aufgaben friedenspädagogischer Maßnahmen erst noch zu konkretisieren.

_ Mit Wirkungskontrolle und Evaluation in Projekten der Technischen Zusammenarbeit sind generell eine Reihe von Problemen verbunden, die im Kontext akuter Konfliktlagen nochmals an Brisanz gewinnen. Zentral ist insbesondere die Frage, wie vermieden werden kann, dass das Hintergrundwissen über Konfliktkonstellationen und Projektwirkungen als „Herrschaftswissen“ fungiert oder wahrgenommen wird. Die Rolle, die die lokalen Stakeholders in Planung, Monitoring und Evaluierung von Projekten spielen, muss daher besonders bedacht werden (vgl. Fischer/Wils 2001). Als reichlich ungeklärt erweist sich auch der komplexe Zusammenhang zwischen Makro- und Mikroebene, gerade wenn es um die Frage geht, inwieweit die festgestellten Wirkungen eines Projektes auf der Mikroebene auch auf makrostrukturell verankerte Wurzeln von ethno-politischen Konflikten und Gewalt nachhaltig Einfluss nehmen können.

_ Wie bei der Evaluation von Bildungsprojekten insgesamt, die sich generell vor dem Problem sieht, langfristig wirksame und nur indirekt zu erschließende Einstellungs- und Bewusstseinsänderungen nicht unmittelbar auf bestimmte pädagogische Interventionen zurückführen zu können beziehungsweise aus der Tatsache, dass entsprechende Veränderungen zum Zeitpunkt „X“ nicht festgestellt werden können, nicht auf die Wirkungslosigkeit der Intervention schließen kann, dürfte es sich auch für den Bereich der pädagogischen PCIA als hilfreich erweisen, das analytische Instrumentarium stärker an der Beobachtung von Prozessen als an den „outcomes“ zu orientieren.

Friedenspädagogische Arbeit erweist sich paradoxerweise ohnehin dann als besonders erfolgreich, wenn zunächst einmal gar keine spektakulären Auswirkungen festzustellen sind (vgl. Schell-Faucon 2001, 40). Genau dann, wenn „nichts passiert“ und die Eskalation von Konflikten abgewendet werden konnte, ist Konfliktprävention offensichtlich bestens gelungen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Hoffnung, dass die Welt nach dem Ende des Kalten Krieges eine friedlichere würde, hat sich bislang nicht erfüllt. Vielmehr haben in den vergangenen Jahren Zahl und Intensität gewaltsam ausgetragener Konflikte weiter zugenommen; Gewaltkonflikte, Kriege und Bürgerkriege erschüttern insbesondere die Entwicklungsländer. Mühsam errungene Entwicklungserfolge werden binnen Kurzem zunichte gemacht, Lebens- und Entwicklungsperspektiven von Millionen Menschen drohen infolge der Auswirkungen von Gewaltkonflikten auf lange Sicht, möglicherweise gar für mehrere Generationen, verschüttet zu werden. Und dabei steht zu befürchten, dass angesichts wachsender sozio-ökonomischer Disparitäten, die mit dem Globalisierungsprozess einhergehen, unter dem Eindruck neuer globaler Sicherheitsgefahren und verschärften Ringens um knapper werdende Ressourcen, aber auch angesichts der fortschreitenden Pluralisierung der Lebensformen und der Wertorientierungen der Menschen, die Konfliktpotenziale weltweit eher zu- als abnehmen werden.

Angesichts von derzeit mehr als 40 Krisenherden in der Welt, in denen Gewaltkonflikte toben, mehren sich die Anzeichen, dass die globalen Entwicklungsziele, deren Verwirklichung sich die Staatengemeinschaft für die ersten eineinhalb Dekaden des 21. Jahrhunderts vorgenommen hat, nur erreicht werden können, wenn es gelingt, dergleichen destruktive gesellschaftliche Konflikte einzudämmen und den betroffenen Gesellschaften den Weg zu einem friedlichen Wandel zu ebnen. Dies trifft auch und ganz besonders für die auf die Bildung bezogenen globalen Entwicklungsziele zu, wie sie unter anderem im Rahmen des „Education for all“-Prozesses vereinbart wurden.

Die in dieser Studie dargelegten Beispiele und Daten haben vor Augen geführt, in welchem Ausmaß und in welcher dramatischer Weise die Auswirkungen von Gewaltkonflikten gerade auch Bildungsstrukturen und -einrichtungen in Mitleidenschaft ziehen und die Verwirklichung adäquater Bildungschancen für alle unterhöheln.

Vor diesem Hintergrund ist es sehr zu begrüßen, dass sich Entwicklungspolitik und Technische Zusammenarbeit in jüngster Zeit verstärkt der Förderung von Maßnahmen der zivilen Krisenprävention und der Friedenssicherung angenommen haben, ja die Entwicklungspolitik sich insgesamt strategisch auf Krisenprävention auf globaler, regionaler und nationaler Ebene hin orientiert. Vernachlässigt bleibt dabei bislang allerdings – im Kontext der nationalen wie der internationalen entwicklungspolitischen Diskussion und Praxis – die besondere Rolle, die der Bildungsförderung im Rahmen einer konfliktpräventiven beziehungsweise friedensschaffenden Entwicklungszusammenarbeit zukommt.

Dabei liegt auf der Hand – und wird auch in der entwicklungspolitischen Debatte generell anerkannt – dass der Stärkung von gesellschaftlichen Friedensallianzen, mithin auch der Förderung konflikttransformativer Kompetenzen von Personen und Gruppen, eine Schlüsselrolle für den Weg zu einer friedlichen Konfliktaustragung zukommt. Konflikte gelten als zentrale Katalysatoren sozialen Wandels. Ihre produktive Transformation in Richtung sozialen Fortschritts kann in der Regel jedoch nur gelingen, wenn Konflikte gewaltfrei ausgetragen werden. Dies setzt neben der Verlässlichkeit entsprechender gesellschaftlicher, institutioneller und rechtlicher Rahmenbedingungen auch und insbesondere die Fähigkeit von Individuen und Kollektiven voraus, Konflikte gewaltfrei und konstruktiv bearbeiten und lösen zu können. Indes kommt der spezifische Beitrag, den Bildung zur Stärkung einer so verstandenen individuellen und gesellschaftlichen Friedenskompetenz leisten kann, in den meisten Aktionsplänen und Richtlinien nationaler und internationaler Entwicklungspolitik nur am Rande in den Blick – vor allem aber fehlt es an einer systematisch entwickelten, kohärenten Konzeption konfliktsensitiver Bildungsförderung.

Die Vielfalt an zum großen Teil beeindruckenden und vereinzelt durchaus wegweisenden Einzelprogrammen der Bildungszusammenarbeit mit friedenspädagogi-

scher Zielrichtung kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine systematische Zusammenschau und Begründung ihrer konzeptionellen Grundlagen beziehungsweise Implikationen ebenso aussteht wie die Formulierung von anerkannten Leitlinien und Minimalstandards für entsprechende pädagogische Interventionen. Als besonders dringendes Desiderat erweist sich vor allem der Mangel an Evaluationen und Wirkungsanalysen, sodass kaum empirisch gesichertes Wissen über Eignung und Nutzen der jeweiligen methodischen Ansätze vorliegt.

_ In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion im anglo-amerikanischen Raum wie auch insbesondere im Kontext der UNESCO wird in jüngster Zeit wesentlich stärker als dies bislang in der deutschsprachigen Literatur zum Ausdruck kommt, das Augenmerk auf die strukturelle Dimension konfliktensensitiver oder friedensfördernder Bildungsprogramme gelegt. Gegenüber den hehren pädagogischen Intentionen, angestrebten Kompetenzprofilen, Kenntnissen und Werthaltungen sowie curricular verankerten Lehr- und Lerninhalten kommen damit insbesondere Fragen nach Funktion und Wirkung der Bildungsstrukturen, ihren sozialen Exklusions- und Verteilungseffekten, nach der latenten Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“, nach dem demokratischen oder autoritären Charakter von Schulorganisation und Lernkultur usw. in den Blick. Dass pädagogische Ziele wie die Förderung friedlichen und demokratischen Verhaltens auch ihre Entsprechung in friedensfördernden, dialogischen und demokratischen Bildungsstrukturen und Lernverfahren finden müssen, ist gewiss auch ein in der deutschen friedenspädagogischen Diskussion weithin anerkanntes Postulat und Kern jeglichen reformpädagogischen Bemühens – allerdings wurde den negativen Effekten, die von Bildungsstrukturen auf den Verlauf von gesellschaftlichen Konflikten ausgehen können, bislang wenig Aufmerksamkeit zuteil. Inzwischen liegen unter anderem mit den hier rezipierten Studien von Bush/Saltarelli, Salmi, Smith/Vaux, Davies und Harber instruktive Beobachtungsraster vor, die den „Januskopf der Bildung“ hinsicht-

lich der negativen und positiven Effekte auf den Verlauf gesellschaftlicher Konflikte deutlicher zu beschreiben erlauben.

_ Die Indizien dafür, dass „schlechte“ Bildung beziehungsweise schlecht organisierte Bildung, ob nun intendiert oder nicht, zur Eskalation gesellschaftlicher Konflikte beitragen kann und dass Schulen nicht per se Orte des Friedens – sondern viel zu oft Orte der Gewalt – sind, sind in der Tat erdrückend. Der verschärfende Einfluss, den in Bildungsstrukturen und -einrichtungen manifestierte direkte, geschlechtsspezifische, strukturelle und kulturelle Gewalt auf die Ursachen gewaltsamer Konflikte nehmen können wie auch die Gefahr, dass als ungerecht empfundene Bildungsstrukturen selbst zur Ursache eskalierender Konflikte werden, sind nicht zu unterschätzen. Dergleichen Einsichten sollten Anlass geben, Bildungssysteme und Lernkulturen grundsätzlich und systematisch auf ihre potenziell konfliktfördernden Faktoren hin „abzuklopfen“. An bestimmten im Text erwähnten Indikatoren wie zum Beispiel der fortschreitenden Benachteiligung kultureller Minderheiten oder einer schleichenden Militarisierung der Schulen können durchaus im Sinne eines „early warning“ gesellschaftliche Konfliktpotenziale frühzeitig abgelesen werden.

Positiv gewendet bedeutet dies aber auch, dass beim Aufbau konfliktensensitiver und den Frieden fördernder Bildungsarrangements, wofür in erster Linie der Wiederaufbau zerstörter Bildungsstrukturen in Nachkonfliktphasen Gelegenheit bietet, besondere Aufmerksamkeit auf diese strukturellen wie curriculumpolitischen Implikationen gelegt werden muss. Soll qua Bildungsförderung die Fähigkeit einer Gesellschaft gestärkt werden, Konflikte produktiv und gewaltfrei zu transformieren, dann sind dabei strukturelle und prozessuale Faktoren wie eine partizipatorische Curriculumreform, ein demokratisches Schulleben, eine möglichst integrative Schulstruktur und eine von sozialer oder ethnischer Herkunft entkoppelte „faire“ Allokations- und Selektionsfunktion des Bildungswesens

mindestens ebenso wichtig wie die Durchführung einschlägiger friedenspädagogischer Unterrichtseinheiten, von Konflikttrainings- oder Mediationsprogrammen.

_ Aus dem hier dargelegten Diskussionsstand kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Bildungsförderung und Krisenprävention im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit enger als bisher miteinander verzahnt werden müssen – und dies in doppelter Hinsicht. Es ist dringend anzuraten, Bildungskomponenten mit dem Ziel der Stärkung individueller und kollektiver konflikttransformativer Kompetenzen in allen Programmen und Konzeptionen zur Krisenprävention und Konfliktbearbeitung ausdrücklich zu verankern – und umgekehrt zugleich die Frage nach den möglichen konfliktverschärfenden oder krisenpräventiven Implikationen bei allen Maßnahmen der Bildungsförderung mit zu bedenken und zu prüfen („mainstreaming conflict“).

_ Dieses doppelte strategische Kernanliegen vor Augen, können vor dem Hintergrund des hier skizzierten Diskussionsstandes für das Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“ folgende Empfehlungen vorgelegt werden:

1. Nationale und internationale Netzwerke für Forschung, Datenerfassung, Innovation und strategische Planung im Bereich „Bildung und Konfliktbearbeitung“ knüpfen

_ Um die komplexen Wechselbeziehungen zwischen „Bildung“ und „Konflikt“ tatsächlich systematisch erfassen und beschreiben sowie entsprechende Einsichten für die Praxis der Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit fruchtbar machen zu können, sind die verfügbaren wissenschaftlichen Instrumente bislang offensichtlich unzureichend und das vorhandene empirische Wissen „zu dünn“. Die wenigen Expertinnen und Experten in diesem Gebiet kommen recht einhellig zu dem Urteil, dass der Forschungsstand bislang äußerst unbefriedigend ist. Der Handlungsbedarf ist zwar dringend, dennoch wissen wir viel zu wenig

- über das genaue Ausmaß, in dem Gewaltkonflikte Bildungsmöglichkeiten beeinträchtigen und damit auch die Verwirklichung der universellen Bildungsziele blockieren und über die Bedingungen, unter denen Bildung gleichwohl auch in einem gewaltgeprägten gesellschaftlichen Umfeld Bestand haben kann;
- über die Art und Weise, wie Bildung zur Verschärfung von Konflikten beitragen und die Gefahr gewaltsamer Konflikteskalationen verschärfen kann;
- darüber, welche friedenspädagogischen Maßnahmen warum wirksam sind und welche warum scheitern.

_ Das Sektorvorhaben kann wichtige Anstöße für die Bearbeitung der hier benannten Forschungsdesiderate geben und ist seinerseits für die Entwicklung, Beobachtung und Bewertung entsprechender (Pilot-) Maßnahmen auf vertiefte wissenschaftliche Fundierung angewiesen. Anknüpfend an die einschlägige Expertise, über die die GTZ in den Bereichen „Krisenprävention“ und „Bildungszusammenarbeit“ und nicht zuletzt in deren Schnittfeld verfügt, sollte sich die GTZ verstärkt in Netzwerke zwischen Erziehungswissenschaft/Internationaler Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, zwischen Wissenschaft und Fachkräften der TZ sowie zwischen Nichtregierungsorganisationen, staatlichen Akteuren und internationalen Organisationen einbringen beziehungsweise deren Aufbau anregen und/oder unterstützen. Angesichts der Dimension des Problems, erheblicher Wissens- und Deutungsdefizite, unzureichender Planungsgrundlagen, aber auch angesichts der besonders im Feld der „education in emergencies“ vielfach beklagten Koordinationsmängel und Zuständigkeitsprobleme scheint eine engere Kooperation der in diesen Bereichen tätigen Akteure im nationalen wie internationalen Maßstab dringend vonnöten.

_ In den zum Teil bereits existierenden Netzwerken sind deutsche Akteure bislang noch zu wenig präsent. Eine (stärkere) Mitarbeit wäre insbesondere im Interagency Network for Education in Emergencies

(INEE), in den verschiedenen konfliktbezogenen Arbeitszusammenhängen der UNESCO, insbesondere im Kontext des UNESCO-IBE, aber auch in den friedenspädagogischen Netzwerken „Education for Europe as Peace Education“ (EURED) und der Global Campaign for Peace Education sowie an der UN-Friedensuniversität in San José anzustreben. Auch sollten die bestehenden Informationsplattformen wie RelatED des IBE, die in erster Linie Programme im Rahmen des Konzeptes „Learning to live together“ bündelt, sowie die Datenbank des Global Information Networks in Education (GINIE), die vor allem Informationen und Projekte zu pädagogischen Innovationen in Krisenregionen kommuniziert, stärker genutzt und bedient werden. Die Potenziale, die in Zusammenarbeit und Austausch von TZ/Humanitärer Hilfe auf der einen und Fachleuten und Akteuren der Friedenspädagogik auf der anderen Seite liegen, wurden bislang noch kaum genutzt; hier wäre es angezeigt, entsprechende „Schnittstellen“ zu etablieren. Aktuell ist vor allem die Kontaktaufnahme zum britischen DFID und zur schwedischen SIDA zu empfehlen, deren konzeptionelle Überlegungen zum Thema „Bildung und Konflikt“ im Bereich der staatlichen EZ bislang vergleichsweise weit gediehen scheinen, sowie zur britischen National Foundation for Educational Research NFER, die 2004 ebenfalls eine „scoping study“ zum Thema in Auftrag gegeben hat.

2. Krisenresistenz und Anpassungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen stärken

_ Gewaltkonflikte und gesellschaftliche Krisen sind in zunehmendem Maße dafür verantwortlich zu machen, dass das Menschenrecht auf Bildung nach wie vor Millionen von Menschen vorenthalten wird und die bis 2015 angestrebte volle Verwirklichung dieses Menschenrechtes sich nach Lage der Dinge wohl kaum erfüllen wird. Angesichts des dramatischen Ausmaßes der Zerstörung, die Gewaltkonflikte gewissermaßen „über Nacht“ an vorhandenen Bildungskapazitäten anrichten können und der Erfahrung, dass auch zunächst stabil erscheinende Gesellschaften vor dem unvermuteten Ausbruch von Gewaltkonflikten nicht

gefeit sind, muss verstärkt Wert auf den Schutz von Bildungseinrichtungen sowie von Lehrenden und Lernenden in Krisenzeiten gelegt werden. Angriffe auf Schulen und Bildungseinrichtungen sind völkerrechtswidrig und gelten als Kriegsverbrechen – gleichwohl sind die Instrumente, entsprechende Verbrechen zu dokumentieren und zu ahnden ebenso schwach entwickelt wie die Vorkehrungen zum Schutz der Bildungseinrichtungen vor gewaltsamen Übergriffen.

_ Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit mit Kooperationsländern, in denen latente Konflikte ein gewisses Krisenrisiko vermuten lassen, müssen von vornherein die Möglichkeit des Ausbrechens von Gewaltkonflikten in Betracht ziehen und Vorkehrungen dafür treffen, wie unter den Bedingungen von Gewalt der Schutz von Lehrenden, Lernenden, der Bildungseinrichtungen und der Freiräume für ein gewaltfreies Lernen gewährleistet werden kann („preparedness planning“). Aus der genauen Analyse von Bildungseinrichtungen oder auch ganzer „Schattensysteme“, denen es gelungen ist, in Krisen zu bestehen und in einem von Gewalt erschütterten gesellschaftlichen Umfeld befriedete und geschützte Orte des Dialogs und des Lernens bereitzustellen („resilient schools“), können möglicherweise Faktoren abgelesen werden, die die Krisenresistenz beziehungsweise Anpassungsfähigkeit von Bildungssystemen insgesamt begünstigen.

3. Konzepte für komplexe und angepasste Bildungsinterventionen in Notsituationen und unter Krisenbedingungen entwickeln und umsetzen

_ Dass die Bereitstellung von Bildungskapazitäten auch in Situationen der Katastrophe, der Not, der Krise und des Krieges ein unverzichtbarer Bestandteil von humanitärer Hilfe beziehungsweise entwicklungsorientierter Nothilfe sein muss, wird inzwischen weit hin anerkannt, gleichwohl in der Praxis nicht immer mit entsprechender Priorität bedacht. Gerade friedenspädagogische Angebote sind angesichts offener Gewaltkonflikte dringend vonnöten und bedürfen gegenüber der bisherigen Konzentration von friedens-

fördernden Maßnahmen in der Bildungszusammenarbeit auf so genannte Post-Konflikt-Gesellschaften, erhöhter Aufmerksamkeit.

_ Komplexe Notlagen erfordern auch komplexe pädagogische Antworten, die neben der Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen und „Überlebenstechniken“ und neben friedenspädagogischen Maßnahmen unter anderem auch Trauma- und Versöhnungsarbeit und Spielräume für Erholung, Spiel und sportliche Aktivitäten umfassen müssen. „Paket“-Lösungen nach dem Vorbild der „Teacher Emergency Packages“ sind zunächst insbesondere für die rasche Bereitstellung einer materiellen Grundausstattung durchaus hilfreich, die angewandten didaktischen Konzepte müssen aber eng auf die jeweilige Situation vor Ort, auf die vorhandenen Ressourcen und Kapazitäten, auf die kulturellen Bedingungen sowie unter Beteiligung aller betroffenen Akteure vor Ort abgestimmt werden. Ein „one-size-fits-all-approach“ wäre jedenfalls gänzlich verfehlt, jedoch lassen sich eine Reihe von Leitlinien, Interventionsprinzipien und Erfolgsfaktoren für Bildung in Notsituationen benennen, wie zum Beispiel

- die Anerkennung des „ownership of conflict“, das heißt dem Prinzip, dass Konflikte letztlich nur von den Beteiligten selbst gelöst werden können;
- die Notwendigkeit, an die jeweiligen kulturellen Traditionen und Verfahren der Konfliktbewältigung anzuknüpfen;
- die Notwendigkeit, marginalisierten Zielgruppen, wie zum Beispiel behinderten Kindern, kulturellen Minderheiten, demobilisierten Kindersoldaten besondere Aufmerksamkeit und Förderung zukommen zu lassen;
- Bildungsangebote eng mit Maßnahmen zur Kapazitätsstärkung der jeweiligen Gemeinschaften, mit Weiterbildungsangeboten auch für Eltern und ältere Jugendliche sowie mit der Bereitstellung von Einkommensmöglichkeiten insbesondere für Jugendliche zu verknüpfen;
- Frauen und Mädchen gezielt zu fördern und alle Bildungsmaßnahmen gender-sensibel zu konzipieren und durchzuführen;

- eine Erziehung zum Frieden, zu Demokratie und Menschenrechten nicht nur als Querschnittsaufgabe zu konzipieren, sondern hierfür auch ein eigenes Fach, eigene Kursangebote beziehungsweise ein ausdifferenziertes Curriculum vorzusehen.

_ Im Rahmen des Sektorvorhabens sollte vor dem hier dargelegten Hintergrund für den Bereich der Bildungsintervention unter Krisenbedingungen vor allem folgenden Maßnahmen Vorrang eingeräumt werden:

- gezielte Fördermaßnahmen zur Bildungsintegration benachteiligter Kinder und Jugendlicher, insbesondere behinderter Kinder, Ex-Kombattanten und HIV-infizierter Kinder;
- verstärkte Bildungsangebote für Binnenflüchtlinge (IDPs), die in der Regel weitaus seltener als Flüchtlinge unter dem Schutz des UNHCR von Hilfs- und Bildungsmaßnahmen erreicht werden;
- gezielte Förderung und Qualifizierung von weiblichen Lehrkräften, die in Bildungseinrichtungen unter Krisenbedingungen extrem unterrepräsentiert sind, deren Präsenz und Wirken allerdings zur erhöhten Bildungsbeteiligung von Mädchen, zum Abbau geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen und zur Stärkung des Rollen- und Geschlechtsbewusstseins von Schülerinnen beitragen können;
- die Entwicklung von geeigneten Methoden und curricularen Ansätzen für konfliktbezogene Bildungsprogramme, Unterrichtseinheiten und Lehrert Trainings unter Krisenbedingungen.

_ Von erheblicher Bedeutung ist es, dass die Schaffung von Bildungs- und Ausbildungsangeboten mit dem Ausbau von Beschäftigungsmöglichkeiten für jugendliche Schulabgänger einhergeht und verknüpft wird, da insbesondere frustrierte und arbeitslose Jugendliche ein enormes Risikopotenzial darstellen. Hier bietet es sich an, an die von FAKT vorgelegten Ansätze zur beruflichen Förderung von Jugendlichen in Post-Konflikt-Gesellschaften anzuknüpfen. Diskussion und Transfer entsprechender Pilotprogramme könnten auch der offensichtlichen Schulzentriertheit der hier umrissenen Debatte entgegenwirken.

4. „Mainstreaming conflict“: Kriterien für konflikt-sensitive Bildungssysteme entwickeln und in Bildungsreformprozessen anwenden

Die vor allem in Kapitel 4 referierten Einsichten zum „Januskopf der Bildung“ in gesellschaftlichen Konflikten demonstrieren einerseits, dass verfehlte Bildungsstrukturen selbst zur Eskalation gesellschaftlicher Konflikte beitragen können, andererseits, dass sich Friedensförderung qua Bildung nicht allein in der Durchführung von friedenspädagogischen Maßnahmen im engeren Sinne erschöpfen kann, sondern insgesamt eine konflikt-sensitive Ordnung der pädagogischen Infrastruktur, in die entsprechende Maßnahmen eingebettet sind, voraussetzt. Die Vielfalt der Aspekte, die hierbei eine Rolle spielen können, ist noch nicht annähernd vollständig ausgeleuchtet. Nach dem bisherigen Forschungsstand ist aber davon auszugehen, dass insbesondere folgenden Faktoren für die Gestaltung konflikt-sensitiver Bildungssysteme eine Schlüsselrolle zukommt, deren weitere Operationalisierung für die Bildungszusammenarbeit im Rahmen des Sektorvorhabens aufgegriffen werden sollte:

- „Die integrative Schule“: Bildungseinrichtungen und Bildungsstrukturen sollten möglichst inklusiv und integrativ angelegt sein, das heißt einen gleichberechtigten Zugang für alle Bevölkerungsgruppen ermöglichen und die soziale und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft auch in den vermittelten Inhalten widerspiegeln.
- „Die demokratische Schule“: Bildungseinrichtungen sollten eine möglichst demokratische und partizipatorische Lernkultur praktizieren, zum positiven und konstruktiven Umgang mit Konflikten ermutigen und befähigen und zudem in ein demokratisches bildungspolitisches Umfeld eingebettet sein, das allen gesellschaftlichen Kräften eine Mitwirkung an relevanten Weichenstellungen im Bildungswesen ermöglicht.
- „Die pluralistische Schule“: Bildungseinrichtungen müssen verstärkt der Pluralität menschlicher Gesellschaften Rechnung tragen und den Aufbau „multipler“, „inklusive“ Identitäten ermöglichen, die Differenz und Heterogenität wertschätzen und

Fremdheit mit Toleranz und Empathie zu begegnen vermögen. Die qua Bildung zu leistende friedensfördernde Identitätsarbeit ist jeweils im Blick auf die kulturellen, die politischen und die geschlechtsbezogenen Identitätskonzepte weiter zu spezifizieren:

- in kultureller Hinsicht geht es um Respektierung und Anerkennung von Vielfalt und Entwicklung von multiplen oder „hybriden“ kulturellen Identitäten,
- in politischer Hinsicht geht es um Entwicklung eines pluralistischen, „weltbürgerlichen“ und nicht-exklusiven Verständnisses von Staatsbürgerschaft,
- in geschlechtsbezogener Hinsicht geht es um Abbau einer autoritären männlichen Dominanzkultur, gewaltförderlicher Männlichkeitsmodelle und die Gleichberechtigung der Geschlechter.

Aktuelle Anknüpfungspunkte für die Debatte um die „demokratische Schule“, die auch für die EZ aufgegriffen werden könnten, bietet das laufende BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen“. Hinsichtlich der Frage nach den vermittelten kulturellen Identitätskonzepten ist besonders zu empfehlen, die im jüngsten Human Development Report (HDR 2004) entwickelten Grundsätze für eine multikulturelle Politik in einer Welt der Vielfalt pädagogisch zu spezifizieren.

5. Friedenspädagogische Konzepte für die krisenpräventive Bildungszusammenarbeit fruchtbar machen

Die breite Tradition friedenspädagogischen Denkens und Handelns hat eine Fülle von Konzepten und Handlungsmodellen hervorgebracht, die bislang im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit noch viel zu wenig fruchtbar gemacht worden sind. Die teilweise heftige Kritik von Entwicklungsexpertinnen und -experten sowie von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Süden unter anderem am „western bias“ und der unzureichenden situationsadäquaten Differenziertheit vieler in Europa und den USA entwickelter friedenspädagogischer Ansätze sollte freilich nicht davon abhalten, vorliegende Erfahrungen und Konzepte gezielt hinsichtlich ihres Nutzes für die krisenpräventive Bildungszusammenarbeit mit dem Süden

zu sichten, zu prüfen und gegebenenfalls an die entsprechenden regionalen Rahmenbedingungen anzupassen. Von besonderer Relevanz scheinen dabei vor allem folgende Segmente der friedenspädagogischen Arbeit:

- die derzeit vor allem in Europa und in den USA weit entwickelte Konfliktpädagogik zur Stärkung des konstruktiven und gewaltfreien Umgangs mit Konflikten;
- Konzepte für Begegnungsmaßnahmen mit Angehörigen „verfeindeter“ Bevölkerungsgruppen;
- ideologiekritische Ansätze zur Dekonstruktion von Feindbildern, Kriegspropaganda, dem Einfluss der Medien, dem heimlichen Lehrplan der Schule usw.

_ Kritisch ist zu sehen, dass in der friedenspädagogischen Praxis offenbar vor allem Aktivitäten mit kurzer und mittlerer Dauer vorherrschen. Verstärkt sollte auf Langzeitmaßnahmen beziehungsweise in der schulbezogenen Curriculumentwicklung auf spiralcurriculare Ansätze gesetzt werden, die sich über die Schullaufbahn hinweg entfalten. Vor dem Hintergrund der Kritik, dass sich friedenspädagogische Maßnahmen vorzugsweise mit Menschen befassen, die ihrer am wenigsten bedürften, sollten vor allem jene Zielgruppen friedenspädagogischer Maßnahmen in Konflikt- und Post-Konflikt-Konstellationen Priorität genießen, die entsprechende Lernerfahrungen potenziell am nutzbringendsten umsetzen können. Als besondere Herausforderung für eine friedensorientierte Bildungsarbeit erweist sich dabei insbesondere die Arbeit mit potenziellen oder tatsächlichen Gewaltakteuren.

_ Im Kontext identitätsbasierter oder ethnopolitischer Konflikte haben sich Maßnahmen besonders bewährt, in denen die Mitglieder der einander feindselig beziehungsweise vorurteilsbehaftet gegenüberstehenden Gruppen über die bloße Begegnung hinaus an gemeinsamen Projekten arbeiten, in denen der beiderseitige Nutzen der Kooperation ersichtlich wird. Die Zusammenarbeit ungleich Gesinnter auf ein gemeinsames Drittes hin (Davies' „collaborative diversity“) erweist sich dabei zweifellos als extrem konflikträchtig. Doch gerade das Lernen in Situationen der Hetero-

genität, um Differenz „aushalten“ und anerkennen zu können, markiert die vielleicht wichtigste „Schule der Friedensfähigkeit“.

_ Dabei ist zu beachten, dass die zuvor aufgeführten Hinweise zum Einfluss bildungsstruktureller Faktoren auf das gesellschaftliche Konfliktgeschehen die Relevanz gezielter friedenspädagogischer Maßnahmen keinesfalls relativieren sollen. Friedensförderung und Krisenprävention können nicht nur als pädagogische Querschnittsaufgaben begriffen werden, sie müssen vielmehr zusätzlich und ausdrücklich auch Thema und Gegenstand in Bildungszusammenhängen sein. Friedensförderung ist dabei notwendigerweise komplementär als „Fach“ und „Querschnittsaufgabe“ zu konzipieren.

_ Das Sektorvorhaben kann im Zuge der Anpassung friedenspädagogischer Ansätze und Methoden für die Bildungszusammenarbeit einen wichtigen Beitrag zu der im Aktionsplan der Bundesregierung (Bundesregierung 2004) angemahnten Operationalisierung des Leitbildes einer Kultur des Friedens leisten.

_ In diesem Zusammenhang wäre ebenfalls zu prüfen, inwieweit der Ansatz des Sektorvorhabens auch für die entwicklungspolitische Bildung im Inland und für den Nord-Süd-Dialog genutzt werden kann. In ihrem Aktionsplan zur Zivilen Krisenprävention vom Mai 2004 weist die Bundesregierung auf die Bedeutung der Bildungsarbeit hierzulande für die globale Krisenprävention ausdrücklich hin: „Einen wichtigen Beitrag leistet die Bundesregierung zur Krisenprävention durch verstärkte Bildungsarbeit im Inland. So stellte sie im Jahr 2003 über 8,5 Mio. EUR für entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit zur Verfügung“ (Bundesregierung 2004, 49). So sehr es zu begrüßen ist, dass die Inlandsarbeit in dieser Weise mit in den Blick genommen wird und das BMZ in den letzten Jahren vermehrt Mittel für die Förderung der entwicklungspolitischen Bildung bereitgestellt hat, so bleibt doch der proklamierte Zusammenhang zwischen der entwicklungspolitischen Informations- und

Bildungsarbeit des BMZ und der Krisenprävention ausgesprochen vage. Es ist erforderlich, genauer zu bestimmen, welche Bildungsmaßnahmen im Inland einen Beitrag zur Krisenprävention leisten können, und es ist ebenso notwendig, geeignete Maßnahmen der Bewusstseinsbildung in Deutschland gezielt zu fördern, die friedensschaffende Maßnahmen weltweit stärken können. Dabei sollte auch die Kampagnen- und Lobbyarbeit von Nichtregierungsorganisationen zu brisanten Themen wie Rüstung und Rüstungsexporte, neuem Interventionismus usw. mit in den Blick genommen und verstärkt unterstützt werden.

_ Ein innovativer Beitrag des Sektorvorhabens zur Förderung des Nord-Süd-Dialogs und zur Stärkung der Weltverantwortung in unserem Land könnte darin bestehen, Erfahrungen und Modelle der zivilen Konfliktbearbeitung aus Übersee gezielt in gesellschaftlichen Konfliktkonstellationen bei uns über entsprechende Fachpersonen aus dem Süden zu vermitteln und fruchtbar zu machen. Viel versprechende Vorerfahrungen mit diesem Modell liegen unter anderem mit dem Programm „Vom Süden Lernen“ von INKOTA, der Adaption des Anti-Bias-Trainings (aus Südafrika) oder des Betzavta-Modells (aus Israel) vor (vgl. zu letzterem auch Michael Bommers und Ulrike Wolff-Jontosfohn in Institute for Peace Education/ InWEnt 2004). Da die GTZ selbst nicht im Bereich der Inlandsarbeit tätig ist, sollte hierfür die Kooperation mit den im entsprechenden Aufgabenfeld tätigen einschlägigen Organisationen gesucht werden.

6. Instrumente und Verfahren der Konfliktanalyse und der konfliktbezogenen Wirkungsanalyse für den Bildungssektor entwickeln und implementieren

_ Ungeachtet intensiver Bemühungen um die Entwicklung eines umfassenden Instrumentariums der konfliktbezogenen Wirkungsbeobachtung (PCIA) steht die Ausarbeitung einschlägiger Analyse- und Beobachtungsinstrumente, die speziell im Bereich der Bildungszusammenarbeit Anwendung finden können, noch aus. Angesichts der wachsenden Einsicht, dass es nicht zuletzt die latenten Effekte von Bildungs-

strukturen beziehungsweise von Interventionen der Bildungszusammenarbeit sind, die Einfluss auf die Dynamik von Konfliktverläufen nehmen können, aber auch angesichts der allenthalben kritisierten ganz und gar unzureichenden Evaluierungspraxis im Bereich friedenspädagogischer Maßnahmen hat die Entwicklung entsprechender Beobachtungsinstrumente und deren Implementierung hohe Priorität. Dabei sind, wie dargelegt, differenzierte Indikatoren und Verfahren zu entwickeln, die nach Möglichkeit mehreren dringlichen Anliegen Rechnung zu tragen haben:

- Krisenindikatoren zur bildungssystemspezifischen Konfliktanalyse und für „early warning“,
- Standards und Verfahren zur konfliktbezogenen Folgenabschätzung und Wirkungsanalyse von Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit,
- Standards und Verfahren für die Evaluation von friedenspädagogischen Maßnahmen.

_ Viele der hier benannten Vorschläge scheinen auf den ersten Blick weit über die unmittelbare Bildungsförderung mit konfliktpräventiver Zielrichtung hinauszugehen und umfassen, insbesondere was die Überlegungen zu konfliktsensitiven Bildungsstrukturen anbelangt, einen sehr weiten Horizont reformpädagogischer Anliegen. Dieser hier empfohlene vergleichsweise breite Ansatz erweist sich vor dem Hintergrund der hier skizzierten internationalen Debatte allerdings als sachlich notwendig. Er stützt sich zugleich auf die Intuition, dass das, was der persönlichen Entwicklung von Kindern gut tut, auch den gesellschaftlichen Frieden zu befördern vermag.

_ Gleichwohl darf bei allen Bemühungen, gerade auch im Kontext der Nord-Süd-Kooperation mit der Förderung von Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zum Frieden leisten zu wollen, die Leistungsfähigkeit pädagogischer Intervention nicht überschätzt und die Differenz zwischen pädagogischem und politischem Handeln nicht übersehen werden. Friedenspädagogische Arrangements können Menschen zum Friedenshandeln motivieren und befähigen; den Frieden tatsächlich selbst zu stiften, liegt jedoch außerhalb der Möglichkeiten und Aufgaben jeder Bildungsförderung.

In diesem Literaturverzeichnis sind nur jene Publikationen aufgeführt, auf die im Text ausdrücklich Bezug genommen wird. Eine vom Autor dieser Studie erstellte umfangreiche Bibliographie zum Thema kann für Forschungszwecke bei der GTZ unter ruediger.blumoer@gtz.de angefordert werden.

- Adick, Christel (1992):** Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn.
- Aguilar, Pilar und Gonzalo Retamal (1998):** Rapid Educational Response in Complex Emergencies: a discussion document. UNESCO-IBE, UNESCO-UIE, UNICEF, UNHCR, Geneva, International Bureau of Education (www.ibe.unesco.org).
- Aguilar, Pilar und Mark Richmond (1998):** Emergency Educational Response in the Rwandan Crisis. In: Retamal/Aedo-Richmond 1998, 119-141.
- Alva, Soumya, Edmundo Murrugarra und Pierella Paci (2002):** The Hidden Cost of Ethnic Conflict: Decomposing Trends in Educational Outcomes of Young Kosovars. World Bank Policy Research Working Paper 2880, Washington: World Bank.
- Anderson, Mary B. (1996):** Do no harm. Supporting local capacities for peace through aid. Cambridge, MA: The Collaborative for Development Action Inc.
- Anderson, Mary B. (1999):** Do No Harm: How Aid Can Support Peace – or War. Boulder/Colorado.
- Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung AKUF (2003):** Das Kriegsgeschehen 2002. Zahlen und Tendenzen der Kriege und bewaffneten Konflikte, Opladen.
- Ashton, Carolyne (2002):** Evaluation Report Program Pendidikn Damai, Aceh Indonesia. Jakarta: UNICEF.
- Aspeshagh, Robert und Hanns-Fred Rathenow (1988):** Peace education and general 'reform pedagogy'. Malmö: School of Education Reprints and Miniprints No. 621.
- Austin, Alex, Martina Fischer und Oliver Wils (Hrsg.) (2003):** Peace and Conflict Impact Assessment. Critical Views on Theory and Practice, Berlin: Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung.
- Bar-Tal, Daniel (2002):** The Elusive Nature of Peace Education. In: Salomon/Nevo 2002, 27-36.
- Baxter, Pamela (1998):** Teachers resource book for peace education programme, draft. UNHCR, Nairobi.
- Baxter, Pamela (2000):** UNHCR Peace Education Programme. Geneva: UNHCR.
- Baxter, Pamela (2001):** The UNHCR Peace Education Programme: skills for life. In: Forced Migration Review 11, Oxford, S. 28-30.
- Baxter, Pamela (2004):** Challenges in Peace Education. The UNHCR/INEE Approach. Working Paper for the International Expert Meeting "Peace Education around the world", Feldafing, February 2004 (www.peaceeducation.net).
- Baxter, Pamela, J. Fischer und G. Retamal (1997):** Mine awareness education. Geneva: UNESCO-IBE.
- Bensalah, Kacem (Hrsg.) (2002):** Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis. EFA Strategic Planning, UNESCO, Ed2002/WS/33, Paris.
- Bensalah, Kacem, Saba Bokhari et al. (2001):** Education in Situations of Emergency and Crisis: Challenges for the New Century. Reissue of Thematic Study prepared in coordination with the Swedish International Development Agency and UNESCO for The International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.
- Berghof Research Center for Constructive Conflict Management (Hrsg.) (2001):** Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berlin (www.berghof-center.org).
- Bjerstedt, Ake (1988):** Peace education in different countries. Malmö.
- Bjerstedt, Ake (1993) (Hrsg.):** Peace education: Global Perspective. Malmö.
- Boyden, Jo und Paul Ryder (1996):** Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict. Oxford: Refugee Studies Centre (<http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>).
- Brambilla, Giovanna, Giovanna Solari und Olivia Lind Haldorsson (Hrsg.) (2001):** Linking Relief to Rehabilitation and Development. Rome: VOICE, CISP.

- Bruchhaus, Eva-Maria (2002):** Strategien für Nachkriegssituationen. In: E+Z 43 (2002) 5, 132-133.
- Bundesregierung (2004):** Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“. Berlin (12. Mai 2004).
- Burns, Robin (2000):** Three Decades of Peace Education around the World. Paper, Conference on Higher Education for Peace, Tromsø/Norway 4-6 May 2000.
- Burns, Robin J. und Robert Aspeslagh (1996) (Hrsg.):** Three decades of peace education around the world. New York.
- Bush, Kenneth D. (1998):** A Measure of Peace: Peace and Conflict Impact Assessment of Development Projects in Conflict Zones. Ottawa, International Development Research Centre.
- Bush, Kenneth D. und Diana Salterelli (2000):** The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Colleta, N. J. und M. L. Cullen (2000):** Violent conflict and the transformation of social capital: Lessons from Cambodia, Rwanda, Guatemala, and Somalia. Washington, D.C.: The World Bank.
- Convention on the Rights of the Child (1989):** Adopted by UN General Assembly 20 November 1989, entered into force 2 September 1990. Geneva and New York: Centre for Human Rights, United Nations Office, and UNICEF.
- Crisp, Jeff, Christopher Talbot und Daiana B. Cipollone (Hrsg.) (2001):** Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. Geneva: UNHCR.
- Datta, Asit und Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.) (2003):** Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/Main.
- Davies, Lynn (2004):** Education and Conflict: Complexity and Chaos. London.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997):** Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.
- Deutscher Entwicklungsdienst DED (Hrsg.) (2003):** Zivile Konfliktbearbeitung und Friedensförderung. Bonn.
- Dodds, T. und S. Inquai (1983):** Education in Exile. Cambridge: International Extension College.
- Draft Report (2002)** on the High Level Technical Design Workshop for the INEE Peace Education Programme, held at UNESCO Paris 25-26 March, 2002 (www.ineesite.org).
- Edelstein, Wolfgang und Peter Fauser (2001):** Demokratie lernen und leben. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96, BLK Bonn.
- Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien et al. (1997):** Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Stadtschlaining.
- European Commission (2001):** Communication from the Commission on Conflict Prevention, Brussels: EU.
- European Commission (2002):** One Year on. The Commission's Conflict Prevention Policy (http://europa.eu.int/comm/external_relations/cpcm/cp/rep.htm).
- FEWER (1999):** Conflict and peace analysis and response manual. 2nd Edition. London.
- Fischer, Martina und Oliver Wils (2001):** Peace and Conflict Impact Assessment. Critical Views on Theory and Practice. Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berlin.
- Fountain, Susan (1997):** Education for conflict resolution: a training for trainers manual. New York: UNICEF.
- Fountain, Susan (1999):** Peace Education in UNICEF, Working Paper Series, Programme Division, Education Section. New York: UNICEF.
- Fountain, Susan (2000):** The impact of conflict resolution education on children in armed conflict: opportunities and challenges in UNICEF projects. In: The Fourth R, Volume 93, Nov-Dec 2000, S. 3-6.
- Galtung, Johan (1996):** Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization. Oslo: International Peace Research Institute; London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage.

Gesamtkonzept der Bundesregierung (2000):

Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung, Berlin (Stand Dezember 2000).

Gillett, C.R.F. (1957): International Understanding, In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1957) 2, 233-234.

Goldschmidt, Dietrich und Henning Melber (Hrsg.) (1981): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim.

Grohs, Gerhard und Sarah Tietze (2003): Mädchenschulen als Beitrag zum Kampf gegen HIV/Aids. In: epd-Entwicklungspolitik 23/24/2003, 51-54.

Gronemeyer, Marianne (1978): Lebenlernen unter dem Zwang der Krise? In: Bahr, Hans-Eckehard et al. (Hrsg.): Anders leben – überleben, Frankfurt a.M. 1978, 113-148.

Grossmann, Georg S. und Hildegard Lingnau (2002): Vergangenheits- und Versöhnungsarbeit. Wie die TZ die Aufarbeitung von gewaltsamen Konflikten unterstützen kann. Eschborn: GTZ.

Gugel, Günther und Uli Jäger (2003): Synopse der Friedenspädagogik. Arbeitspapier für die internationale Fachtagung „Peace Education Around the World“ (www.peaceeducation.net).

Gugel, Günther und Uli Jäger (2004): Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Arbeitspapier von InWEnt und IFT (www.peaceeducation.net), Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Händle, Christa (2003): Politische Bildung: Mangelhaft. In: epd-Entwicklungspolitik 8/9/2003, S. 48-50.

Harber, Clive (2001): Schooling and Violence in South Africa: Creating a Safer School, Intercultural Studies 12,3.

Harber, Clive (2002): Schooling as Violence: An Exploratory Overview, Educational Review 54,1.

Harber, Clive (2004): Schooling as Violence: The Context of International Development. University of Birmingham (i.E.).

Harris, Ian (2002): Conceptual Underpinnings of Peace Education. In: Salomon/Nevo 2002, 15-26.

Heater, Derek (1984): Peace Through Education. The Contribution of the Council for Education in World Citizenship. London and New York: Falmer Press.

Heck, Gerhard und Manfred Schurig (Hrsg.) (1991): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985), Darmstadt.

Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung HIIK (Hrsg.) (2003): Konfliktbarometer 2003, Heidelberg: Institut für politische Wissenschaft (www.konfliktbarometer.de).

Hentig, Hartmut von (1987): Arbeit am Frieden. München/Wien.

Institute for Peace Education/InWEnt (Hrsg.) (2004): International Expert Meeting “Promote Peace Education around the World”. Tübingen/Bonn.

Inter Agency Network for Education in Emergencies (2002): Peace Education Programme. Geneva: UNHCR.

Interagency Network for Education in Emergencies (2004): Working Group on Minimum standards for Education in Emergencies. Geneva: INEE (www.ineesite.org/standards/overview.asp); aufgerufen am 07.08.2004.

Isaac, Annette (1999): Education and Peace Building – A Preliminary Operational Framework. CIDA, Ottawa.

Isaac, Annette (2001): Education, Conflict and Peacebuilding. A Working Diagnostic Tool. Prepared for the Peacebuilding Unit, CIDA, Ottawa (Draft).

Jäger, Torsten (2002): They don't need no Education? Flüchtlinge und Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 2, S. 2-10.

Klingebiel, Stephan (1999): Wirkungen der Entwicklungszusammenarbeit in Konfliktsituationen. Querschnittsbericht zu Evaluierungen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit in sechs Ländern. Berlin: DIE.

Koehler, Werner (1994): Traditional and New Dimensions of International Education. An Annotated Bibliography. Berlin: Institut für allgemeine Pädagogik.

- Kreimer, A., J. Eriksson, R. Muscat, M. Arnold und C. Scott (1998):** The World Bank's experience with Post-Conflict Reconstruction. IBRD/World Bank, Washington, D.C.
- Krueger, Alan und Jitka Maleckova (2002):** Education, Poverty, Political Violence and Terrorism: Is there a Causal Connection? NBER Working Paper N. 9074, Cambridge/Mass.
- Lange, Ralf (2003):** Promoting livelihood and employment in post-conflict situations. Approaches and Lessons Learned. Stuttgart: FAKT (www.postconflict.info).
- Lederach, John Paul (1997):** Building Peace. Sustainable Reconciliation in Divided Societies, Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press.
- Lenhart, Volker (2003):** Pädagogik der Menschenrechte. Opladen.
- Leonhardt, Manuela (2001):** Konfliktbezogene Wirkungsbeobachtung von Entwicklungsvorhaben. Eine praktische Handreichung. Eschborn: GTZ.
- Machel, Graca (1996):** The Impact of Armed Conflict on Children. New York: United Nations.
- Machel, Graca (2000):** The Impact of Armed Conflict on Children. A critical review of progress made and obstacles encountered in increasing protection for war-affected children. (www.waraffectedchildren.com)
- Marques, José und Ian Bannon (2003):** Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting, Opportunities and Challenges. CPR Working Papers No. 4, World Bank, Washington.
- Mehler, Andreas und Claude Ribaux (2000):** Crisis prevention and conflict management in technical cooperation. Wiesbaden: GTZ.
- Merkel, Christine M. (2004):** Towards a Culture of Peace – Direction for future action. Working paper for the International Expert Meeting „Peace Education Around the World“. February 2004, Feldafing.
- Meyer, Gerd, Ulrich Dovermann, Siegfried Frech und Günther Gugel (Hrsg.) (2004):** Zivilcourage lernen. Bonn und Stuttgart.
- Nadler, Arie (2002):** Postresolution Processes: Instrumental and Socioemotional Routes to Reconciliation. In: Salomon/Nevo 2002, 127-142.
- Nevo, Baruch und Iris Brem (2002):** Peace Education Programs and the Evaluation of their Effectiveness. In: Salomon/Nevo 2002, 271-282.
- Ngwata, W. (2002):** Education in Emergencies. Why prioritise education during emergencies? SADC education forum, Livingstone, Zambia, 13 November 2001.
- Nicolai, Susan (2002):** What should children learn? A discussion of learning content during crisis. In: Forced Migration Review FMR 15, 24-26.
- Nicolai, Susan (2003):** Education in Emergencies. A tool kit for starting and managing education in emergencies. London: Save the Children UK.
- Nicolai, Susan und Carl Triplehorn (2003):** The role of education in protecting children in conflict. HPN Network Paper 42. March 2003. Humanitarian practice network.
- Obura, Anna (2002):** UNHCR Peace Education Programme in Dadaab and Kakuma, Kenya; evaluation summary. Geneva: UNCHR.
- OECD (1997):** Guidelines on Conflict, Peace and Development Co-operation. Paris: OECD.
- OECD (2001):** The DAC Guidelines – Helping Prevent Violent Conflict. Paris: OECD.
- Osler, Audrey (2003):** Demokratie-Lernen in weltbürgerlicher Perspektive. In: epd-Entwicklungspolitik 20/2003, S. 34-36.
- Osler, Audrey (Hrsg.) (2000):** Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality. Stoke on Trent.
- Pigozzi, Mary Joy (1998):** Education in Emergencies and for Reconstruction: Strategic Guidelines with a Developmental Approach. In: Retamal/Aedo-Richmond 1998, 342-360, Annexe 2.
- Pigozzi, Mary Joy (1999):** Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach. UNICEF working paper series, (UNICEF/PD/ ED99-1), New York.

- Raphael, Allison (Hrsg.) (1998):** Conflict Prevention and Post-conflict reconstruction: Perspectives and Prospects. April 20-21 1998. World Bank, Washington.
- Reagan, Timothy (1996):** Non-Western Educational Traditions. Alternative Approaches to Educational Thought and Practice. Mahwah, New Jersey.
- Reardon, Betty (1988):** Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility. New York and London: Teachers College Press (Columbia University).
- Reardon, Betty (2003):** EURED as a Regional Perspective for the Global Campaign for Peace Education. In: Wintersteiner et al. 2003, 20-26.
- Reich, Brigitte (1985):** Friedenserziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Vortragsmanuskript. In: Materialien der ADFE Nr. 3/1985, 5-26.
- Retamal, Gonzalo und Mudiappasamy Devadoss (1998):** Education in a Nation with Chronic Crisis: The Case of Somalia. In: Retamal/ Aedo-Richmond 1998, 74-93.
- Retamal, Gonzalo und Ruth Aedo-Richmond (1998):** Education as a humanitarian intervention: Some reflections on policy and practice. In: Retamal/ Aedo-Richmond 1998, 45-58.
- Retamal, Gonzalo und Ruth Aedo-Richmond (Hrsg.) (1998):** Education as a Humanitarian Response. London: Cassell/IBE.
- Retamal, Gonzalo, Mudiappasamy Devadoss und Mark Richmond (1998):** UNESCO-PEER, Lessons Learned in Eastern Africa. In: Retamal/Aedo-Richmond 1998, 210-222.
- Reynolds, Laina K. und Lambrecht Wessels (2001):** Developing an Online Learning Pedagogy for Conflict Resolution Training. Centre for Conflict Resolution/Department of Peace Studies, Working Paper 8. University of Bradford.
- Roger, Isabell (2002):** Education for children during armed conflicts and post-conflict reconstruction. In: Disarmament forum 3/2002, 45-50.
- Röhrs, Hermann (1963):** Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem. In: Internationale pädagogische Kontakte, hrsg. von Gottfried Hausmann. Heidelberg 1963, 128-143.
- Ropers, Norbert (2002):** Friedensentwicklung, Krisenprävention und Konfliktbearbeitung. Technische Zusammenarbeit im Kontext von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Eschborn: GTZ.
- Salmi, Jamil (2000):** Violence, Democracy and Education: An Analytic Framework. LCSHD Paper Series No. 56.
- Salomon, Gavriel (2002):** The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In: Salomon/Nevo 2002, 3-14.
- Salomon, Gavriel (2004):** Does Peace Education make a Difference in the Context of an Intractable Conflict? Paper presented at the Conference on "Peace education around the world", 9-11 February 2004 Feldafing (www.peaceeducation.net).
- Salomon, Gavriel und Baruch Nevo (Hrsg.) (2002):** Peace Education. The Concept, Principles and Practices around the World. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum.
- Sardesai, Shonali und Per Wam (2002):** The Conflict Analysis Framework (CAF). Identifying Conflict-related Obstacles to Development. World Bank Conflict Prevention and Reconstruction Unit CPR, Dissemination Notes October 2002, Number 5, Washington.
- Save the Children (2002):** Education in Emergencies. Framework for Learning. (<http://ineesite.org/core/framework.pdf>); aufgerufen am 07.08.2004.
- Schell-Faucon, Stephanie (2000):** Conflict Transformation through Educational and Youth Programs. In: The Berghof Research Centre for Constructive Conflict Management. Berlin.
- Schell-Faucon, Stephanie (2001):** Bildungs- und Jugendförderung mit friedenspädagogischer und konfliktpräventiver Zielsetzung. Eschborn: GTZ.
- Seitz, Klaus (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main.
- Seitz, Klaus (2003):** Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Disparitäten im pädagogischen Globalisierungsprozess als Herausforderung für die internationale Bildungsforschung und das „Globale Lernen“. In: Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij (Hrsg.): Bildung und Teiligungs-gerechtigkeit. Bielefeld 2003, 75-96.

- Sen, Amartya (1999):** Development as freedom. Oxford.
- Senghaas, Dieter (1998):** Zivilisierung wider Willen. Der Konflikt der Kulturen mit sich selbst. Frankfurt am Main.
- Shapiro, Sherry B. (2002):** The Commonality of the Body: Pedagogy and Peace Culture. In: Salomon/Nevo 2002, 143-154.
- Shapiro, Svi (2002):** Toward a Critical Pedagogy of Peace Education. In: Salomon/Nevo 2002, 63-72.
- SIDA (2002a):** Guidelines for Humanitarian Assistance in the Education Sector. Stockholm (<http://www.sida.se/content/1/c6/01/81/34/GuidelinesHumEdu02.pdf>).
- SIDA (2002b):** Education in situations of emergency, conflict and post-conflict. Stockholm.
- Sinclair, Margaret (2002):** Planning Education in and after Emergencies. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (www.unesco.org/iiep).
- Sinclair, Margret (2001):** Education in Emergencies, in: Crisp et al. 2001, 1-83.
- Smith, Alan und Tony Vaux (2003):** Education, Conflict and International Development. London: Department for International Development DFID.
- Solari, Giovanna (2003):** Development tools can be used in emergencies. In: Humanitarian Affairs Review, Winter 2003, 28-30.
- Solari, Giovanna (2004):** Mind the Gap! Link Relief, Rehabilitation and Development. Deutsche Welthungerhilfe, Bonn.
- Sommers, Marc (1999):** Emergency Education for Children. Working paper published by the Inter-University Committee on International Migration and the Mellon-MIT Inter University Program on Non-Governmental Organizations (NGOs) and Forced Migration. Cambridge, MA: Center for International Studies, MIT.
- Sommers, Marc (2001):** Peace Education and Refugee Youth. In: Jeff Crisp, Christopher Talbot und Daiana B. Cipollone (Hrsg.): Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. Geneva: UNHCR, 163-216 (hier: www.hri.ca/children/refugees/unhcr_peaceed.pdf).
- Sommers, Marc (2002):** Youth: Care & Protection of Children in Emergencies: A Field Guide. Washington, D.C.: Children in Crisis Unit, Save the Children US.
- Sommers, Marc (2003):** Children, education and war. Reaching Education for All objectives in countries affected by conflict. Working Papers No.1, June 2003, World Bank, Washington.
- Spajic-Vrkas, Vedrana (2003):** Peace and Peace Education. A Long Lasting Search for a Global Solution. In: Wintersteiner et al. 2003, 45-70.
- Spelten, Angelika (2000):** Wie erkennt man Krisenpotential? Entwurf eines Indikatorenkatalogs. In: E+Z 41 (2000)3, 71-73.
- Sphere Project (1998):** "Introduction", Humanitarian Charter and Minimum Standards in Disaster Response. Geneva: Sphere Project.
- Tawil, Sobhi (2001):** Social Exclusion and violence: Education for social cohesion. 46th session of the international conference on education, background paper. Geneva, Juni 2001.
- Tawil, Sobhi (Hrsg.) (2003):** Curriculum Change and Social Cohesion in conflict-affected societies, Colloquium Report, UNESCO:IBE Colloquium, Geneva 3-4 April 2003 (http://www.ibe.unesco.org/Regional/social_cohesion/screportfin.htm).
- Tawil, Sobhi und Alexandra Harley (2002):** Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies, Report of the technical meeting, UNESCO IBE, 29-30 August.
- Tawil, Sobhi und Alexandra Harley (Hrsg.) (2004):** Education, Conflict and Social Cohesion. Studies in Comparative Education. Geneva: UNESCO IBE.
- The EURED Teacher Training Programme (2002):** Curriculum of a European Peace Education Course. Klagenfurt.
- Torney-Purta, Judith V. et al. (Hrsg.) (2001):** Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Delft.
- Tremblay, Alfred K. (1982):** Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim.

- Triplehorn, Carl (2001):** Education: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide. Westport, CT: Save the Children US.
- Triplehorn, Carl (2002):** Guidance notes for education in emergencies (www.ineesite.org).
- UNDP (2004):** Human Development Report 2004. Cultural Liberty in Today's Diverse World. New York: UNDP.
- UNESCO (1994):** Integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung (www.friedenspaedagogik.de/frieden/globlern/gl_10.htm).
- UNESCO (1998):** From War to Peace in History Books. In: UNESCO Education News, No. 11, December 1997-February 1998. UNESCO, Paris.
- UNESCO (1999):** Thematic Study on Education in Situations of Emergency and Crisis. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000):** The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO. Derived from the World Education Forum proceedings. Dakar, Senegal, April.
- UNESCO (2002):** Education For All: Is the World on Track? Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003a):** UNESCO-Summary Report 2003/2004: Education for All Global Monitoring. Paris.
- UNESCO (2003b):** EFA Global Monitoring Report 2003/2004: Gender and Education for all: The Leap to Equality. Paris.
- UNESCO (2004):** Education – who are excluded and why? (<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>); aufgerufen am 07.08.2004.
- UNESCO/INEE-Workshop (2002):** Report Education in Emergencies. Paris, March 2002.
- UNHCR (1994):** Refugee Children: Guidelines on Protection and Care. Geneva: UNHCR.
- UNHCR (1995):** Revised (1995) Guidelines for Educational Assistance to Refugees. Geneva: UNHCR (PTSS).
- UNHCR (2001):** Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. Geneva: UNHCR.
- UNICEF (1999):** Peace education in UNICEF. UNICEF staff working papers. New York: UNICEF (www.unicef.org/peduc/education/peace_ed.htm).
- UNICEF (2004):** The State of the World's Children. New York.
- University for Peace (2003):** Master's Degree in Peace Education. San Jose/Costa Rica (www.upeace.org).
- Vargas Baron, E. (2001):** The Challenge of Education in Emergencies – Policy and Practice, speech delivered at Third Preparatory Committee for the 2001 UN Special Session on Children, 12 June.
- VENRO (Hrsg.) (2003):** Armutsbekämpfung und Krisenprävention. 2015 im Gespräch Nr. 6. Bonn.
- Vriens, Lennart (2003):** Responsibility for the Future: The Key to Peace Education. In: Wintersteiner et al. 2003, 71-83.
- Watkins, Kevin (2000):** The Oxfam Education Report. Oxford: Oxfam Publishing.
- Weidner, Jens, Rainer Kilb und Dieter Kreft (Hrsg.) (2000):** Gewalt im Griff. Weinheim und Basel.
- Williams, Sue und Paul McGill (2004):** Education: Part of the problem, essential for the solution. In: The New Courier, January 2004.
- Wintersteiner, Werner (1999):** Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster 1999.
- Wintersteiner, Werner, Vedrana Spajic-Vrkas und Rüdiger Teutsch (Hrsg.) (2003):** Peace Education in Europe. Münster/New York.
- Women's Commission for Refugee Women and Children (2004):** Global Survey on Education in Emergencies. New York.
- World Bank (1997):** A Framework for World Bank Involvement in Post-conflict Reconstruction. Washington, D.C.
- World Bank (2001):** Comprehensive Development Framework and Conflict-affected Countries. Issues Paper, Washington: World Bank (CDF-Secretariat).
- World Bank (2002a):** Education for All in a Post-Conflict Cambodia. (Draft: Work in Progress), February 2002. Washington: World Bank (www.worldbank.org).

World Bank (2002b): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries (Draft). Washington, D.C.

World Bank (2003): Breaking the Conflict Trap. Civil War and Development Policy, Discussion Draft, Washington: World Bank/Oxford University Press.

Wulf, Christoph (2004): The Other in Peace Education. A background paper. (Arbeitspapier für die internationale Fachtagung „Peace Education Around the World“) (www.peaceeducation.net)

Wulf, Christoph (Hrsg.) (1973): Kritische Friedens-
ziehung. Frankfurt/Main.

Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974): Handbook on Peace Education. Frankfurt/Main-Oslo: IPRA.

Das Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung

_ Grundbildungsförderung und Krisenprävention sollen in der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) künftig enger als bisher miteinander verzahnt werden. Dies ist das Ziel des Sektorvorhabens Bildung und Konfliktbearbeitung, das die GTZ-Abteilung 43 „Gesundheit, Bildung, Soziale Sicherheit“ im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) seit Anfang 2004 durchführt. Konkret bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche in Kooperations- und Partnerländern der deutschen EZ lernen, friedlich zusammenzuleben und sich für sozialen Zusammenhalt einzusetzen.

_ Ziel der ersten, dreijährigen Phase ist es, Bildungskonzepte und Instrumente zur Förderung demokratischen Verhaltens und friedlichen Zusammenlebens bei der Entwicklung von Schwerpunktstrategien und in Programmen der EZ umzusetzen. Die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Bildungskonzepten und Instrumenten geschieht durch eine evidenzbasierte Auswertung und Dokumentation bisheriger Erfahrungen und der Durchführung von Pilotmaßnahmen zur Erprobung innovativer Ansätze in der schulischen und außerschulischen Grundbildung. Die Leistungen des Sektorvorhabens gehen in erster Linie in die programmorientierte EZ im Grundbildungsbereich ein. Sie stehen sowohl für den Einsatz auf Projektebene in Krisen- und Nachkrisensituationen als auch für die Nutzung in anderen EZ-Schwerpunktsektoren zur Verfügung. Es ist beabsichtigt, Grundbildungsmaßnahmen mit krisen- und konfliktrelevanter Ausrichtung als klar ausgewiesene Komponente in Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit zu verankern.

_ In ersten Diskussionen mit Sektor- und Länderreferaten im BMZ sowie mit Fach- und Regionalabteilungen der GTZ haben sich im wesentlichen vier Themenkomplexe herausgebildet:

- Gezielte Fördermaßnahmen zur Bildungsintegration benachteiligter Kinder, insbesondere Kindersoldaten, Kriegsvertriebene und Flüchtlinge, Straßenkinder, Kinder mit Behinderungen u.a.
 - Maßnahmen zur Gewaltprävention in der Schule und in der außerschulischen Bildungsarbeit (z.B. Einführung von friedlichen Konfliktlösungsstrategien in Schule und Lehrerbildung, Abbau von Stereotypen, Vorurteilen und Feindbildern in Lehrplänen und Schulbüchern).
 - Trauma- und Versöhnungsarbeit (z.B. Begegnungspädagogik und Vergangenheitsbewältigung, Verknüpfung moderner psychologischer Methoden mit traditionellen Heilverfahren).
 - Politische Bildung und soziales Lernen (z.B. Beratung bei der Einführung neuer Fächer wie civic education, Werteerziehung, Menschenrechts- bzw. Toleranzerziehung, interkulturelles Lernen, Beteiligung und Mitsprache von Schülern und Eltern in Bildungsangelegenheiten).
- _ Hinsichtlich einer situationsspezifischen Ausgestaltung dieser Themen in Partnerländern der deutschen Entwicklungszusammenarbeit ist das Sektorvorhaben bisher flexibel vorgegangen. So sind bisherige Tätigkeitsfelder zum Beispiel:
- Unterstützung von Programmen der Friedensförderung bei der Integration von Grundbildungsmaßnahmen. So wird in Sri Lanka das langjährige Grundbildungsvorhaben bei der Integration in den Förderschwerpunkt „Armutsbekämpfung und Konflikttransformation“ unterstützt. Und in Kolumbien wird das Programm „Bürgerbeteiligung für den Frieden“ bei der Ausgestaltung einer Komponente mit der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen beraten.
 - In Sierra Leone und in der Demokratischen Republik Kongo werden die Vorhaben zur Reintegration von marginalisierten Kindern und Jugendlichen, insbesondere Kindersoldaten, bei der Vorbereitung und Durchführung beraten. Dabei sind die Erfahrungen von Programmen der entwicklungsorientierten und humanitären Nothilfe von besonderer Bedeutung.
 - Hinsichtlich der Grundbildung für Vertriebene und Flüchtlinge werden die TZ-Erfahrungen in Ruanda und Tansania sowie in Pakistan und Afghanistan systematisch aufgearbeitet.

- Im Kosovo wird in enger Zusammenarbeit mit zwei Vorhaben der Berufsbildung und Jugendförderung eine empirische Studie zu den politischen Einstellungen der Bevölkerung in der Konfliktsituation durchgeführt, um unter anderem begründete Förderleistungen für die Curriculumreform und Lehrerbildung bei der Einführung eines neuen Fachs Social Studies and Civic Education anbieten zu können.
- Die Vorbereitung eines Neuvorhabens zur Grundbildungsförderung in Afghanistan wird begleitend unterstützt und insbesondere hinsichtlich Mädchenbildung, Gewalt- und Suchtprävention beraten.
- Für ein Neuvorhaben „Friedensentwicklung und Konfliktprävention in Mindanao“, Philippinen, stellt das Sektorvorhaben Beratungsleistungen bei der Ausgestaltung einer Grundbildungskomponente bereit.
- Bei der Ausweitung des Grundbildungsprogramms im Jemen in Krisenregionen des Landes ist das Sektorvorhaben beratend tätig und dabei bestrebt, viel versprechende Anknüpfungspunkte für die arabische Region herzustellen.
- Zusammen mit dem International Bureau of Education, Genf, arbeitet das Sektorvorhaben an der Entwicklung von Kriterien und Instrumenten für eine konfliktbezogene Wirkungsbeobachtung im Grundbildungsbereich.

Insgesamt acht Jahre sind als Laufzeit für das Sektorvorhaben vorgesehen. Das SV wird zunehmend bestrebt sein, Grundbildungskomponenten mit dem Ziel der Stärkung individueller und kollektiver konflikttransformativer Kompetenzen in Programmen der Friedensförderung, Krisenprävention und Konfliktbearbeitung wie auch der entwicklungsorientierten Not- und Übergangshilfe zu verankern. Zugleich werden künftig bei allen Neuvorhaben der Grundbildungsförderung Fragen nach möglichen konfliktverschärfenden oder krisenpräventiven Implikationen berücksichtigt und geprüft werden müssen. Die Entwicklung von hierfür geeigneten Instrumenten besitzt eine hohe Priorität.

Kontakt: ruediger.blumoer@gtz.de



Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5
Postfach 5180
65726 Eschborn
Telefon: ++49 (0)61 96 79-0
Telefax: ++49 (0)61 96 79-11 15
Internet: <http://www.gtz.de>



Deutsche Entwicklungspartnerschaft