



r u n d b r i e f

Herausgegeben vom Verein für Friedenspädagogik Tübingen e. V. – Bachgasse 22 – 72070 Tübingen – Telefon: 0 70 71 / 2 13 12

Interkulturelles Lernen Eine gesellschaftliche Notwendigkeit

Nicht die Bewahrung einer „deutschen Leitkultur“ ist heute notwendig, sondern interkulturelles Lernen und die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz. Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist die Begegnung mit anderen (fremden) Kulturen. In der Vergangenheit fand diese Begegnung in der Regel im Ausland bei Reisen, Austausch- und Partnerschaftstreffen oder während eines Studi-

enaufenthaltes statt. Dies hat sich grundlegend geändert, denn die Begegnung mit anderen Kulturen hat sich zunehmend in unsere Gesellschaft, quasi in den Alltag verlagert. Die Begegnung mit anderen Kulturen führt aber nicht automatisch zur Erlangung interkultureller Kompetenz. Fremdenfeindlichkeit im eigenen Land oder Überheblichkeitsansprüche im fremden Land zeigen dies. In ihrem „Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert“ weist die UNESCO zurecht darauf hin, daß vor dem Verständnis anderer das eigene Kennenlernen steht: „Um andere verstehen zu können, muß man erst sich selbst verstehen. Um Kindern und jungen Menschen ein zutreffendes Bild von dieser Welt zu geben, muß Erziehung, ob zu Hause, in der Gemeinschaft oder in der Schule, ihnen zuerst helfen, sich selbst zu entdecken. Erst dann werden sie wirklich fähig, die Welt mit den Augen der anderen zu sehen und deren Verhalten zu verstehen.“ Intrapersonale Konstellationen und die politischen, ökonomischen und sozialen

*Liebe Mitglieder und Freunde
des Vereins,*

Umgang mit Gewalt und die Notwendigkeit konstruktiver Konfliktbearbeitung – schon immer zwei Kernthemen der Friedenserziehung – gewinnen auch in der Öffentlichkeit zunehmend an Aufmerksamkeit.

Im kirchlichen Bereich beginnt im kommenden Jahr die Dekade zur Überwindung von Gewalt (2001-2010) und die Vereinten Nationen haben soeben die internationale Dekade „Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World“ (2001-2010) ausgerufen.

Die Arbeit des Vereins ist damit in zwei große nationale und internationale Kampagnen eingebettet. Die Herausforderung besteht darin, diese Kampagnen auch in der pädagogischen Praxis und im Alltag wirksam werden zu lassen. Daran wollen wir arbeiten.

Inhalt

**VEREIN
FÜR
FRIEDENS
PÄDAGOGIK**

Interkulturelles Lernen	S. 1
Unesco Price	S. 2
Bildung für nachhaltige Entwicklung	S. 6
Ehrenpromotion für Dieter Senghaas	S. 9
Fair Life	S. 10
Friedenserziehung auf dem Stundenplan	S. 14
Bilderbox „Streitkultur“	S. 17
„friedenspaedagogik.de“	S. 18
Informationen	S. 19

Impressum

Rundbrief Nr. 2 / 00
Verein für Friedenspädagogik
Tübingen e.V.
Bachgasse 22, 72070 Tübingen
Tel.: 07071/21312, Fax: 07071/21543
© Verein für Friedenspädagogik
E-Mail: f-paed@gaia.de
<http://www.friedenspaedagogik.de>
Redaktion: Günther Gugel, Uli Jäger
Bilder: G. Gugel: 5, 9; J. Roeder: 15; B. Pfeifroth: 16, 17.
Druck: Deile, Tübingen



Interkulturelles Lernen

Verhältnisse im innergesellschaftlichen und globalen Maßstab stellen alle Versuche, zur interkulturellen Kompetenz zu befähigen, vor große Herausforderungen. Hinzu kommt, daß die Grundlagen interkultureller Kommunikation bislang nur wenig erforscht sind.

Unter der Entwicklung interkultureller Kompetenz kann – allgemein gesprochen – die Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes sowie die Fähigkeit verstanden werden, das Andere als anders zu akzeptieren. Interkulturelle Kompetenz wird von der UNESCO als Kern jeglicher Erziehung zum Frieden und zur Demokratie angesehen.

Begegnung mit dem „Fremden“

Die Begegnung mit „Fremden“ – ob im eigenen Land oder im Ausland – ihre Weltanschauung, Umgangsformen, Gebräuche und Sitten sind eine ständige Anfrage an alles „vertraute“ und „normale“. Die permanente Konfrontation verunsichert, wird als Provokation der eigenen Werte und Lebensweise empfunden. Anstatt sich damit auseinanderzusetzen wird diese Provokation jedoch häufig abgewehrt, abgewertet und verdrängt.

Dabei bleibt das Gefühl der Überlegenheit und Stärke erhalten, das in Wirklichkeit Unsicherheit und mangelndes Selbstbewußtsein repräsentiert. Häufig wird versucht, durch die Herabsetzung des Fremden solche Schwäche in ein Überlegenheitsgefühl, eine Überlegenheitsillusion umzukehren. Nicht die kritische Auseinandersetzung wird gesucht, sondern die Abwehr praktiziert. Die Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ ist im persönlichen Bereich zunächst eine Auseinandersetzung mit eigenen verdrängten oder verleugneten Anteilen, also den Schattenseiten der eigenen Person.

Für pädagogische Lernprozesse hat dies

zur Folge, daß tiefe Verunsicherungen bei den Lernenden aufgefangen werden müssen. Denn die aktuellen globalen Veränderungsprozesse sind stark emotional besetzt und mit vielfältigen Ängsten behaftet.

Der Erziehungswissenschaftler Bernd Sandhaas beschreibt verschiedene Stufen des interkulturellen Lernens:

▲ Aufmerksam/Bewußt werden für Fremdes ist der erste Schritt weg vom Ethnozentrismus. Er besteht darin, die fremde(n) Kultur(en) überhaupt wahrzu-

nehmen – ohne sich vor ihr/ihnen zu fürchten bzw. sie als feindlich zu erleben.

▲ Verständnis entwickelt sich, wenn jemand einzusehen beginnt, daß die andere(n) Kultur(en) eine eigene Identität und Komplexität besitzen.

▲ Akzeptieren/Respektieren der fremden Kultur beginnt, wenn man kulturelle Differenzen, auf die man stößt, als für die fremde Gesellschaft gültig akzeptiert, ohne sie als schlechter oder besser zu bewerten.

▲ Bewerten/Beurteilen findet statt,





UNESCO Prize for Peace Education 2000

TOH SWEE-HIN TO RECEIVE 2000 UNESCO PRIZE FOR PEACE EDUCATION

Paris, September 13 {No. 2000-86} - UNESCO Director-General K. Matsuura has decided to award the 2000 UNESCO Prize for Peace Education to Professor Toh Swee-Hin, who is of Malaysian origin and whose candidature was submitted by the Philippines. He was designated as the winner of this year's prize on the unanimous recommendation of an international jury which met on September 11 and 12 at Organization Headquarters.

Honourable Mentions have been given to Pierre Weil (France), Christiana Ayoka Mary Thorpe (Sierra Leone), and to the Middle East Children Association (Palestine/Israel) for their „outstanding work in the field of education that mobilizes consciences for the cause of peace and mutual understanding.“

In nominating Toh Swee-Hin to receive this year's prize, the jury sought to reward „the candidate's exceptional contribution to the promotion of the ideals of peace and non-violence and for his practical action in favour of peace through the education of a wide range of social actors.“ Mr Toh was born and grew up in Malaysia, has Australian citizenship and now lives in Canada. As professor and researcher, Mr Toh has helped to pioneer and promote peace education in many countries – such as Uganda, South Africa, Jamaica, Japan and the USA - but above all in Mindanao, Philippines, a site of longstanding armed, social and cultural conflicts. As the Director of the Centre for International Education and Development from 1994 to 1999, Mr Toh was able to integrate peace education into several bilateral educational development projects in Africa, Asia and the Caribbean. He has always been very active in numerous international associations, networks and agencies that promote peace education.

Pierre Weil is a psychologist, writer and educator, who in 1987 created the „Fondation Cité de la Paix“ whose main function was to establish and manage the „Université Holistique Internationale de Brasilia, UNIPAIX“ which was inaugurated in 1988. As Rector of the University, Mr Weil promoted a new transdisciplinary approach to education for peace, combining methods from the East and the West. Through UNIPAIX, Mr Weil's action is being carried out at three levels: sensitization to, training and post-training for education for peace.

Christiana Thorpe started her career as a teacher, to become successively a principal and a religious leader and counsellor. In all these activities, her aim was to spread literacy among women and to promote awareness of their civic and moral rights and responsibilities. As Under-Secretary and Secretary of State for Education, she conducted a new policy introducing radical reforms in the educational system of Sierra Leone. After becoming a member of the Forum for African Women Educationalists (FAWE, Kenya), in 1994, she launched the Sierra Leone FAWE Chapter, of which she is the Chairperson.

The Middle East Children Association (MECA) is a non-profit organization established in 1996 jointly by Israeli and Palestinian educators. MECA focuses on the education systems of the two communities and provides teachers and students with a place to explore tolerance, difference, pluralism, human rights, democracy and mutual respect. It conceives new educational projects in which Israelis and Palestinians interact, implements social action projects and organizes forums for cultural exchange, thereby mobilizing consciences for the cause of peace.

The US \$ 25,000 Prize for Peace Education, created in 1980 through a donation from the Japan Shipbuilding Industry Foundation, promotes actions that increase public awareness and mobilize opinion in favour of peace. The prize-giving ceremony will take place on December 11 (6.30 p.m.) at Organization Headquarters.

Previous winners of the Prize include the Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI), Paulo Freire, Brother Roger of Taizé, Rigoberta Menchu Tum, Mother Teresa of Calcutta, Prayudh Payutto, Chiara Lubich and the Mothers of the Plaza de Mayo.

UNESCOPRESS Online, <http://www.unesco.org>





Interkulturelles Lernen

wenn man bewußt beginnt, Stärken und Schwächen der anderen Kulturen zu unterscheiden und für sich selbst einzelne Aspekte davon zu bewerten.

▲ Selektive Aneignung neuer Einstellungen und neuen Verhaltens kann sich ereignen, wenn oder sobald man bewußt oder unbewußt auf spezifische Charakteristika der Gastkultur stößt, die man als nützlich oder nacheifernswert empfindet. Um sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen zu können, ist neben der Möglichkeit zur Begegnung die Möglichkeit fremde Sprachen lernen zu können, zentral und sollte so früh wie möglich (bereits ab dem Kindergartenalter) gefördert werden. Interkulturelles Lernen bedarf desweiteren der Unterstützung und Absicherung durch Eltern, Peer-Groups (also dem eigenen Bezugsfeld) sowie gesellschaftlicher Institutionen. Es kann nicht gegen diese, sondern nur mit diesen gemeinsam gelingen. Die Öffnung und Offenheit für andere Lebensweisen und Einstellungen, die gemeinsame Neugier auf andere Erfahrungen muß von diesen geteilt und bewußt betrieben werden. Nur dann ist es möglich, sich angstfrei auf solche Lernprozesse einzulassen.

Interkulturelles Lernen und multikulturelle Gesellschaft

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ wird in Deutschland im Rahmen der Erzie-

hungswissenschaften seit Anfang der 80er Jahre gebraucht und hat dabei die Konzepte der „Ausländerpädagogik“ weitgehend abgelöst. Er bezeichnet politische und pädagogische Programme, die eine Erziehung zur Völkerverständigung zu verwirklichen suchen. Seit Beginn der 90er Jahre wird interkulturelles Lernen zunehmend in Zusammenhang mit Antirassismusprogrammen und der Vorstellung einer „multikulturellen Gesellschaft“ verwendet.

Im innergesellschaftlichen Bereich wird als Konzept zur Überwindung von Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit sowie als programmatischer Plan für ein friedliches Zusammenleben, häufig eine „multikulturelle Gesellschaft“ als in Teilbereichen bereits vorhandene Realität sowie als Zielperspektive beschrieben. Die Einstellung zu einer multikulturellen Gesellschaft in Bevölkerung und Politik ist dabei durchaus ambivalent. Zum einen wird sie als Chance gesehen, tiefgreifende gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen zu bewältigen. Zum anderen aber wird sie als Bedrohung, ja als Verlust der eigenen Identität und Kultur angstvoll betrachtet. Inzwischen wird der Begriff auch von rechten Gruppen aufgegriffen und mit deren Inhalten gefüllt. Multikulturelle Gesellschaft bedeutet hier eine multiethnische Gesellschaft, in der jede Teilgruppen nach ethnischen

Defizite bei interkultureller Kommunikation

„Ich führe die Kümmerlichkeit der politischen Konzepte (z.B. in der Asylpolitik oder in Bezug auf die Einwanderungsregelungen), die Hilflosigkeit im Umgang mit Rassismus, die unbefriedigenden Konzepte zur Schulung von Kindern und Arbeitnehmern aus unterschiedlichen Kulturen, die fehlende Vorbereitung von Abgeordneten und von StudentInnen auf Auslandsaufenthalte usw. wenn auch nicht ausschließlich, so doch zu großen Teilen auf das unentwickelte Verständnis der Grundlagen interkultureller Kommunikation zurück. Man hat, schlicht gesagt, kein Konzept dafür, was es heißt, den kulturellen Bezugsrahmen zu wechseln und man hat schon gar keine Vorstellung davon, was es heißt, selbst einer bestimmten Kultur anzugehören.“

Peter Stadler: Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens. In: Walter Bender / Petra Szablewski-Çavus (Hrsg.): Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M. 1995, S. 28.

Gesichtspunkten separiert ist.

Der Prozeß einer multikulturellen Gesellschaft bewahrt nicht Teilkulturen vor Veränderungen, sondern entwickelt etwas Drittes, Neues. Denn Kultur kann nicht statisch begriffen werden, sondern ist laufenden Veränderungen, Entwicklungen, Anpassungen, Abwehrkämpfen usw. ausgesetzt. Multikulturelle Gesellschaft kann so als Versuch begriffen werden, eine Balance zwischen Neuerung und Bewahrung zu finden.

Im gesellschaftlichen Bereich erfordert dies eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und deren Werten, aber auch mit Grundwerten wie z.B. Toleranz. Interkulturelles Lernen hat die Aufgabe, die Achtung der kulturellen Vielfalt und das gegenseitige Verständnis für unterschiedliche Arten zu leben zu fördern.

Interkulturelles Lernen ...

▲ ist aus humanitären Gründen wichtig, da mit zunehmender internationaler Integration aber auch mit wachsenden Flüchtlingsströmen die Notwendigkeit der Verständigung und des für alle befriedigenden Miteinanderlebens besteht.

▲ ist aus politischen Gründen wichtig, da eine permanente Diskriminierung und Vorenthaltung von Rechten nicht ohne Schaden an der demokratischen Verfasstheit der Gesellschaften möglich ist.

▲ ist aus wirtschaftlichen Gründen wichtig, da national abgeschottete Ökonomien heute nicht mehr lebensfähig sind.

▲ ist aus universalistischen Gründen wichtig, da die reale Utopie der „Einen Welt“ sich nur über wechselseitige Lernprozesse realisieren lässt.

▲ ist aus psychologischen Gründen wichtig, da es Chancen der persönlichen Horizonsweiterung und Reifung ermöglicht.



Interkulturelles Lernen

Dies bedeutet für unsere Gesellschaft konkret:

▲ Ausländischen Mitbürgern Schutz vor Übergriffen zu bieten: Ihnen die physische und psychische Unversehrtheit in allen Lebensbereichen zu gewährleisten.

▲ Diskriminierungen abbauen: Also Benachteiligungen und Diskriminierungen in Gesetzen und Verordnungen ebenso wie im realen Zusammenleben zu beseitigen.

▲ Solidarisch sein: Im alltäglichen Lebensvollzug Unterstützung und Hilfe für die Schwächeren geben.

▲ Partizipation ermöglichen: Beteiligungsrechte für kulturelle Minderheiten im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich schaffen.

▲ Gleichheit verwirklichen: Auf allen Ebenen nicht nur Toleranz üben, sondern Chancen- und Beteiligungsgleichheit verankern.

Interkulturelles Lernen in diesem Sinne geht über die Veränderung von persönlichen Einstellungen weit hinaus. Es erfordert die Abkehr von einem völkischen Denken, das Beteiligungsrechte ausschließlich an durch Blutsbande erworbene Staatsangehörigkeit knüpft, und

macht die Hinwendung zu transnationalen Orientierungen notwendig.

Da der Kern einer multikulturellen Gesellschaft die radikale Pluralisierung und Demokratisierung der Gesellschaft, d.h. die Schaffung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit für alle ist, bedeutet interkulturelles Lernen in seiner politischen Dimension auch eigene Machtpositionen nicht gegen gesellschaftlicher Minderheiten auszuspielen, sondern freiwilligen Machtverzicht zu üben. International bedeutet es ein Denken und Handeln zu entwickeln, das den eigenen Lebensstil in seinen Auswirkungen auf die Bevölkerung anderer Länder hinterfragt und relativiert. Ein erster Schritt hierzu ist die Überwindung der Annahme der Überlegenheit der eigenen Kultur vor anderen.

Die in der Bundesrepublik Deutschland stattfindende Diskussion im Bereich der interkulturellen Erziehung ist zum großen Teil eine Auseinandersetzung um lokale inter-ethnische Fragestellungen. Notwendig wäre jedoch eine stärkere Ausrichtung und Auseinandersetzung mit dem gesamten Feld des interkulturellen Geschehens.

Vor dem Hintergrund von vielfältigen Dis-

kriminierungen und Gewaltakten gegenüber dem ausländischen Teil der Bevölkerung, wird interkulturelle Erziehung z.T. auf eine Strategie zum Umgang mit ethnischen Minderheiten vor Ort reduziert. Diese Verengung auf ein „Krisenmanagement“ für Minderheitenprobleme blendet die globale internationale Dimension aus.

Auch interkulturelles Lernen kann nicht über prinzipielle und strukturelle Verschiedenheiten und Abhängigkeiten hinwegtäuschen. Es muß diese vielmehr in ihren Lernarrangements berücksichtigen und in Rechnung stellen. Vor allem muß gegenwärtig sein, daß durch interkulturelle Kommunikation die Machtfragen (noch?) nicht berührt sind.

Günther Gugel

Der Beitrag wurde in leicht veränderter Fassung dem Band Günther Gugel/ Uli Jäger: Global Handeln für Frieden und Entwicklung. Tübingen 1999 entnommen.



„Gelegentlich kann ich mich nicht des Eindrucks erwehren, daß sich hinter der Diskussion um Interkulturelles Lernen ein ganz anderer, in der Tat globaler Konflikt um den Zugriff auf die Ressourcen der einen Erde verbirgt:

Welche Nationen und Kulturen haben die Macht, anderen ihre ökonomischen, politischen und kulturellen Vorstellungen aufzuherrschen und dies in einer Weise zu tun, daß die bestehenden Verhältnisse sich stets aufs neue reproduzieren?! Pädagogisch-ideologische Konzepte wie das des Interkulturellen Lernens (...) leben geradezu von dieser Illusion, sich nur in scheinbarer Autonomie von den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen verwirklichen zu lassen.“

Heinrich Dauber: Interkulturelle Bildung. Eigene Welt als Teil der Eienen Welt. In: epd-Entwicklungspolitik 11/95, S. X.





Eckpunkte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus der Sicht des Globalen Lernens

Klaus Seitz

I. Zur Begründung und Einordnung des Globalen Lernens

1. Begriff und Entstehungszusammenhang

Das Bildungskonzept des Globalen Lernens wurzelt (im deutschsprachigen Raum) in der Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. In diesem hierzulande seit über 30 Jahren entfaltenen pädagogischen Arbeitsfeld haben sich unter dem Eindruck der Globalisierung der gesellschaftlichen Entwicklungsprobleme die Konturen eines Globalen Lernens herausgeschält. Dieses Konzept ist inspiriert durch den internationalen pädagogischen Diskurs und greift Impulse der Friedenserziehung, der Umweltbildung, des interkulturellen Lernens, des ökumenischen Lernens und der Menschenrechtserziehung auf, ohne dass damit der Anspruch verbunden wäre, diese je unterschiedlichen Zugänge in einem umfassenden pädagogischen Gesamtrahmen aufheben zu können. Dem eigentümlichen Doppelsinn von „global“ gemäß kennzeichnet dieses Attribut einerseits, auf der Gegenstandsebene, die Leitidee, dass Bildungsprozesse heute in einem grenzüberschreitenden, weltweiten Horizont verortet werden müssen, und markiert andererseits, in methodischer Hinsicht, das Anliegen, Lernerfahrungen in einer ganzheitlichen, interdisziplinären und multiperspektivischen Weise zu erschließen.

2. Bildungsziel

Globales Lernen möchte Menschen dazu ermutigen und befähigen, sich in die Gestaltung der Weltgesellschaft engagiert, sachkundig und im Geiste weltweiter Solidarität einzubringen. Es zielt auf die Entfaltung der kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen, derer wir bedürfen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer zusammenwachsenden Welt ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu können und unser lokales Handeln mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen. Um die Voraussetzungen für ein solidarisches Denken und Handeln im Welthorizont zu schaffen, ist es notwendig, auf allen Ebenen der Erziehung eine internationale Dimension und eine globale Anschauungsweise zu realisieren, wie dies auch in der Empfehlung der UNESCO für eine „Erziehung zur internationalen Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“ (1974) vereinbart wurde.

3. Gesellschaftliche Bedeutung

Globales Lernen versteht sich als ein pädagogischer Beitrag zur Bewältigung der globalen Entwicklungskrisen, die das Gesicht der Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen – als ein Beitrag, der in erster Linie auf die individuelle Lernfähigkeit setzt, ist er sich seiner Begrenztheit wie auch der Tatsache bewusst, dass Bildungsprozesse politisches Handeln zwar stimulieren, aber

nicht ersetzen können.

4. Leitbild einer global zukunftsfähigen Entwicklung

Globales Lernen ist dem Leitbild einer zukunftsfähigen, weltweit gerechten und partnerschaftlichen Entwicklung verpflichtet, wie es in der Agenda 21 vereinbart wurde. Eine zukunftsfähige Entwicklung setzt voraus, dass es – entsprechend der Zeitdiagnose, die die Agenda 21 vorgelegt hat – gelingt, der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen und der dramatischen Zunahme der sozialen Ungleichgewichte zwischen Arm und Reich Einhalt zu gebieten. Globales Lernen bezeichnet einen, nicht exklusiven, Zugang zur Umsetzung einer Bildung für eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung, der aufgrund seiner Herkunft aus der Praxis der entwicklungsbezogenen Bildung sein Augenmerk in erster Linie auf jene Bildungsprozesse lenkt, die notwendig sind, um die internationale soziale Frage lösen und um Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit weltweit zur Geltung bringen zu können.

5. Bildung und Entwicklung als Empowerment

Die Möglichkeit, an dem gesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Strategien der gesellschaftlichen Entwicklung gleichberechtigt teilhaben zu können, ist notwendige Voraussetzung jeder menschlichen Entwicklung. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Individuen wie Gemeinschaften zur Artikulation ihrer Interessen und zum partnerschaftlichen Diskurs sowie zur gewaltfreien Lösung von Interessenkonflikten zu befähigen. Dies erscheint nur aussichtsreich, wenn gleichzeitig durch die politischen Kräfte auf die Befreiung der Menschen aus Verhältnissen, die ihre Partizipation verhindern, hingewirkt wird. Entwicklungspolitik und Globales Lernen sind daran zu messen, inwieweit es gelingt, Rahmenbedingungen zu gestalten, die die Selbstorganisation und Selbst-



kompetenz von Gruppen und Individuen stärken. „Empowerment“ kann man in Bildungszusammenhängen nicht von außen vermitteln – die Lernenden sind vielmehr als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses zu begreifen.

6. Prinzipielle Standortgebundenheit

Sich als Teil einer Weltgesellschaft wahrzunehmen bedeutet, den eigenen Kontext als den Kontext anderer Kontexte zu erfahren. Auch die im Globalen Lernen praktizierte oder angestrebte globale Anschauungsweise kann daher keinen Blickwinkel ausweisen, der standort-unabhängig wäre. Vielmehr kann es in der pädagogischen Programmatik wie im konkreten Bildungsprozess nur darum gehen, zu lernen, den eigenen Horizont im Bewusstsein der eigenen kontextuellen Begrenztheit immer wieder zu überschreiten.

II. Eckpunkte Globalen Lernens

Vor diesem Hintergrund können folgende Eckpunkte benannt werden, die der Ansatz des Globalen Lernens im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung akzentuiert:

1. Globaler Bildungshorizont: Kontexte erweitern – Horizonte überschreiten

Globales Lernen eröffnet eine globale Weltsicht und entfaltet die Wechselwirkungen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen. Es geht darum, den Folgen der eigenen Entscheidungen in Raum und Zeit nachzuspüren und die Einbettung des eigenen Lebenskreises in weltweite Netzwerke wahrzunehmen. Globales Lernen geht aus von der Erfahrung, dass auch die unmittelbare multikulturelle Lebenswirklichkeit der Lernenden aus einer Binnenperspektive nicht mehr hinreichend begriffen werden kann. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng ist,

um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, ermöglicht Globales Lernen dazu, Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise zu überschreiten. Dies schließt die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen ein, wie auch die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

2. Reflexive Standortbestimmung: Perspektivenwechsel und Empathie einüben

Globales Lernen fördert die Einsicht, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen, die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen und die Fähigkeit, sich selbst vom Anderen her zu denken. Die verhandelten Themen und Bildungsinhalte müssen daher aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden, wobei dem Globalen Lernen insbesondere daran gelegen ist, die Stimme derer zu Gehör zu bringen, die zu den Leidtragenden der Globalisierung zählen. Soweit möglich sollten daher Bildungsprogramme internationale Begegnungen eröffnen, sollten Positionen im Bildungsprozess selbst zu Wort kommen oder zumindest über authentische Quellen zur Kenntnis gebracht werden. Globales Lernen fördert die Empathiefähigkeit und die Kompetenz zum gewaltfreien Umgang mit Interessenkonflikten.

3. Thematische Konkretion: Ursachen von Ungerechtigkeit und globalen Problemen aufspüren

Globales Lernen versteht sich als pädagogischer Beitrag zur Bewältigung der globalen Risiken der weltgesellschaftlichen Entwicklung. Daher steht auch die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, den Ursachen und den Lösungsansätzen der globalen Probleme thematisch im Mittelpunkt. Das besondere Au-

genmerk gilt dabei der extremen sozialen Ungerechtigkeit, die darin zum Ausdruck kommt, dass sich die Einkommenskluft zwischen Reich und Arm in der Welt immer mehr vertieft und die Massenarmut weiter zunimmt, obwohl der Wohlstand der Weltgesellschaft insgesamt wächst. Globales Lernen thematisiert die strukturellen, insbesondere weltwirtschaftlichen Ursachen der internationalen sozialen Frage und zielt auf einen Bewusstseins- und Politikwandel, der eine sozial ausgewogenere Entwicklung und eine Überwindung von Armut und Verelendung ermöglicht. Darüber hinaus erschließt Globales Lernen die Chancen, die sich für den/die Einzelne/n wie für die Gesellschaft aus der Intensivierung der weltweiten Kommunikation und Kooperation ergeben.

4. Ethische Verpflichtung: Verantwortung in weltbürgerlicher Einstellung wahrnehmen

Globales Lernen geht davon aus, dass nicht nur der sachliche und soziale Bildungshorizont, sondern auch die ethische Verantwortung in einem universellen, weltbürgerlichen Rahmen entfaltet werden muss. Globales Lernen ist einem normativen Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet und ergreift Partei für die Opfer der Globalisierung. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden.

5. Handlungsperspektive: Möglichkeiten konstruktiver Veränderungen eröffnen

Globales Lernen versteht sich nicht als affirmative Rechtfertigung globaler Bedingungen, vielmehr als ein pädagogisches Programm, das zur kritischen Auseinandersetzung mit ungerechten und nicht zukunftsfähigen gesellschaftlichen





Verhältnissen anregt. Es zeigt Wege der konstruktiven Veränderung im alltäglichen Verhalten wie im gesellschaftlichen Handeln auf und fördert die Kompetenz, gemeinsam mit anderen Einfluss auf die Bewältigung der globalen Herausforderungen zu nehmen.

6. Methodischer Zugang: ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglichen

Globales Lernen ist auf einen ganzheitlichen und partizipatorischen Lernprozess ausgerichtet. Es steht für ein Lernen, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet. Es erschließt Themen auf interdisziplinäre Weise, spricht verschiedene Erfahrungsdimensionen an und weckt die Lust, scheinbar unüberschaubare und verwirrende Zusammenhänge zu erforschen. Globales Lernen ist kritisch gegenüber einfachen Lösungen, vermittelt vielmehr Offenheit für alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Die Werte und Ziele, die im Lernprozess erarbeitet werden, müssen in den Methoden und in der Infrastruktur, in die die Bildungsmaßnahmen eingebettet sind, selbst zum Ausdruck kommen. Dabei geht es nicht um die Perfektionierung pädagogischer Inszenierungen, sondern um fehlerfreundliche Arrangements, die stets offen und flexibel genug sind, um sich die Gunst des pädagogischen Zufalls und die Kreativität der Lernenden zunutze machen zu können.

III. Leitfragen zur Beurteilung von Bildungsmedien und Unterrichtsmodellen

Aus den vorgenannten Eckpunkten ergeben sich folgende Leitfragen, die als Kriterien für die Entwicklung und Beurteilung von Bildungsmedien und Unterrichtsmodellen herangezogen werden können. Auf die Nennung grundsätzlicher didaktischer und publizistischer Qualitätsanforderungen, wie z.B. Alters-

gemäßheit, Sachgerechtigkeit, gestalterische Attraktivität, Anschlussfähigkeit etc. muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

1. Globaler Bildungshorizont

Werden die globalen Bezüge des verhandelten Themas erschlossen? Ermöglicht das Material, zu erkunden, wie die Lebenswelt der Lernenden in weltweite Zusammenhänge verflochten ist?

2. Reflexive Standortbestimmung

Bringt das Material die unterschiedlichen Interessenlagen gesellschaftlicher Akteure und die Perspektiven von Menschen aus anderen Kulturräumen und Weltregionen in respektvoller Weise zur Sprache? Regt es zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltsicht an und weckt es Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen?

3. Problemorientierte thematische Konkretion

Zeigt das Material die internationale soziale Dimension des verhandelten Themas auf und nimmt es die Situation der Benachteiligten und Leidtragenden in den Blick? Werden die Ursachen ungleichgewichtiger Entwicklungen auf lokaler, nationaler und globaler Ebene analysiert?

4. Leitbild einer zukunftsfähigen und solidarischen Entwicklung

Werden die verhandelten Themen im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und der weltbürgerlichen Solidarität beurteilt? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?

5. Handlungsperspektive

Werden Handlungsmöglichkeiten für das individuelle wie für das kollektive Han-

deln eröffnet und dabei Grenzen, Hemmnisse und Potentiale eigener Verhaltensänderung wie der politischen Gestaltung realistisch eingeschätzt?

6. Ganzheitlicher und partizipatorischer Lernprozess

Spricht das Material vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an, ist es „gut gemixt“ und zugleich fehlerfreundlich angelegt? Werden Voraussetzungen, Anlage und Ziele des Bildungsangebotes für Lehrende und Lernende hinreichend transparent gemacht und wird ein aktives und selbstbestimmtes Lernen ermöglicht?

Die angegebenen Kriterien stützen sich u.a. auf die Erklärung der AG Bildung des VENRO „Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld developmentspolitischer Nichtregierungsorganisationen“ (März 2000), den von VENRO verabschiedeten „Kodex entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit“, die Leitideen des Schweizer Forums „Schule für Eine Welt“, sowie die „European Charter on Global Education“ des North-South-Center des Europarates.

Klaus Seitz, Thesen für die Pädagogischen Werkstattgespräche – 23./24. Mai 2000 Erfurt.



Ehrenpromotion der Universität Tübingen für Prof. Dr. Dieter Senghaas

TÜBINGEN (upf). Als Dieter Senghaas Anfang der 1960er Jahre in Tübingen Politikwissenschaft studierte, gab es in Deutschland das Spezialgebiet Friedens- und Konfliktforschung noch nicht. Der heute 60-jährige Professor in Bremen trug sehr maßgeblich dazu bei, es hier zu etablieren. Dafür unter anderem machte ihn die Tübinger Sozialwissenschaftliche Fakultät am Montag zum Ehrendoktor. Der schon immer interdisziplinär aufgeschlossene Politologe bedankte sich mit einer Rede über das Friedensmotiv in der Musik.

Wer in den letzten 30 Jahren Politikwissenschaft studierte, kam an Dieter Senghaas nicht vorbei. In seiner Laudatio zur Ehrenpromotion im Großen Senat der Neuen Aula fand dessen Tübinger Kollege Prof. Andreas Boeckh kaum ein Ende bei der Aufzählung der Buchtitel und Begriffsprägungen, die Senghaas' wissenschaftliche Produktivität und seinen Einfluss in der Disziplin belegen: Angefangen mit einer Kritik der Abschreckungsdoktrin über Studien zur Rüstungsdynamik bis zu Untersuchungen über „strukturelle Gewalt“ in der Entwicklungsländerforschung. So vertrat Senghaas etwa die Position, dass Dritte-Welt-Länder eine Phase der „autozentrierten Entwicklung“ bräuchten, um sich abgekoppelt von den negativen Weltmarkt-Einflüssen nach innen zu stabilisieren.

„Organisierte Friedlosigkeit“, „Rüstungsautismus“, „peripherer Kapitalismus“ sind nur einige der Begriffe, die Senghaas in den kritischen politikwissenschaftlichen Diskurs einbrachte. Zuletzt beschrieb er das „zivilisatorische Hexagon“ – ein System aus sechs unverzichtbaren Voraussetzungen für eine zivilisierte Entwicklung in und zwischen Staaten: Gewaltmonopol, Interdependenzen (wechselseitige Abhängigkeiten) und Affektkontrolle, soziale Gerechtigkeit, Konfliktkultur, demokratische Partizipation und Rechtstaatlichkeit.

Zu Tübingen behielt Senghaas, der seinerzeit verhältnismäßig rasch mit Iring Fetscher nach Frankfurt abwanderte (und dort seine erste Professur erhielt), enge Verbindungen: Er unterstützte in den 70-er Jahren die Gründung einer Arbeitsgruppe Friedensforschung, die später in die Einrichtung des Lehrstuhls für Internationale Politik, Friedens- und Konfliktforschung mündete. Vor allem aber sorgte er als langjähriger Vorstand der Berghof-Stiftung für Konfliktforschung für die kontinuierliche finanzielle Grundierung des Tübinger Vereins für Friedenspädagogik, der in der Bachgasse 22 eine Bibliothek und eine bundesweit gefragte Anlaufstelle für Fortbildung zu Problemen des friedlichen Zusammenlebens unterhält.



Ein Hobby, mit dem sich Senghaas neuerdings auch wissenschaftlich beschäftigt, ist die Beziehung zwischen Frieden und Musik. Wie teilt sich das Streben nach Frieden dem Hörer mit, wie erreicht ein Komponist beim Publikum jene „Seelenverwandtschaft“, die den vertonten Friedenswunsch auch ohne expliziten Textinhalt hör- und fühlbar macht? Systematiker Senghaas unterschied hier einmal das klassische musikalische Abbild friedlicher Ordnung in einer wohlgeordneten Komposition von asiatisch-taoistisch beeinflussten, ruhig dahinströmenden Klangteppichen. Frieden komme gewissermaßen sublimiert in der





Ehrenpromotion für Dieter Senghaas

„himmlischen“ und doch sehr vitalen Musik von Mozart vor, oder thematisch eindeutig in Messen und anderen Werken, die aus bestimmtem Anlass (militärischer Sieg oder Niederlage) verfasst wurden: Beethovens „Missa solemnis“ etwa.

Im 19. Jahrhundert, stellte Senghaas fest, weichen die affirmativen Dank-Kompositionen (Händel, Charpentier), die musikalischen Schlachtengemälde und triumphierenden Märsche auch in der Musik einer wachsenden Friedens-Skepsis. Frühe Verstöße gegen das romantische Klang-Ideal im Orchesterwerk von Anton Webern interpretierte Senghaas als „Vorahnung des Ersten Weltkriegs“. Die moderne Musik beklage den Krieg nur noch als „zivilisatorische Katastrophe“ – im „War Requiem“ von Benjamin Britten etwa, in Pendereckis „Dies irae“. Weniger überzeugend gelinge meist der Versuch, den Friedenszustand in der Musik vorwegzunehmen, gar die Musik als Friedensstifterin zu bemühen („Friedenskitsch“). Am ehesten fand Senghaas die positive Friedensbotschaft im sinnlichen Preisen der Schöpfung bei Olivier Messiaen ästhetisch eingelöst.

400 für das Friedensthema relevante Kompositionen hat der Politologe immerhin ausgemacht. Was ihn zu der erstaunten abschließenden Frage führte, weshalb die Musikwissenschaft dazu noch kein umfassendes Werk hervorgebracht habe. Das hat Senghaas inzwischen selbst besorgt: Im April kommenden Jahres soll sein Hörbericht „Känge des Friedens“ bei Suhrkamp erscheinen.

*Ulrike Pfeil, Schwäbisches Tagblatt,
6.12.2000, S. 23*

Gewaltfreie Erziehung



Gewalt

muß nicht sein

Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln.
2. Auflage 1995, 352 S., DM 29,-
ISBN 3-922833-87-X

Dieser Band zeigt, warum und wie Konflikte in Gewalt münden. Er zeigt Handlungsmöglichkeiten in Familie und Vorschule, in der Schule und der Erwachsenenbildung, aber auch auf kommunaler Ebene und in selbstorganisierten Basisgruppen, um die Dynamik der Gewalt zu durchbrechen.

Der Band macht die Beschränktheit der gegenwärtigen Gewaltdebatte deutlich und vermittelt ein umfassendes Verständnis von Friedenserziehung.



Augen auf beim Spielzeugkauf

Was Sie über Gewaltspielzeug und Gewalt in Medien wissen sollten.
16 S., zweifarbig, geheftet
14 x 21 cm, DM 2,50
ISBN 3-932444-00-0

Gewaltspielzeug gehört in vielen Variationen zur „Grundausstattung“ jedes Kinderzimmers. Dieses Heft zeigt in klarer Form die Einflüsse von Kriegs- und Gewaltspielzeug, Fernsehen, Videos und Computerspielen auf. Es macht ferner deutlich, wie Eltern und ErzieherInnen damit umgehen können.

Gewaltfrei leben lernen

Was Sie über die Ursachen von Gewalt und Möglichkeiten des Umgangs damit wissen sollten.
16 S., zweifarbig, geheftet
14 x 21 cm, DM 2,50
ISBN 3-922833-83-7

Das Heft beschreibt, was gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen begünstigt. Es zeigt, wie gewaltfreies Leben gelernt werden kann und welche Rolle dabei Eltern und Schule spielen.

Es werden Möglichkeiten des „erfolgreichen“ Streitens aufgezeigt und deutlich gemacht, wie man „der Gewalt“ vorbeugen kann.



Fair Life

Sport und internationale Zivilgesellschaft

Uli Jäger

Die Olympischen Sommerspiele im australischen Sidney waren der Höhepunkt der zahlreichen internationalen Sport-Events im Jahr 2000. Tausende begeisterter Zuschauer und Zuschauerinnen füllten die Wettkampfarenen und Millionen Menschen verfolgten rund um den Globus die Spiele vor den Bildschirmen. Trotz der jüngsten Dopingskandale, einer wachsenden Kommerzialisierung oder bedenklicher Korruptionsaffären bleibt zu hoffen, dass der internationale Spitzensport weiterhin seinem Fair-Play-Gebot folgt und einen Beitrag zum Miteinander der Menschen leistet. Seine Vorbildfunktion ist wichtig, denn im Schatten der großen Ereignisse und eher unmerklich von der Öffentlichkeit eröffnet die Sportbegeisterung gute Chancen für die Förderung der Zivilgesellschaften – in den Krisen- und Kriegsregionen dieser Erde genauso wie in den gefestigten Demokratien.

Sport in der Flüchtlings-, Entwicklungs- und Versöhnungsarbeit

„When one is active in sports, one does not commit genocide“ – mit dieser einfachen Formel wird eine Schülerin zitiert, die 1994 während des Bürgerkrieges in Ruanda unvorstellbare Gräueltaten überlebt hat. Vier Jahre später nimmt sie an einem Ausbildungsprogramm der ru-

andischen Regierung und des ruandischen Olympischen Komitees teil. Im Rahmen dieses Programmes werden möglichst viele am Sport interessierte junge Menschen als Volley-Ball-Trainer und Trainerinnen ausgebildet. Sie alle sollen nach ihrer Ausbildung mit dazu beitragen, daß Kinder und Jugendliche lernen, ihre erlittenen *Kriegstraumata* durch sportliche Betätigung und die Förderung von Teamgeist zu überwinden. Sportliche Angebote werden auch am Ende eines gewaltsamen Konfliktes bei der notwendigen *Versöhnungsarbeit* erfolgreich eingesetzt. Vor allem bei ethnopolitischen Konflikten lassen sich im Sport Menschen zusammenführen, die den unterschiedlichen Konfliktparteien angehören und ohne einen konkreten Anlaß kaum Gelegenheit zum gegenseitigen Treffen und Kennenlernen hätten. Manchmal finden derartige Begegnungstreffen ohne äußeren Problemdruck im „geschützten“ Ausland statt. Im Sommer 1998 trafen sich zum Beispiel in der Jugendakademie Walberberg bei Bornheim Jugendliche aus Bosnien-Herzegovina, Deutschland und aus den Niederlanden. Gemeinsame sportliche Aktivitäten bildeten einen wichtigen Schwerpunkt des Seminars. Darauf hatten vor allem die Verantwortlichen aus Bosnien-Herzegovina gedrängt, um „die interethnische Verständigung anzuregen“. Bas-

ketball, Volleyball und nicht zuletzt Fußball förderten nach Einschätzung der Veranstalter in hohem Maße die Gemeinschaft und sorgten für den notwendigen psychischen und physischen Ausgleich. Um Ausgleich und um zumindest kurzfristige Perspektiven ringen Millionen von *Flüchtlings*, die in den Baracken und Lagern von der Hilfe von außen abhängig sind. „Sport und Freizeit sind überlebenswichtig für alle Kinder. Bei der Hilfe für Flüchtlingskinder sind sie unersetzbar, um eine zerstörte Welt wieder aufzubauen“, so Sadako Ogata, Hohe Kommissarin der UN-Flüchtlingsorganisation UNHCR. Die UN-Organisation betreut seit 1998 ein Lager in Tansania, in dem über 20.800 jugendliche Flüchtlinge untergebracht sind. Wie lange sie dort leben müssen, kann niemand vorhersagen. UNHCR bittet in solchen Fällen auch die internationalen und nationalen Sportverbände um Unterstützung ihrer Arbeit und es entstehen interessante Kooperationen. Das Nationale Olympische Komitee in Deutschland (NOK) arbeitet zum Beispiel seit Jahren mit dem Flüchtlingshilfswerk zusammen und so erhielten 1999 auch die Flüchtlinge in dem tansanischen Lager Sportmaterialien aus Deutschland (Volleybälle, Fußbälle, Bekleidung).

Nichtregierungsorganisationen wie zum Beispiel die Evangelische Aktion „Brot für die Welt“ unterstützen *Selbsthilfe-Projekte* in vielen Ländern dieser Erde, bei denen der Sport eine wichtige Rolle spielt. Die Projektpartner in Afrika, Asien, Lateinamerika oder auch in Osteuropa wissen, dass durch Sport das Selbstbewußtsein gestärkt werden kann und dass zumindest in Ansätzen soziale Gräben überwunden werden können. Sportliche Angebote fördern die gesellschaftliche Integration von Straßenkindern oder bieten Anreize, um Kenntnisse und Fähigkeiten, die für einen Einstieg in das Berufsleben notwendig sind, weitergeben zu können. „Hoffnung für Afrika“ (PEA) ist ein solches Projekt in Togo. Das Ziel ist





es, Jugendlichen zu helfen. Denn immer mehr finden keinen Ausbildungsplatz und suchen in den Großstädten ihr Glück. Angesprochen werden Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren: Jugendliche ohne Schulbildung, Schulabbrecher und junge arbeitslose Handwerker. Sie kommen sowohl vom Land als auch aus den Städten: Viele sind sich selbst überlassen und müssen sehen, wie sie wirtschaftlich überleben können. Unter den Mädchen gibt es viele alleinerziehende Mütter, die ohne familiäre Unterstützung zurecht kommen müssen. Sport, Seminare, Vorträge und Filmvorführungen spornen die Jugendlichen an, in dem Projekt mitzuarbeiten. Und hier wird viel geboten: Handwerk und Landwirtschaft, Theaterarbeit und Musik tragen dazu bei, ein solidarisches Netzwerk aufzubauen. Pastor Adubra, der Leiter von PEA: „Der Sport in Afrika spielt eine ganz besonders wichtige Rolle. Für viele Jugendliche ist eine gemeinschaftliche sportliche Betätigung sogar überlebenswichtig. Während sie gemeinsam spielen und Sport treiben, vergessen sie wenigstens für kurze Zeit Armut und Hunger. Sport ist darüber hinaus häufig die einzige Möglichkeit, politische, soziale und ethnische Unterschiede zu überwinden, ohne zunächst viel reden und erklären zu müssen. Gerade dann, wenn politische Unruhen unser Land erschüttern, bietet oft der Sport die einzige Chance für gemeinschaftliche Erfahrungen. Darauf bauen wir bei PEA auf. Im Verlauf eines Jahres kommen über dreihundert Jugendliche zu uns. Viele von ihnen werden durch unsere sportlichen Angebote auf uns aufmerksam. Fußball, Basketball, Volleyball, Tischtennis oder auch Leichtathletik interessieren sie. Jeder der Interesse hat, kann kommen. Es gibt aber eine Bedingung bei PEA: Wer sich an den Sportgruppen beteiligen will, muss noch ein zusätzliches Angebot auswählen. Dies fällt vielen am Anfang nicht leicht, aber wir unterstützen sie dabei. In den Theatergruppen und Lesekreisen, bei

der Garten- und Feldarbeit oder bei handwerklicher Betätigung kommen wir nämlich intensiver ins Gespräch. Dann werden neben der Begeisterung für den Sport auch andere Interessen geweckt und neue Perspektiven besprochen und eröffnet, wie der Alltag bewältigt werden kann. Bei PEA wird auch Wert darauf gelegt, dass die Mädchen gestärkt und ermutigt werden, auch Sport zu betreiben – in eigenen Gruppen oder gemeinsam mit den Jungen. Denn Mädchen sind in Afrika häufig noch immer diskriminiert, wenn es um das Sporttreiben in der Öffentlichkeit geht. Wir möchten mit dazu beitragen, dass diese Diskriminierung überwunden wird und dass Erfolgserlebnisse im Sport Mut machen, sich auch im Alltag zu behaupten.“

Emanzipation durch Sport?

Auch der Spitzensport kann mit dazu beitragen, dass in manchen Gesellschaften traditionelle Diskriminierung der Frauen beim Sport überwunden wird. Diese Überlegung vertritt die chinesische Sportjournalistin Xiaofei Liu in ihrem Buch „Der Weg der Dritten Welt in die Olympische Bewegung“. Während die Frauen in manchen Ländern der „Dritten Welt“ bei ihren sportlichen Aktivitäten vom Staat besonders gefördert wurden und werden und dementsprechend Erfolge im internationalen Sport erzielten, müssen die Frauen zum Beispiel in zahlreichen islamischen Staaten noch immer um ihr Recht auf Sport kämpfen, so Xiaofei Liu. Seit Ende der 1980er Jahre stellt sie aber erste Lockerungstendenzen fest, die unter anderem durch die erfolgreiche Athletin Hassiba Boulmerka aus Algerien ausgelöst wurden. Sie musste sich gegen zahlreiche gesellschaftliche Barrieren durchsetzen, vor allem aber gegen Drohungen religiöser Fanatiker. 1991 wurde sie trotzdem in Tokio Weltmeisterin über die 1.500 Meter-Distanz. Xiaofei Liu schreibt: „Dieser Sieg war in ihrer Heimat mitausschlaggebend für die weitere Entwicklung der Frauenemanzi-

pation: Einige Monate nach ihrem Erfolg gab es eine Gesetzesänderung in Bezug auf die ‚Prokuration‘: seither wählt der Mann bei politischen Wahlen nicht mehr für die Ehefrau mit. Bei den Olympischen Spielen 1992 in Barcelona gewann die Algerierin als erste Athletin aus Afrika die Goldmedaille im 1.500 Meter-Lauf. Aufgrund ihres Sieges wurde eine Gesellschaft zur Unterstützung sozial unterdrückter Landsleute gegründet. Das erfolgreiche Abschneiden von Rada Shoua aus Syrien, Fatuma Roba aus Äthiopien, Chioma Ajunwa aus Nigeria, Patiline Konga aus Kenia, Maria Mutola aus Mosambik u.a. bei den Olympischen Spielen 1996 könnte ebenfalls zur Emanzipation der Frauen in ihren jeweiligen Heimatländern beitragen.“

Sport und Gewaltprävention

Doch nicht nur in den Krisen- und Kriegsgebieten dieser Erde erfüllt der Sport die Erwartungen, einen Beitrag zum Aufbau und zur Förderung ziviler Gesellschaften zu leisten. Wie man weiss, sind auch die gefestigten Demokratien von Konflikteskalation und Gewalt keineswegs verschont. Besonders beeindruckende Berichte über sportliche Angebote als jugendgerechte Form der Gewaltprävention kommen aus den USA. Die „Mitternachtsspiele“ sind zum Symbol für Gewalt- und Kriminalitätsprävention durch sportliche Angebote geworden. Mit Basketball-Spielen in der Nacht zwischen 22 Uhr und 2 Uhr morgens sollen jugendliche Amerikaner vor dem gefährdeten Abgleiten in den Drogenkonsum und in die Kriminalität geschützt werden. Nach den ersten Initiativen 1986 hat sich in den Staaten – analog zur National Basketball Association League, NBA – eine Midnight Basketball League, MBL, etabliert. Ihr gehören rund 10.000 junge Sportler an. Die meisten MBL-Spieler sind Afroamerikaner, stammen also aus der zahlenmäßig stärksten Gemeinschaft in den Armenvierteln der Großstädte. Die Spieler verdienen kein



Fair Life

Geld und müssen vor jedem Match an einer einstündigen Aussprache teilnehmen. Dort wird über verschiedene Themen diskutiert: Wie gestalte ich ein Vorstellungsgespräch bei einem neuen Arbeitgeber? Wie kann ich Konflikte ohne den Einsatz von Gewalt lösen? Wie kann ich mich vor Aids schützen und der Macht der Drogen entgehen? Garry A. Sailes, Professor für Sportsoziologie an der Universität Indiana, bilanziert: „Für die Jugendlichen aus Armenvierteln bietet die MBL nicht nur Gelegenheit Basketball zu spielen, sondern auch Möglichkeiten, Identität und Selbstsicherheit zu finden.“ Zwischenzeitlich gibt es die Mitternachtsspiele in unterschiedlichsten Formen auch in Deutschland. Veranstalter und Förderer sind meistens die Kommunen in Zusammenarbeit mit den Sportvereinen und häufig auch der Polizei. Dominik Hermle, einer der „Macher“ der Mitternachtsspiele in Stuttgart: „Unser Projekt versucht, den sozialen Problemen von Jugendlichen wie Kriminalität, Armut, Drogenabhängigkeit und Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken. Der Sport kann die Probleme nicht lösen, aber vielfältige Beiträge dazu leisten. Er kann einen positiven Einfluss auf andere Lebensbereiche haben, hilft Aggressionen abzubauen, stärkt das Selbstvertrauen, schult Toleranz gegenüber anderen, lehrt Verantwortung zu übernehmen. Die Jugendlichen in Stuttgart nehmen das Angebot an.“

Die „Mitternachtsspiele“ sind allerdings nur ein besonders spektakulärer und manchen Jugendgruppen angemessener Baustein, wenn es um den Themenbereich „Sport und Gewaltprävention“ geht. In einer Reihe von Veröffentlichungen und Dokumentationen ist zwischenzeitlich nachzulesen, wie im sportlichen Bereich exemplarisch gelernt werden kann, sich fair gegenüber anderen zu verhalten und mit Konflikten konstruktiv umzugehen.

Fair Play und Fair Life: Aktionen für ein gerechtes Zusammenleben

Seit Anfang 1998 greift die Evangelische Hilfsorganisation „Brot für die Welt“ in ihrer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit mit einer „Fair-Life-Aktion“ die Sportbegeisterung vor allem junger Menschen auf und verbindet sie mit Themen wie Fair-Play und internationale Verständigung, aber auch mit der weltweiten Kinderarbeit, Welthandel oder mit Gewalt und Rassismus. Denn Fair-Play ist nicht nur ein Motto für den Wettkampf, sondern muss genauso für die Beziehungen zwischen den Ländern des Südens und Nordens („Fair-Life“) gelten. „Fair-Life“ bedeutet für „Brot für die Welt“, Themen rund um den Sport mit einer globalen Perspektive zu verknüpfen und an einem gerechten Zusammenleben der Menschen auf dieser Erde zu orientieren. Ein wichtiger Partner bei dieser Aktion ist die „Deutsche Olympische Gesellschaft“ (DOG). Sie arbeitet im Rahmen der Fair-Play-Initiative des deutschen Sports, deren Schirmherr der Bundespräsident ist, seit vielen Jahren an der Verbreitung des Fair-Play-Gedankens. Der Sportwissenschaftler Ommo Grube schreibt dazu: „Neben dem an Fairness gebundenen Könnens- und Leistungsprinzip ist es die Pflege der sportlichen Vielfalt, die den olympischen Sport kennzeichnet. Man muss diese Vielfalt vor dem Hintergrund einer multikulturellen Welt, mit der es der auf Internationalität ausgerichtete olympische Sport heute in besonderer Weise zu tun hat, sogar besonders pflegen. Dieser Vielfalt entsprechen die olympischen Werte der Friedlichkeit, des gegenseitigen Respekts und der Internationalität in besonderer Weise. Sie reichen natürlich nicht, Konflikte zu lösen, wohl aber, Modelle für den Umgang mit Konflikten anzubieten. Der olympisch orientierte Sport setzt ausdrücklich die Akzeptanz des Andersseins voraus, und er erzeugt sie dann auch, wenn er sich konsequent

gegen die Diskriminierung von Rasse, Religion und Geschlecht richtet. Auch dies entspricht einer alten Forderung Coubertins.“

Fairness bedeutet Einhaltung von vereinbarten Regeln, Verzicht auf unberechtigte Vorteile, Chancengleichheit, rücksichtsvolles Verhalten, Achtung des sportlichen Gegners und Akzeptanz des Anderen. Fairness als sportliche und moralische Grundhaltung ist in der heutigen Welt bedroht, nicht nur im Sport, sondern auch in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Gleichzeitig bieten die Regeln der Fairness nachvollziehbare Möglichkeiten für eine Orientierung in einer Welt voller Konkurrenz. Darauf soll mit Aktionen wie „Fair Play“ und „Fair Life“ hingewiesen werden, die von zahlreichen Persönlichkeiten aus Gesellschaft und Sport unterstützt werden.

Der Verein für Friedenspädagogik ist im Rahmen der Kooperation mit „Brot für die Welt“ direkt an der Konzeption der „Fair-Life-Aktion“ beteiligt. Die Aktionszeitung „Olympia 2000 – Fair Life“ wurde in einer Auflage von 400.000 Exemplaren gedruckt, ist auch in englischer Sprache erhältlich und erhielt von der Deutschen UNESCO-Kommission als Modellprojekt das Signet „Kultur des Friedens 2000“.

Literaturhinweise

„Brot für die Welt“ / Deutsche Olympische Gesellschaft: Aktionszeitung „Olympia 2000 / Fair Life 2000“. Kostenloser Bezug beim Zentralen Vertrieb des Diakonischen Werkes / Brot für die Welt, Postfach 101142, 70010 Stuttgart, Tel.: 0711/9021650, Fax: 0711/7977502.

European Centre for Conflict Prevention (Ed.): People Building Peace. 35 inspiring stories from around the world. Utrecht 1999.

Evangelische Akademie Loccum: Agenda für den Frieden: Versöhnung. Loccum Protokolle 55/98.





Vom Umgang mit Konflikten: Friedenserziehung auf dem Stundenplan

Nachrichten-Ticker

Agentur: DDP91+92, Ressort: Vermischtes, Priorität: Dringend, Datum: 19-Oct-00, Zeit: 5:39, Stichwort: Lifestyle/Familie/Erziehung/Friedenspädagogik

Titel: Vom Umgang mit Konflikten: Friedenserziehung auf dem Stundenplan (Mit Bild/Mit zwei Infokästen)

Von Claudia Berker

Meldung: Tübingen/Soest (ddp). Seit 1978 wird auf Initiative der Vereinten Nationen vom 24. bis 30. Oktober die Woche der Abrüstung begangen. Mit dem offiziellen Ende des Kalten Krieges ist die Diskussion über nukleare Bedrohung allerdings zunehmend anderen Themen gewichen - auch auf den Stundenplänen. Kriege selbst in der Mitte Europas, aber auch die alltägliche Gewalt in Schule und Freizeit zeigen jedoch, dass die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zum Frieden - im Kleinen wie im Großen - zeitlos geboten ist. Doch sind es noch Unterrichtsreihen über Gandhi und Martin Luther King, die das Prinzip Gewaltlosigkeit Schülern im Jahr 2000 nahe bringen können? Welche Aufgaben, welche Inhalte hat Friedenserziehung heute? Grundsätzlich besteht sogar ein Anspruch auf eine solche Erziehung. An offiziellen Beschlüssen und Willensbekundungen fehlt es nicht. So enthalten einige Landesverfassungen, zum Beispiel in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, den expliziten Auftrag, zur Friedensliebe zu erziehen. Auf internationaler Ebene rufen die Vereinten Nationen in verschiedenen Dokumenten dazu auf, Verständigung, Toleranz und Menschenrechte zu einem Bestandteil von Bildungsmaßnahmen zu machen, unter anderem in den 1980 beschlossenen «Zehn Grundsätzen für die

Erziehung zur Abrüstung». Das Jahr 2000 wurde von der UNO zum «Jahr für eine Kultur des Friedens» ernannt, in dem sich Menschen in aller Welt mit ihrer Unterschrift unter «Manifest 2000» solidarisch mit dem Ziel einer gewaltlosen Welt zeigen können. «Auf der Ebene der Resolutionen und Erklärungen scheint in der Tat Einigkeit darüber zu herrschen, wie wichtig eine Erziehung zum Frieden ist», bekräftigt Günther Gugel, Geschäftsführer des Tübinger Vereins für Friedenspädagogik. In der Praxis, den Schulen, stellt die Vermittlung entsprechender Werte und Verhaltensweisen viele Lehrer vor große Herausforderungen. «In den offiziellen Lehrplänen sind friedensrelevante Themen zwar vorgesehen, die Frage ist jedoch, wie ein solcher Stoff aufgegriffen und vermittelt wird, nämlich kritisch-engagiert», betont der Pädagoge. Dazu gehört auch eine Ausweitung des Themenspektrums, denn Gegenstand von Friedenserziehung sind nicht allein Kriege oder die Vermeidung von gewaltsamen Konflikten. «Abrüstung spielt nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes eine untergeordnete Rolle im Unterricht», erklärt Gugel. Die Sichtweise habe sich vielmehr darauf verlagert, wie auch die Pädagogik, neben der Politik, auf globale Fragen reagieren kann. «Dabei gilt es, verschiedene Aspekte von Gewalt, wie Umwelt-

zerstörung oder Menschenrechtsverletzungen, zu integrieren und fachübergreifend nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. »Wichtig ist, dass Schülern eine globalere Weltsicht vermittelt wird, so dass sie lernen, wie bestimmte Entwicklungen zusammenhängen«, fordert der Pädagoge. »Schulen müssen sich öffnen, zum Beispiel nicht mehr nur durch europäische Partnerschaften, sondern auch durch Kontakte, etwa per E-Mail, zu Einrichtungen auf der anderen Seite des Globus.« Eine Chance, aktuelle Themen und Jugendinteressen zu verbinden, bietet die Lokale Agenda 21. Unter dem Motto «Global denken, lokal handeln» veranstalten unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen Aktionen, die zu einem verantwortungsvollen Umgang mit den endlichen Ressourcen dieser Erde aufrufen und dabei etwa auf den Zusammenhang von westlichem Konsumverhalten und Problemen in Entwicklungsländern hinweisen. Inzwischen haben auch zahlreiche Schulen ihre Projekte im Internet veröffentlicht und Netzwerke für den gegenseitigen Austausch gebildet: «Sinnvoll ist immer, wenn verschiedene Bereiche, wie neue Technologien, Fremdsprachen und politisches Hintergrundwissen, zusammenfließen und nicht mehr in getrennten Fächern gedacht wird», resümiert der Experte. Gerade angesichts der Vielzahl von globalen Herausforderungen heißt Friedenspädagogik jedoch auch, Handlungsgrundlagen für ein konstruktives Zusammenleben im eigenen Umfeld zu vermitteln. Nur wer gelernt hat, Konflikte gewaltfrei auszutragen, so die Überzeugung der Fachleute, wird solche Einflüsse auch in politische Zusammenhänge einbringen. «Hauptsächlich geht es darum, über Bewusstseinsbildung auch Wertmaßstäbe zu verändern und mit Kontroversen richtig umzugehen», betont Gugel. Zum Handwerkszeug, das Schulen weitergeben können, gehören dem Wissenschaftler zufolge Kenntnisse über die Entstehung und Vermeidung



von Konflikten und Deeskalationsstrategien. «Dazu gehören Regeln für das Zusammenleben ebenso wie das richtige Vokabular, das eine Ausweitung der Spannungen verhindern kann.» Eine praktische Umsetzung dieses Lernziels ist das «Schüler-Streitschlichter-Programm», das seit 1993 in Deutschland bekannt ist. «Damals gab es in den Medien heftige Attacken auf Schulen als Hort der Gewalt», erklärt Heiner Wichterich, wissenschaftlicher Referent für Schulberatung und Schulpsychologie im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (LSW). Auf der Basis erster Veröffentlichungen zur Streitschlichtung in Schulen sei am Soester Institut ein Konzept aufgelegt worden, das sich in kurzer Zeit unter Lehrern verbreitet habe. Allein in Nordrhein-Westfalen gebe es inzwischen an etwa zehn Prozent der Schulen so genannte «Streitschlichter» - Schülerinnen und Schüler, die um Hilfe gebeten werden, wenn zwischen Mitschülern Streit entsteht. Ziel ist es, diese über das Gespräch und ohne Hilfe von Lehrern zu lösen. Typische Konflikte sind dem Referenten zufolge Prügeleien, üble Nachrede oder Probleme in einzelnen Beziehungen. In solchen Fällen versuchen die speziell geschulten Vermittler über vier festgelegte Gesprächsschritte zu verbindlichen Vereinbarungen zwischen den Kontrahenten zu kommen. «Damit ist ein Teil der Verantwortung für das Zusammenleben an die Schüler delegiert», erklärt Wichterich. Auf diese Weise entwickle sich ein Rechts- und Demokratiebewusstsein unter den Jugendlichen. Unabhängig von Inhalten und Aktionsformen kommt gerade beim Bemühen, die Jugendgewalt an Schulen einzudämmen, den Rahmenbedingungen eine große Bedeutung zu: «Die schulische Friedenserziehung muss auch die Unterrichtssituationen beziehungsweise die Lehrer-Schüler-Kommunikation hinterfragen», betont Gugel. «Mitbestimmung» lautet das Stichwort, das der Pädagoge in den Stundenplänen

gerne sehen würde. «Sonst haben Jugendliche, die grundsätzlich sehr sensibel gegenüber ungleicher Behandlung sind, schnell das Gefühl, ein Engagement für eine bestimmte Sache lohne sich ohnehin nicht.» Weiterhin solle sich eine Schule immer fragen: Wohin wollen wir, was sind unsere Ziele, gibt es so etwas wie ein Schulethos? In einem solchen Umfeld ist die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen kein bloßes Unterrichtsthema für ein Halbjahr mehr. Da Kinder jedoch nicht erst und nicht allein in der Schule ihr politisch-gesellschaftliches Bewusstsein entwickeln, muss eine Friedenspädagogik schon im Elternhaus beginnen. «Kinder müssen emotionale Geborgenheit erfahren, um später konstruktiv mit Konflikten umgehen zu können», betont Gugel. Dazu gehöre, dass Eltern die Persönlichkeit ihres Sohnes oder ihrer Tochter akzeptierten, andere Meinungen stehen ließen und sich Zeit nähmen, sich mit dem Nachwuchs auseinander zu setzen. «Kinder brauchen das Gefühl, sich ausleben zu können, aber auch Grenzen zu erfahren. Sie sollten lernen, dass Meinungsverschiedenheiten ganz natürlich, aber ohne Gewalt lösbar sind.» cbe/jkr

© 2000, ddp Nachrichtenagentur GmbH, Medienallee 7, 85774 Unterföhring.
Veröffentlicht mit freundlicher Genehmigung von ddp.

Bilderbox „Konfliktgeschichten“

Die Bilderbox „Konfliktgeschichten“ bietet Materialien zur Wahrnehmung und Bearbeitung von Konflikten im Nahbereich von Jugendlichen. Die „Konfliktgeschichten“ zeigen unterschiedliche Fälle in einer Bilderfolge. Diese visuellen Fallbeschreibungen lassen vielfältige Umgangsweisen in der Bildungsarbeit zu. Sie bieten bewußt keine Lösungen an. Die Frage, wie sich die dargestellten Situationen unter welchen Voraussetzungen weiter entwickeln könnten ist u.a. Gegenstand der Arbeit mit diesen Bildern.



Inhalt der Bilderbox

1 Plakat
32 Bilder, DIN A4
Didaktische Anleitung zur Arbeit mit der Bilderbox

Erscheint im Frühjahr 2001 beim
Verein für Friedenspädagogik
Tübingen e.V.





Die Bilderbox „Streitkultur“

Bilderboxen

Der Verein für Friedenspädagogik bietet 2000 / 2001 drei Bilderboxen an:

1. Streitkultur (Dezember 2000)
2. Konfliktgeschichten (März 2001)
3. Friedensstrategien (Sommer 2001)

„Bilderboxen“ sind didaktische Hilfsmittel für die pädagogische Arbeit.

Die Bilderbox „Streitkultur“

Die Bilderbox „Streitkultur“ besteht aus drei Plakaten im Format DIN A1 und 25 Bildkarten im Format DIN A4 mit den Einzelbildern und Texten der Plakate.

Die Plakatserie wurde speziell für die Bildungsarbeit entwickelt. Sie zeigt auf dem ersten Plakat die „Neun Stufen der Konflikteskalation“, auf dem zweiten „Regeln für konstruktive Konfliktbearbeitung“ und auf dem dritten „Fragen auf dem Weg zu Neuanfang und Versöhnung“.

Plakate und Bildkarten sind Hilfsmittel um die Dynamik von Konflikten verständlich zu machen und Anhaltspunkte für Möglichkeiten der konstruktiven Bearbeitung aufzuzeigen.

Die Bilder sind symbolhafte Verdichtungen, die sowohl auf der individuellen, der gesellschaftlichen als auch auf der internationalen Ebene verstanden werden können.



Die Bilderbox „Streitkultur“ ist ein friedenspädagogischer Beitrag für eine Kultur des Friedens, für ein Globales Lernen und für die Überwindung von Gewalt.

Günther Gugel / Uli Jäger: Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung. Eine Bilderbox. 3 Plakate (DIN A1, vierfarbig), 25 Bilder (DIN A4, vierfarbig), Anleitung zum Einsatz, in einer Faltmappe.

Illustrationen der Plakate und Karten: Burkard Pfeifroth, Reutlingen

Bezug: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, 72070 Tübingen
Tel.: 07071/21312, Fax: 07071/21543
E-Mail: f-paed@gaia.de
<http://www.friedenspaedagogik.de>

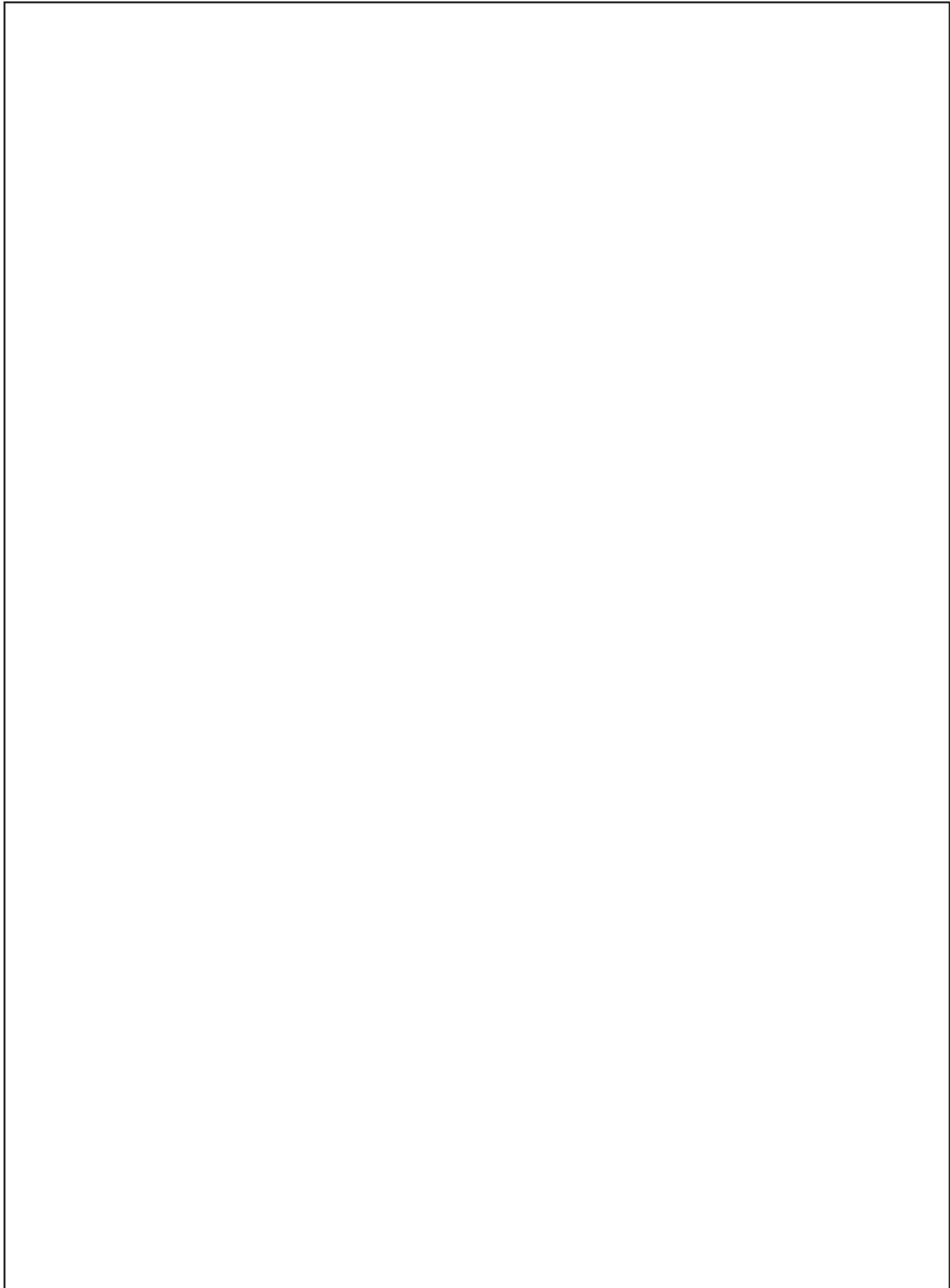
ISBN 3-932444-06-X

Preis: 45,00 DM
Die Plakate können zum Preis von je 10,00 DM auch einzeln bezogen werden.





Bilderbox Streitkultur





www.friedenspaedagogik.de

Das Internet-Angebot des Vereins für Friedenspädagogik

Seit Mitte 1997 ist der Verein für Friedenspädagogik mit einem eigenen Internet-Angebot im „Web“ präsent.

Gegenwärtig werden ca. 1.700 Dateien zu verschiedenen Inhaltsfeldern angeboten. Das Angebot ist gegliedert in Sachthemen, Didaktische Materialien, Serviceangebote (Literatur, Adressen, Links), Informationen über die Vereinsarbeit und Aktuelles.

Neu aufgenommen wurden in den letzten Monaten u.a.:

- Die umfangreiche kommentierte Literaturübersicht „Kinder- und Jugendliteratur zu Krieg und Frieden“.

Themenübersicht

- Fair Play
- Frieden, Friedenserziehung
- „Gewalt überwinden“ - Programm des Ökumenischen Rates der Kirchen
- Globales Lernen
- Global Handeln
- Konstruktive Konfliktbearbeitung
- Krieg in Jugoslawien
- Kriegs- und Gewaltspielzeug
- Kriegsdienstverweigerung
- Kultur des Friedens
- Lernen mit Neuen Medien
- Medien - Gewalt in Medien
- Methoden in der politischen Bildungsarbeit
- Nuklearwaffen und ihre Probleme
- Rüstungsexporte
- Zivilcourage
- Unterrichtsentwürfe

- Das Unterrichtsmodell zu „Unternehmen Barbarossa. Der Vernichtungskrieg 1943-19945“.
- Eine Reihe von Unterrichtsentwürfen zum Bereich „Krieg und Frieden im Unterricht“ (vor allem auch für die Grundschule und Sekundarstufe I).
- Zahlreiche Fachartikel und Hintergrundinformationen über Friedenserziehung.
- Fair Life - Fair Play, Sport und Gewaltprävention.

Das Angebot wird wöchentlich aktualisiert und erweitert.

Besonders bewährt hat sich hier die Zusammenarbeit mit Fachzeitschriften und Verlagen.

Wöchentlich verzeichnet das Internetangebot des Vereins für Friedenspädagogik über 12.000 Zugriffe von über 2.500 verschiedenen Rechnern. Diese Zugriffszahlen nehmen – trotz einiger Schwankungen – kontinuierlich zu.

In der Hitliste der am meisten abgefragten Seiten sind die Angebote zur Kriegsdienstverweigerung, Informationen über Konfliktbearbeitung aber auch Sport und Fair-Play und die „Karikatur der Woche“ enthalten.

Online-Angebote für den Bildungsbe- reich werden in Zukunft eine wichtige Rolle in Schule und Weiterbildung führen. Teilbereiche des Lehrens und Lernens werden sich dabei ins „Netz“ verlagern. Der größte Mangel liegt bislang im Fehlen von qualitativ hochwertigen Angeboten. Um diese Lücke zu schließen engagiert sich auch der Verein für Friedenspädagogik in diesem Bereich.

Übrigens:

Sie können auch die Rundbriefe des Vereins, ebenso wie die Zeitschrift „Global Lernen“ als pdf-Datei im Internet-Angebot des Vereins finden.





Informationen



Aktualisierte Auflage 2001

Günther Gugel
Vertretungsstunden mit Pfiff
 Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht zum Themenbereich »Eine Welt« für die Sekundarstufen
 5. aktualisierte Auflage 2001
 144 S., 13,5 x 20,8 cm
 14,- DM, ISBN: 3-922833-94-2

Das Buch enthält rasch umsetzbare Unterrichts Anregungen. Angeboten werden methodische Vorschläge und gezielt ausgewählte Materialien, wobei ein breites methodisches Spektrum abgedeckt wird.



Update 2000

Verein für Friedenspädagogik (Hrsg.):
Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung. Update 2000.
 CD-ROM für Win und Mac.
 12 Themenbereich multimedial aufbereitet.

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung (gegen eine geringe Gebühr);
 oder:
 Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.: Schutzgebühr 10,-DM

Daten, Fakten und politische Stellungnahmen der 1998 erstmals veröffentlichten CD-ROM „Global Lernen“ wurden in allen wesentlichen Teilen aktualisiert, sodass auch neue Entwicklungen aufgegriffen werden.

UNESCO heute: „Einmaliges Arbeitsmittel zum Thema Globalisierung“
Pro Zukunft: „Ein hervorragendes Beispiel für multimediale Unterrichtshilfe“
tv-Diskurs: „Anschaulich und für SchülerInnen geeignet“
Die Deutsche Schule: „Differenzierte Darstellung der schwierigen Thematik“
Praxis Politische Bildung: „kompakte Einführung in die aktuelle Debatte um Globalisierung“
Frankfurter Rundschau: „Für weltumspannenden Friedensunterricht“
PC-Magazin: „Ein Muß für den Sozialkundeunterricht“
Computer & Co: „Gesamturteil: sehr gut“

Eine Bitte

Bei uns gehen immer wieder Überweisungsträger von Mitgliedsbeiträgen ein, auf denen der Absender komplett fehlt.

Deshalb:

▲ falls Sie feststellen, dass Sie aus Versehen eine solche Überweisung abgeschickt haben, melden Sie sich bei uns.

▲ falls Sie eine Mahnung erhalten, obwohl Sie den Mitgliedsbeitrag bereits bezahlt haben, prüfen Sie nach, ob ein solcher Fall vorliegt.

▲ schreiben Sie Ihren Namen bei Überweisungen deutlich lesbar.

Aufnahmeantrag

Hiermit beantrage ich die Mitgliedschaft im Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Der Mitgliedsbeitrag beträgt z.Z. jährlich DM 60,-)

Name:

Straße

PLZ, Ort

Telefon:

Beruf

Datum

Unterschrift





International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World 2001 – 2010

I. Introduction

1. The consideration of the culture of peace gains particular relevance during the year 2000, the International Year for the Culture of Peace. It further creates special opportunities for the decade ahead, 2001-2010, proclaimed by the General Assembly as the International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World. The International Decade comes amid a number of other Decades dedicated to bringing attention to important issues, including those directly relevant such as the Third Decade to Combat Racism and Racial Discrimination (1993-2003), the International Decade of the World's Indigenous People (1994-2004), the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) and the United Nations Decade for the Eradication of Poverty (1997-2006).

2. The International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World can help set the course for the United Nations in the twenty-first century towards a just and peaceful global community. In particular, the Programme of Action on a Culture of Peace for the Decade adopted by the General Assembly in resolution 53/243 B of 13 September 1999 calls for a global movement for a culture of peace and defines eight areas of action for the International Year for the Culture of Peace and for the International Decade. These eight areas (Assembly resolution 53/243 B, paras. 9-16) span the full range of actions needed for the transition to a culture of peace and non-violence:

- (a) A culture of peace through education;
 - (b) Sustainable economic and social development;
 - (c) Respect for all human rights;
 - (d) Equality between women and men;
 - (e) Democratic participation;
 - (f) Understanding, tolerance and solidarity;
 - (g) Participatory communication and the free flow of information and knowledge;
 - (h) International peace and security.
- (...)

5. Children should be at the centre of the Decade, because, as stated in the General Assembly resolution establishing the Decade (Assembly resolution 53/25), enormous harm and suffering are being caused to children through different forms of violence at every level of society throughout the world (sixth preambular para.). The reduction and elimination of this violence are the greatest gifts that we can give to our children. Two approaches are simultaneously necessary. The global movement for a culture of peace, initiated during the International Year for the Culture of Peace, needs to be continued and strengthened in order to involve everyone, at all levels of society, in the transition from a culture of war and violence to a culture of peace and non-violence.

United Nations, General Assembly, A/55/377, 12.9.2000.