

»Friedens-
pädagogik«



OFFENE JUGEND ARBEIT



Praxis
Konzepte
Jugendpolitik



BAG
okja 

Bundesarbeitsgemeinschaft
Offene Kinder- und Jugendarbeit e.V.

www.offene-jugendarbeit.net

INHALT

- 3 ZUR EINFÜHRUNG**
- 6 NORBERT FRIETERS-REERMANN**
Friedensbildung in Krisenzeiten?
Die Bedeutung von Empathiefähigkeit, Dialogkompetenz und professioneller Reflexivität in friedenspädagogischen Lernprozessen
- 20 ALEXANDER MEISTER**
Four Voices Camps an der Friedensschule Monte Sole
- 32 KATIA HEIBEL, MAJA IWER**
Wer Frieden will, muss Frieden vorbereiten –
Friedenspädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit
(Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e.V.)
- 36 BRITTA GANSBERG, MARCUS LIBBERTZ**
Kunstprojekt der besonderen Art – „Viele Farben für den Frieden“
- 40 STEPHANIE PILAREK**
#friedenszeichen – Eine Aktion für den Frieden in der Welt.
Kooperation der offenen Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit
der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn (DJHN) in der Stadt
Güglingen
- 43 Armin Bernhard: Pädagogik des Widerstands.**
Impulse für eine politisch-pädagogische Friedensarbeit
Rezension von [Burkhard Fehlren](#)
- 52 SANIA BUTT, MORITZ SCHWERTHELM**
Bundesweite Kampagne der OKJA 2023
Aktionen zur Sichtbarmachung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit
- 54 VOLKER ROHDE**
**Bundeszentrale Träger wehren sich gegen Kürzungen
im Kinder- und Jugendplan (KJP) des Bundes**





Zur Einführung

„Friedenspädagogik“ hat in Theorie und Praxis der Pädagogik eine lange Tradition, die – so sagen Historiker – bis in das 19. Jahrhundert zurückreicht. Warum dieser Begriff geprägt wurde, mag etwas verwundern. Schließlich ist es, zumindest seit der Aufklärung, der allgemeine Auftrag an Erziehung und Bildung, den Nachwuchs bei der Entwicklung einer Persönlichkeit zu unterstützen, die zu vernünftigem, humanem und sozialem Denken und Handeln fähig ist. Vielleicht lag es daran, dass dieser Auftrag seither nicht unbedingt erfolgreich bewältigt wurde. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig, einer mag sein, dass zumindest das soziale und humane in einem gewissen Widerspruch zu einer weiteren zentralen Zielvorstellung von Erziehung und Bildung steht und stand, nämlich der „Tüchtigkeit“. Wobei man dies heutzutage oft sehr viel präziser formuliert, sozusagen auf den Punkt bringt und – verallgemeinernd, ganz unverblümt – von der Sicherung des Humankapitals spricht.

Weniger verwunderlich ist, dass die Diskussion über „Friedenspädagogik“ in ihrer Geschichte Konjunkturen, Rezessionen und sogar Depressionen hatte. Aber die Frage, wie sich Friedenspädagogik entwickelt hat, wird in einigen der Beiträge kurz aufgegriffen, daher können wir uns hier auf einige Anmerkungen beschränken. Vereinfacht könnte man sagen, dass zunächst darüber sinniert wurde, wie man die in der Natur des

Menschen angelegte Neigung (oder gar die Triebe) zu aggressivem oder nicht-friedlichem Denken und Handeln eindämmen könnte zugunsten von Soziabilität und Humanität, die ebenfalls in der menschlichen Natur als Möglichkeit vermutet wurden. Diese Sichtweise geriet innerhalb der Pädagogik vor fünfzig, sechzig Jahren in die Kritik. Die Ursachen für destruktives Verhalten des Menschen wurden nun nicht mehr in dessen tatsächlicher oder vermuteter Natur gesehen, sondern in den gesellschaftlichen Verhältnissen. Zentral dafür war **Johan Galtungs** Begriff der „strukturellen Gewalt“. Der norwegische Soziologe und Friedensforscher verstand darunter gesellschaftliche Strukturen, die dafür sorgen, dass z. B. soziale Ungleichheit oder auch Klassen sowie Benachteiligungen, verstanden als Vorenthalten von Chancen, Gewalt auf die Individuen ausüben. Stabilisiert werden solche gewalttätigen, nicht friedensfähigen Systeme durch Stereotypen, Vorurteile, Feindbilder, Ideologien, die Kindern und Jugendlichen bereits in ihrer Sozialisation sozusagen eingeimpft werden. Wer solchen Gewaltverhältnissen dauerhaft ausgesetzt ist, hat gute Chancen, selbst zur Gewalttätigkeit zu neigen. Ebenso kann die Gewaltbereitschaft verhältnismäßig mühelos gesellschaftlich abgerufen werden.

Friedenspädagogik gründet also seither auf einer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, wenn auch auf der Basis unter-

schiedlicher Theorietraditionen. Logischerweise resultieren daraus unterschiedliche Vorstellungen zur friedenspädagogischen Praxis. Diskutiert wird daher auch darüber, unter welchen Voraussetzungen ein Angebot oder eine Aktion zu Recht „friedenspädagogisch“ genannt werden kann.

Die zentrale Frage dabei ist, ob ein Bildungsangebot, mit dem beispielsweise Konfliktfähigkeit oder soziale Kompetenzen gefördert werden sollen, einen Bezug zu den gesellschaftlichen Ursachen herstellt, die solches eher verhindern und insofern politisches Engagement oder Widerstand generiert. Oder ob es lediglich dazu dient, dass sich die Beteiligten anschließend angepasster, sozusagen „friedlicher“ verhalten. Die Frage ist, ob eine Friedensaktion zu einem Konflikt oder Krieg sich mit einem moralischen Appell begnügt, oder ob die dahinterliegenden politischen und ökonomischen Interessen mit skandalisiert werden.

Da die Antworten darauf je nach der Theorietradition, von der die einzelnen Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen ausgehen, unterschiedlich ausfallen, gibt es bis heute auch keine einheitliche Antwort darauf, was denn Friedenspädagogik eigentlich ist, was sie in Theorie und Praxis ausmacht.

Verschärft wird dies sicherlich noch dadurch, dass – nach unserer Kenntnis – die biografische Perspektive der Friedenspädagogik bisher unzureichend systematisch entwickelt wurde. Also wie muss man sich eine erfolversprechende Erziehung und Bildung zur Friedensfähigkeit als biografischen Prozess genauer vorstellen? Wie können oder sollten die unterschiedlichen

Aspekte der „Anstiftung zum Unfrieden“ (**Alexander Mitscherlich**) wie z. B. der Widerstand gegen Rassismus, Sexismus, gesellschaftliche Stereotypen und Feindbilder in einen sinnvollen, an den altersabhängigen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen orientiertem Zusammenhang gebracht werden? Meist wird lediglich betont, dass die jeweilige Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung von Angeboten eine zentrale Rolle spielen muss. Hinzu kommt, dass der Bereich der informellen Bildung bisher kaum eine Rolle spielt.

Wir werden diese Fragen hier sicherlich nicht beantworten können. Trotzdem wollen wir den Versuch machen, einige Aspekte zur Theorie der Friedenspädagogik und zur Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit friedenspädagogischen Perspektiven zusammenzutragen. Fest steht, dass sich die Offene Arbeit mit vielen Fragen, die auch in der Diskussion über Friedenspädagogik eine zentrale Rolle spielen, tagtäglich konfrontiert sieht und diese konzeptionell wie praktisch berücksichtigt – sowohl auf der Ebene der non-formellen und der informellen Bildungsarbeit sowie nicht zuletzt auch mit politischen Aktionen. Wie diese im Licht der theoretischen Diskussion über Friedenspädagogik einzuordnen sind, wäre zu diskutieren.

Zu den Beiträgen

Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Er betont zunächst die Notwendigkeit, den frie-

denpädagogischen Diskurs und die sich daran orientierende Praxis zu intensivieren, gerade im Licht der aktuellen Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten. Ausgehend von Galtungs Differenzierung des Gewaltbegriffs, diskutiert er Zusammenhänge zu anderen „verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern“. Darauf aufbauend beschreibt er Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche aus friedenspädagogischer Perspektive zu entwickeln hätten. Um solche „zirkuläre“ Prozesse zu unterstützen, brauchen Pädagoginnen und Pädagogen besondere Fähigkeiten zur „professionellen Selbstreflexivität“.

Alexander Meister, Leiter der Jugendförderung der Stadt Mühlheim am Main, berichtet von Camps an der „Friedensschule Monte Sole“ in Marzabotta, Italien, die er mit einer Gruppe von Jugendlichen bereits mehrfach besucht hat. Die Idee ist, junge Menschen aus aktuellen Konfliktgebieten – Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten – zusammenzubringen mit Jugendlichen aus Ländern, zwischen denen ein Versöhnungsprozess gelungen ist – Deutschland und Italien. Hintergrund bildet die Erinnerung an einen Massenmord in der Region, verübt von der Waffen-SS während des Hitlerfaschismus.

Katia Heibel und **Maja Iwer** vom Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e.V. beschreiben, wie die heterogene Zusammensetzung der Besucherinnen und Besucher zwangsläufig zu Diskussionen über Frieden, Krieg oder Flucht etc. führt und wie aus der Tradition der Arbeiterjugendbewegung darauf konzeptionell und praktisch zu antworten ist.

Britta Gansberg und **Marcus Libbertz** informieren über ein Kunstprojekt, das vom Jugendhaus „Fönix“ in Bassum im vergangenen Jahr in Kooperation mit örtlichen Schulen durchgeführt wurde. „Viele Farben für den Frieden“ kam auf Vorschlag eines Besuchers des Jugendhauses zustande. Anlass waren Diskussionen über den Krieg in der Ukraine.

Stephanie Pilarek, Schulsozialarbeiterin an der Realschule Güglingen bei Heilbronn, hat gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen des Jugendhauses eine ähnliche Aktion „#friedenszeichen“ durchführt. Unterstützt wurde die Aktion ebenfalls von den örtlichen Schulen. Anlass war auch hier der Krieg in der Ukraine und Diskussionen mit den Jugendlichen.

Die Redaktion selbst steuert eine ausführliche Besprechung des Buchs „Pädagogik des Widerstands – Impulse für eine politisch-pädagogische Friedensarbeit“ von **Armin Bernhard** bei. Bernhard versucht hier eine Aktualisierung des Konzepts der Kritischen Friedenspädagogik der 1970er Jahre, ein aus seiner Sicht „unvollendetes Projekt“.

Sania Butt und **Moritz Schwerthelm**, Fachreferentin und Fachreferent bei der BAG OKJA e.V. berichten über die bundesweite Kampagne „Tag der OKJA 2023“.

Volker Rohde, Geschäftsführer der BAG OKJA e.V. über die zumindest vorläufig verhinderten massiven Kürzungen im Kinder- und Jugendplan des Bundes und die jüngsten Entwicklungen im „Bündnis für die Jugend“.

Friedensbildung in Krisenzeiten?

Die Bedeutung von Empathiefähigkeit, Dialogkompetenz und professioneller Reflexivität in friedenspädagogischen Lernprozessen

Zeitenwende für die Friedenspädagogik? Eine persönlich-fachliche Einführung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Friedenspädagogik als eigenständiges bildungsbezogenes Praxis- und Handlungsfeld sowie als wissenschaftliches Diskurs- und Forschungsfeld entwickeln und etablieren können (vgl. exemplarisch BIESS 2021, KRUK 2022, FRIETERS-REERMANN/LANG-WOJTASIK 2023). Angesichts der vielfältigen weltweiten Konfliktkontexte mit ihren komplexen Gewaltdynamiken wird der Friedenspädagogik insbesondere bei der Vorbeugung, aber auch bei der Überwindung und Nachbereitung von gewaltvollen Konflikten und eskalierenden Krisen zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Friedenspädagogik spielt demnach eine unverzichtbare Rolle beim konstruktiven Umgang mit und der transformativen Gestaltung von Konflikten und bei der Befähigung zur gewaltfreien Konfliktaustragung auf verschiedenen Ebenen, innerhalb und zwischen verschiedenen sozialen Gruppen und Systemen, in verschiedenen Krisen- und Gewaltkontexten sowie in verschiedenen Konfliktphasen.

Die Friedenspädagogik wird dabei auch von zahlreichen Ansprüchen und Erwartungen begleitet und bisweilen sogar überfrachtet. Ob sie diesen immer und umfäng-

lich gerecht werden kann, ist zu bezweifeln. Die zentrale Frage, welche die Grenzen der Friedenspädagogik kontinuierlich verdeutlicht, lautet: „Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (SENGHAAS 1970, S.162). Mit dieser provozierenden Frage verweist der renommierte deutsche Konfliktforscher DIETER SENNGHAAS auf das Dilemma der Friedenspädagogik, dass sie immer in einem politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext operiert, in dem kollektiver, struktureller und kultureller Unfriede zum System geworden ist. Damit soll nicht die Sinnhaftigkeit der Friedenspädagogik in Frage gestellt, aber ihre Grenzen, Einschränkungen, Bruchstellen und Dilemmata verdeutlicht werden.

Für viele Friedenspädagog*innen in Deutschland markieren der kriegerische Angriff Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 sowie der Terrorangriff der Hamas auf Israel im Oktober 2023 und die daran anschließende militärische Reaktion Israels im Gazastreifen drastische Einschnitte, weil sie auf so brutale Weise die organisierte Gewalt und Friedlosigkeit verdeutlichen und das friedenspädagogische Denken und Handeln herausfordern. Denn diese erschreckenden Ereignisse haben bei vielen, die sich friedenspädagogisch engagieren, ein Nachdenken und Zweifeln in Be-

zug auf ihre friedenspädagogischen Überzeugungen und Grundannahmen ausgelöst. Dabei scheinen auch insgesamt viele über Jahrzehnte erarbeitete Positionen, Ansätze und Konzepte, ja sogar Gewissheiten der Friedensarbeit, der zivilen Konflikttransformation und der Friedensbildung plötzlich zur Disposition zu stehen. Aber ist das wirklich so? War der 24. Februar 2022 ein Wendepunkt für die Friedenspädagogik analog zu der oftmals proklamierten Zeitenwende in der Sicherheitspolitik, im Rahmen derer es gilt, das friedenspädagogische Denken und Handeln komplett zu überdenken und neu auszurichten? Und hat der 7. Oktober 2023 die vielen friedenspädagogischen und dialogfördernden Initiativen und Prozesse in Bezug auf den Nahost-Konflikt als illusorische Utopien entzaubert? Müssen wir die zahlreichen gemeinsam von israelischen und palästinensischen Aktivist*innen gestalteten Dialogprozesse, die für die Friedenspädagogik weltweit so inspirierend waren und sind, als gescheitert betrachten und neu bewerten? Ich glaube nein. Denn auch wenn beide Gewalteskalationen uns massiv verstören, den Betroffenen ein bis dahin nicht bekanntes Maß an Leid zufügen und uns hilflos und ohnmächtig zurückschlagen, es sind nicht die ersten Angriffskriege und terroristischen Anschläge der jüngeren Geschichte, die das friedenspädagogische Denken, Empfinden und Handeln von Einzelnen und Kollektiven herausfordern.

Zweifelsohne markiert der Terroranschlag der Hamas einen massiven Einschnitt in dem kollektiven Bewusstsein und dem Bedrohungsgefühl der israelischen Gesellschaft. Und der Anschlag sowie der aus ihm folgende Krieg im Gazastreifen führen zu einer weltweiten Polarisierung in Bezug auf diesen Gewaltkonflikt. Der Nahe Osten und konkret das Verhältnis zwischen Israel und

Palästina ist auch in Deutschland Gegenstand vielfältiger medialer, politischer und gesellschaftlicher Kontroversen, wie wir sie bisher nicht kannten. Die extreme Zunahme antisemitischer, aber auch antimuslimischer Tendenzen und Übergriffe verdeutlicht, wie stark die aktuelle Eskalation in Deutschland Menschen emotional berührt, polarisiert und zu diskriminierenden und gewaltvollen Handlungen veranlasst, auch und gerade im Kontext von schulischen und außerschulischen Bildungsorten. Insbesondere viele junge Menschen werden von den aktuellen Ereignissen emotional stark bewegt, aber oftmals durch soziale Medien nur einseitig informiert oder manipuliert. Lehrer*innen, Erzieher*innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit wiederum tun sich häufig schwer, die aktuelle Thematik mit all ihren Facetten mit jungen Menschen anzusprechen. Oftmals aus Angst, nicht genügend Sachkenntnis zu der Thematik zu haben oder aus Furcht, ungewollt einem politischen Lager zugeordnet zu werden, oder aus Sorge, die mit dem Konflikt verbundenen starken Emotionen und möglichen psycho-sozialen Reaktionen und Konflikte nicht gut pädagogisch bearbeiten und einfangen zu können. Allerdings lösen sich alle diese Emotionen und Konfliktpotentiale weder bei Kindern und Jugendlichen noch bei den pädagogischen Fachkräften in Luft auf, wenn wir sie verschweigen, ignorieren oder bagatellisieren.

Daher geht es darum, friedenspädagogische Prozesse zu gestalten,

- indem wir den Gefühlen, Irritationen und Verunsicherungen von jungen Menschen einen Raum geben,
- indem wir auch das Leid und den Schmerz von Betroffenen zulassen,
- indem wir einen achtsamen und respektvollen Dialog von Menschen mit verschiedenen Sichtweisen, Narrativen und Erfahrungshintergründen ermöglichen,

- indem wir gewaltfreie und empathische Kommunikationsprozesse unterstützen, und
- indem wir eine sensible Begegnung mit dem Anderen in uns und dem Anderem im Gegenüber stärken.

Der Kern einer solchen Friedenspädagogik ist die Auseinandersetzung und Begegnung mit Differenz, Fremdheit und dem Anderen. WERNER WINTERSTEINER war einer der ersten, der in seiner „Pädagogik des Anderen“ (ebd. 1999) diese neue Perspektive friedenspädagogischer Theoriebildung im deutschsprachigen Raum eingeführt hat. Dabei entfaltet WINTERSTEINER Bausteine für eine Friedenspädagogik der Postmoderne, deren zentraler Bezugspunkt nicht die kognitiv-analytische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen oder historischen Kontexten ist, sondern die interaktiv-empathische Begegnung mit dem Anderen. „Eine Pädagogik des Anderen [...] begreift den Umgang mit dem Anderen, den Respekt vor dem Anderen als das eigentliche Programm der Erziehung. Deswegen ist sie von ihren Voraussetzungen und Zielen her eine Pädagogik des Friedens. Denn Frieden ist der Umgang mit den Anderen, der weder in Vereinnahmung noch Gleichgültigkeit besteht“ (ebd. S.166). Diese Akzentuierung auf den Anderen und die Begegnung mit dem Anderen ist in hohem Maße anschlussfähig an internationale friedenspädagogische Diskurse und Praktiken, vor allem im Kontext komplexer, lang andauernder und tief in der Gesellschaft verwurzelter Konflikte, wie dem Nahost-Konflikt.

Aus meiner eigenen über 25-jährigen Erfahrung als Berater und Forscher im Kontext internationaler Gewalt- und Konflikt-dynamiken weiß ich, wie wichtig es ist, trotz aller unterschiedlicher Positionen,

Sichtweisen und Weltanschauungen im Kontakt und im Dialog mit dem und den Anderen zu bleiben. Insbesondere in Bezug auf die Friedens- und Dialogarbeit im Nahen Osten haben mich israelische und palästinensische, jüdische und muslimische Friedensforscher und ihre immerwährenden Dialogbemühungen, sowie persönliche Begegnungen mit israelischen und palästinensischen Friedensaktivist*innen sehr geprägt. Wichtig für mich sind hier insbesondere die Forschungsarbeiten der israelischen Friedensforscher DAN BAR-ON (vgl. ebd. 2006) und GAVRIEL SALOMON (vgl. ebd. 2002, 2006), des jüdisch-stämmigen Sozialpsychologen HERBERT C. KELMAN (vgl. ebd. 2010) und des jüdischen Aktivisten und Aachener Friedenspreisträgers REUVEN MOSVOVITZ (vgl. ebd. 2005). DAN BAR-ON hat sich umfassend mit dem Holocaust befasst und darauf aufbauend seine Friedensforschung und Friedensarbeit begründet. Zusammen mit dem palästinensischen Forscher SAMI ADWAN hat DAN BAR-ON 1998 das Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) gegründet. Ein zentrales Produkt von PRIME ist ein israelisch-palästinensisches Geschichtsbuch, bei dem primär das tiefere Verstehen der historischen Narrative des Anderen, sowie das gegenseitige Verständnis und der Dialog im Fokus stehen (vgl. ADWAN, BAR-ON 2009).

Vor dem Hintergrund dieser und zahlreicher anderer Schätze friedenspädagogischer Ansätze erkenne ich keine Zeitenwende für die Friedenspädagogik, um sich komplett neu auszurichten. Meines Erachtens gilt es, gerade jetzt, diese Schätze wieder zu entdecken, zu stärken und neu zu beleben. Ich sehe aber in der aktuellen Krisenlage die Chance, eine andere, vielleicht zu lange vernachlässigte Perspektive der Friedensbildung stärker in den Blick zu nehmen, näm-

lich die Rolle und das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte, die friedenspädagogische Bildungsprozesse begleiten und gestalten. Das bedeutet: Meines Erachtens besteht aktuell eine große Herausforderung darin, nicht nur die Fragen, Sorgen und Ängste der Zielgruppen friedenspädagogischer Prozesse zu adressieren, sondern auch die der Lehrer*innen, Erzieher*innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit in den Blick zu nehmen. Gerade in den gegenwärtigen Krisenzeiten dürfen wir allen friedenspädagogisch Handelnden Zweifel, Irritationen und Fragen zugestehen. Von daher gilt es, die professionelle Reflexivität und damit verbundene Selbstbeobachtungskompetenzen (friedens-)pädagogischer Fachkräfte stärker in den Blick zu nehmen.

Denn das ist es, was ich seit Kriegsbeginn in der Ukraine und verstärkt nach der Eskalation im Nahen Osten bei vielen (Friedens)pädagog*innen beobachten konnte: dass sie diese Form von Gewalt und die damit verbundenen Auswirkungen auf Diskurse und Prozesse in Deutschland extrem herausfordert und zwingt innezuhalten, nachzudenken, nachzuspüren und auch anhand der eigenen Biographie ihre Sichtweisen und Dilemmata zu reflektieren.

Vor dem Hintergrund dieser persönlich-fachlichen Hinführung werden nachfolgend einige ausgewählte Aspekte und Herausforderungen der Friedenspädagogik im deutschsprachigen Raum skizziert und zentrale Kompetenzkorridore friedenspädagogischer Bildungsprozesse vorgestellt. Abschließend werden diese Argumentationslinien für die Erörterung der Bedeutung professioneller Reflexivität bei pädagogischen Fachkräften im Kontext der Friedenspädagogik zusammengeführt. Die nachfolgenden Ausführungen basieren in weiten Teilen auf bereits vorhandenen Publikationen (vgl. FRIETERS-REERMANN 2016 und 2023), die

für die vorliegende Publikation neu kontextualisiert wurden.

Friedenspädagogik im Kontext globaler Diskurse und Konfliktdynamiken

Der Friedenspädagogik wird, wie oben bereits skizziert, bei der Prävention und Transformation gewaltvoller Konflikte weltweit zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Denn die lebenslaufbegleitende Entwicklung einer umfassenden Friedens- und Konfliktkompetenz ist unverzichtbar, um Menschen zu befähigen, innergesellschaftliche Gewaltdynamiken zu überwinden und Friedens-, Dialog-, und Demokratisierungsprozesse zu fördern (vgl. FRIETERS-REERMANN / LANG-WOJTASIK 2023; PINKERT / UMBACH 2022; JÄGER 2014). In diesem Kontext sind außerschulische wie schulische Bildungsprozesse und -institutionen gefordert, den damit verbundenen hohen Erwartungen gerecht zu werden. Doch gerade in einer heterogenen und diversen Migrationsgesellschaft, in der sich zahlreiche Identitäten begegnen und überschneiden, läuft die friedenspädagogische Praxis Gefahr, einige zentrale Spannungsfelder, Risiken und Schwachstellen friedenspädagogischen Denkens und Handelns nicht hinreichend zu berücksichtigen. Ein zentrales Spannungsfeld der Friedenspädagogik, von dem der Autor aufgrund seines biographisch-akademischen Hintergrundes auch massiv betroffen ist, bezieht sich auf eine zu starke Dominanz von europäischen Denkweisen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie von westlichen Perspektiven der Friedens- und Konfliktforschung in globalen und insbesondere in deutschsprachigen friedenspädagogischen Diskursen. Hier fehlen der Friedenspädagogik insbesondere im deutschen Kontext oft-

mals der kosmopolitische Blick, ein intensivierter transnationaler Austausch sowie die verstärkte Berücksichtigung indigener Wissensbestände. Diese Kritik ist nicht neu, erfährt aber durch migrationsbezogene, rassismuskritische sowie post- bzw. dekoloniale Diskurse eine nochmals größere Aufmerksamkeit und Bedeutung (vgl. BAQUERO TORRES 2022; HUSSAK / GROPPE 2021, ZEMBYLAS 2018). Dabei geht es in den jüngeren Diskursen im Kontext von post-/decolonial und critical peace education vor allem darum, die vielfältigen indigenen und traditionellen friedenspädagogischen Ansätze und Praktiken aus außer-europäischen Kontexten wahrzunehmen und zu stärken. Eine solche Vorgehensweise ist in einer Migrationsgesellschaft wie Deutschland und vor allem im Kontext der aktuellen Eskalation des Nahost-Konfliktes enorm wichtig, um die Dominanz westlicher Perspektiven und damit verbundene Engführungen und unterkomplexe Deutungsmuster aufzubrechen. Denn vor dem Hintergrund der europäischen friedenspädagogischen und konflikttheoretischen Traditionslinien lässt sich eine zentrale Begrenzung oder Schwachstelle identifizieren. Zahlreiche friedenspädagogische Ansätze und Konzepte westlicher Prägung fokussieren vor allem die Bedeutung des Individuums, sowie die Förderung individueller Selbst- und Konfliktkompetenzen. Die Vorstellung und Herausstellung eines Selbst ist aber ein sehr westliches Konzept, das eng mit europäischen Denktraditionen und individualistischen Gesellschaften verbunden ist. Insofern spielt auch gerade in der deutschsprachigen Friedenspädagogik das Paradigma individueller Friedens- und Konfliktkompetenz immer noch eine übergeordnete Rolle. In diesen individualorientierten pädagogischen Ansätzen bleibt jedoch „der Zusammenhang zwischen indi-

vidueller Konfliktbearbeitungskompetenz und der Ebene des kollektiven Unfriedens weitgehend ungeklärt“ (SEITZ 2004., S. 69). Somit greift eine Fixierung auf das individuelle Konfliktverhalten und auf die Regulierung der zwischenmenschlichen Konflikte in zahlreichen Gewaltzusammenhängen zu kurz (vgl. SALOMON 2002, 2006). Insbesondere vielschichtige und über Generationen andauernde innerstaatliche Konflikt-dynamiken, wie z. B. auch der aktuell wieder einmal eskalierende Nahost-Konflikt werden häufig von komplexen transgenerationalen Bindungen, Gruppenidentitäten und einem tief in der Kultur verankerten kollektiven Unterbewussten bestimmt (vgl. u. a. GALTUNG 1998, S. 362ff.). Die adäquate Berücksichtigung dieser Dynamiken ist mit rein individualpädagogischen Zugängen nicht möglich. Andere kulturelle Denktraditionen ermöglichen eine wichtige Perspektiverweiterung in Bezug auf transpersonale kollektive Konflikt-dynamiken. Auch in den sozialpsychologischen Pionierarbeiten zur Konflikttransformation, die maßgeblich durch den Nahost-Konflikt beeinflusst wurden, wird die Bedeutung von kollektiven Identitäts- und Konfliktprozessen erkannt und damit verbundene Gruppen-, Interaktions- und Beziehungsdynamiken werden explizit berücksichtigt (vgl. KELMAN 1997, S. 247ff.).

Dadurch wird ein tieferes Verständnis in Bezug auf die Vielschichtigkeit von Konflikten sowie auf darauf bezogene tragfähige Ansätze der Konflikttransformation ermöglicht. Von daher sollte auch die Friedenspädagogik bei der Gestaltung von Lernarrangements möglichst viele Facetten individuellen und kollektiven konfliktbezogenen Lernens berücksichtigen. Insbesondere sind Ansätze der Dialog- und Begegnungsarbeit erforderlich, die eine Annäherung und einen Beziehungsaufbau der kollektiven An-

deren berücksichtigen, wie es der israelische Friedenspädagoge Salomon seit langem für die friedenspädagogische Arbeit im Kontext des Konfliktes zwischen Israel und Palästina fordert (vgl. SALOMON 2002, 2006). Daher sollte die Friedenspädagogik die Wirkmächtigkeit kollektiver Dynamiken, Einstellungen, Stereotypen, Narrative und Identitäten stärker berücksichtigen und als Ressource nutzen.

Friedenspädagogik im Kontext personeller, struktureller und kultureller Gewalt

Mit dem Bewusstsein, wie eng individuelle und kollektive Konfliktodynamiken und Bildungsprozesse miteinander verbunden sind, wird auch die Notwendigkeit ersichtlich, Konfliktodynamiken differenzierter und systematischer zu analysieren und dabei direkte und indirekte Gewaltformen zu unterscheiden. Das damit verbundene Spannungsfeld wurde insbesondere von JOHAN GALTUNG bereits in den 1960er Jahren identifiziert (vgl. GALTUNG 1998), und es bildet bis heute einen wichtigen Bezugsrahmen für die internationale Friedens- und Konfliktforschung sowie für intersektionale Ansätze in der Bildungsarbeit in Kontexten von Diskriminierung, Gewalt und Marginalisierung (vgl. FRIETERS-REERMANN 2023). Die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Gewalt ermöglicht es, verschiedene Gewaltformen in den Blick zu nehmen und das (friedens-)pädagogische Denken und Handeln darauf auszurichten. Galtung folgt dabei in seinem Modell durchgängig einem erweiterten Gewaltverständnis, das über direkte interpersonale Formen hinausgeht. Für GALTUNG ist Gewalt die vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse. Galtungs Verdienst war es, neben der direkten personellen

Gewalt, weitere Gewaltformen und damit verbundene Wechselwirkungen zwischen diesen zu identifizieren (siehe Abb. 1).

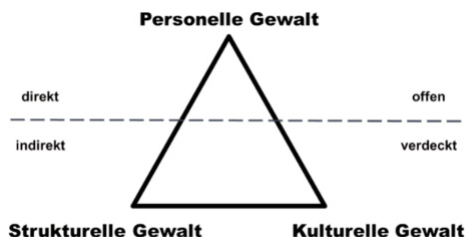


Abb. 1.: Gewaltdreieck (Eigene Darstellung auf der Basis von Galtung 1998)

Bei personeller Gewalt sind Täter*in und Opfer in der Regel eindeutig zu identifizieren. Direkte personale Gewalt wird als unmittelbare physische und psychische Aggressionen von Menschen an Menschen vollzogen.

Die Akteur*innen sowie die Dynamiken der strukturellen Gewalt sind jedoch deutlich schwerer zu fassen und zu beschreiben. Strukturelle Gewalt wirkt indirekt. Sie produziert ebenfalls personelle Opfer. Doch werden diese nicht direkt von anderen Personen attackiert, sondern von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, eingeengt oder bedroht. Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Exklusion, Diskriminierung und Marginalisierung, die durch soziale, politische, juristische, administrative und ökonomische Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt ist von daher fast immer unsichtbar; sie ist eingebettet in Prozesse und Organisationen und wird oftmals als normal, schon immer da gewesen und unveränderbar wahrgenommen.

Ein solches Verständnis von Gewalt hat die Gewalt- und Konfliktforschung in den letzten Jahrzehnten fasziniert, aber auch provoziert. Diese Sicht hat wissenschaftli-

che Diskurse beeinflusst und nachhaltig geprägt, aber auch heftigen Widerstand hervorgerufen. Denn wenn jede Form struktureller Ungleichheit als Gewalt definiert wird, erschwert dies in Bezug auf gewaltpräventives Handeln die Identifikation eindeutiger Adressat*innen und Bezugspunkte, sowie einen individualpädagogischen Ansatz, wie er in der westlichen Friedenspädagogik stark verankert ist (s. o.). Strukturelle Gewalt bleibt somit oftmals unscharf, diffus, lässt sich nicht personalisieren und bewegt sich immer am Rand einer umfassenden Kritik an der sozialen Ungleichheit der (Welt-)Gesellschaft. Dennoch eröffnete Galtung durch seine Differenzierung eine bemerkenswerte Perspektive auf verschiedene Bedingungsfaktoren und Erscheinungsformen indirekter und strukturbedingter Gewalterfahrungen, sowie damit auch ein breiteres Verständnis dafür, dass die betroffenen Personen auf strukturelle Formen der Gewalt ihrerseits mit direkter und personeller Gewalt reagieren.

Eine weitere Dimension der indirekten Gewalt beschreibt Galtung mit dem Begriff der kulturellen Gewalt. Damit wird eine wichtige Perspektive auf Tiefendimensionen von Gewalt eingeführt. Galtungs Verständnis von Kultur geht weit über ethnische, religiöse oder kulturalistische Engführungen hinaus. Im Kern geht es um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber welchen Gruppen in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar, verständlich und nicht falsch interpretiert werden. Kulturelle Gewalt wird durch Überlieferungen, Erzählungen, Mythen, Literatur, Kunst, Religion, Bildung, Medien, Sprache und öffentliche Diskurse erfahrbar. Es handelt sich zum Beispiel um dominante, exklusive, nationa-

listische, fremdenfeindliche, Minderheiten diskriminierende oder rassistische Werte, Normen, Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege verbreitet und damit im Bewusstsein von Gesellschaften tief verankert und eingelagert werden. Dadurch werden sie kontinuierlich in Diskursen und durch symbolische Handlungen tradiert und reproduziert.

Diskursiv-kulturelle Gewalt bildet die Grundlage, alle anderen Erscheinungsformen von struktureller und personeller Gewalt zu entkandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren. Von daher lässt sich kulturelle Gewalt auch nicht von personeller und struktureller Gewalt trennen. Während jedoch personelle Gewalt immer direkt und bewusst erfahrbar ist, liegen die strukturelle und vor allem die kulturelle Gewalt auf einer tieferen, indirekteren Ebene, die oftmals durch kollektive und unbewusste Prozesse gekennzeichnet, nur schwer zu fassen und nicht unmittelbar zugänglich ist. Kulturelle Gewalt markiert eine wichtige, wenn nicht sogar die zentrale Herausforderung für friedenspädagogische Bildungsprozesse, denn kulturelle Gewaltformen sind tief im kollektiven Bewusstsein verankert und erfordern vielschichtige, tiefgehende und umfassende friedenspädagogische Bearbeitungsformen.

Das Spannungsfeld von personeller, struktureller und kultureller Gewalt spiegelt sich auch in zahlreichen friedenspädagogischen Diskursen und Konzeptentwicklungen weltweit wider. Die globale Vielfalt von Bindestrich-Pädagogiken, die sich im Bereich der Friedenspädagogik verorten oder dort verortet werden, ist unermesslich und bisweilen irritierend (vgl. BLISS 2021). Dadurch drohen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern zu ver-

schwimmen. Unter Rückgriff auf Galtung kann nachgezeichnet werden, dass zahlreiche Absätze der Friedenspädagogik primär oder ausschließlich die personelle Gewalt adressieren und das Ziel haben, die individuelle Konfliktkompetenz der Lernenden zu erhöhen, z. B. Ansätze von Anti-Gewalt-Trainings, Gewaltprävention, Conflict Resolution Education, Harmony Education oder Tolerance Learning. Im Gegensatz dazu rückt eine explizit auf strukturelle Gewaltdynamiken hin orientierte Friedenspädagogik in starke Nähe zu Ansätzen der Politischen Bildung, der Transformativen Bildung, der Menschenrechtserziehung, der Global Citizenship Education, des Globalen Lernens oder der Education for sustainable Development. Und eine verstärkt kulturelle Gewaltformen adressierende Friedenspädagogik ist eng verbunden mit der Interkulturellen Bildung, der Interreligiösen Pädagogik, der Anti Bias Education oder rassistismuskritischer Bildung. Des Weiteren sind an dieser Stelle auch jene Ansätze zu benennen, welche die Notwendigkeit einer Kultur des Friedens oder einer Kultur der Gewaltfreiheit (vgl. LANG-WOJTASIK 2015) in den Mittelpunkt rücken.

Die mit den drei Gewaltformen einhergehenden friedenspädagogischen Ausrichtungen beinhalten Abgrenzungsprobleme und Widersprüche, die sich auflösen lassen. Aber friedenspädagogische Fachkräfte sollten sich des damit verbundenen Spannungsfeldes bewusst sein und es für ihr professionelles Handeln reflektieren. Letztlich sollten alle drei Dimensionen (personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt) berücksichtigt werden, um der Komplexität und Vielschichtigkeit von Konfliktodynamiken und friedenspädagogischen Bildungsprozessen gerecht zu werden. Angesichts der gegenwärtigen Eskalation im Nahen Osten und den Auswirkungen auf Bildungsorte

und -prozesse in Deutschland erscheinen aktuell vor allem jene Ansätze erforderlich, welche versuchen, einen Raum und Rahmen zu schaffen, in dem eine Kultur des Friedens, der Begegnung, der Gewaltfreiheit und des Dialoges ermöglicht wird. Auf dieser Basis können weiterführende Prozesse aufbauen.

Kompetenzkorridore friedenspädagogischer Bildungsprozesse

Die in den bisherigen Abschnitten skizzierte Komplexität und Vielschichtigkeit von Konfliktodynamiken unterstreicht die Notwendigkeit einer umfassenden und vielschichtigen Kompetenzorientierung in friedenspädagogischen Prozessen. Das nachfolgend skizzierte Kompetenzmodell (vgl. FRIETERS-REERMANN 2016) basiert auf eigenen empirischen Forschungen, langjährigen Beratungen in internationalen Konfliktkontexten, umfassenden Evaluationen von Trainings- und Seminarkontexten, dem Austausch mit Studierenden sowie theoriegeleiteten Überlegungen und Reflexionen des Autors.

Den sieben Kompetenzkorridoren des Modells liegt ein zirkuläres Verständnis von Lernen zu Grunde, bei dem die Kompetenzen nicht einer linearen Ordnung folgen und chronologisch aufeinander aufbauen, sondern zirkulär aufeinander bezogen sind (siehe Abb. 2, Seite 15). Diese Sichtweise, die maßgeblich durch jüngere Lern- und Bildungstheorien und insbesondere eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik (vgl. FRIETERS-REERMANN 2009) gestützt wird, kann nicht deutlich genug unterstrichen werden. Denn zahlreiche Kompetenzmodelle basieren immer noch implizit auf einem kausal-linearen Dreischritt von Sehen-Urteilen-Handeln oder Wissen-Haltung-Umsetzung und

sind damit wenig offen für die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit sowie die zirkuläre Dynamik verschiedener Kompetenzebenen. Dabei wäre angesichts der Komplexität, Kollektivität und Emotionalität aktueller Konflikterfahrungen bei vielen jungen Menschen kritisch zu fragen, welche Kompetenzbereiche in den klassischen Dreischritt-Modellen noch fehlen oder nicht umfassend genug berücksichtigt sind. Hier könnte sich die Friedenspädagogik von verschiedenen Perspektiven z. B. aus der Kommunikationsforschung, der frühkindlichen Bindungsforschung, der Emotionsforschung oder der Neurobiologie inspirieren lassen. Denn diesen Ansätzen ist es zu verdanken, dass neben den drei klassischen Kompetenzebenen auch verstärkt emotionale, körperliche, interaktive, kooperative und beziehungsbezogene Aspekte berücksichtigt werden sollten. Friedens- und konfliktbezogene Kompetenzen sind zutiefst an primäre frühkindliche Beziehungserfahrungen und Bindungsfähigkeiten, an biographische Erfahrungen, Erinnerungen und Körperempfindungen in Konflikt- und Gewaltkontexten sowie an Erfahrungen mit intensiven Kommunikations-, Kooperations- und Aushandlungsprozessen gekoppelt. Alle diese oftmals beiläufigen informellen Lernerfahrungen beeinflussen die Friedens- und Konfliktkompetenz von Menschen unter Umständen wesentlich nachhaltiger als intentionale zielgerichtete pädagogische Prozesse, die auf Wissen, Haltungen und Werten fokussiert und meist stark analytisch-kognitiv ausgerichtet sind. Vor diesem Hintergrund sollten auch friedenspädagogische Ansätze die damit verbundenen Kompetenzen stärker berücksichtigen und integrieren. Mit dem nachfolgenden skizzenhaften Modell-Vorschlag werden vorhandene Kompetenzmodelle erweitert. Folgende sieben Ebenen werden dabei unterschieden:

1. Emotionale und körperbezogene Kompetenzen: Frieden Lernen durch Fühlen, Sinneswahrnehmung, Intuition und Körpererfahrung;
2. Kommunikative und beziehungsbezogene Kompetenzen: Frieden Lernen durch Interaktion, Dialog, Begegnung und Beziehungserfahrung;
3. Soziale und gruppenbezogene Kompetenzen: Frieden Lernen durch Gruppendynamik, Gruppenerfahrungen und Gruppenprozesse;
4. Kognitive und analytische Kompetenzen: Frieden Lernen durch Erkennen, Wissen, Ergünden und Verstehen;
5. Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen: Frieden Lernen durch Bewerten und Urteilsbildung;
6. Methodische und anwendungsbezogene Kompetenzen: Frieden Lernen durch Anwendung, Aktion, Performance und Handlung;
7. Reflexive und personale Kompetenzen: Frieden Lernen durch Selbsterfahrung, Evaluation, Selbstreflexion und Metakognition.

Auch in dieser groben Modellskizze bleiben wesentliche Aspekte und Fragen ungeklärt. Vor allem vermag dieses Modell nicht zu erklären, wie genau die verschiedenen Bereiche zusammenspielen und welche Wechselwirkungen zwischen ihnen vorliegen. Der Zusammenhang von konfliktbezogenen Emotionen, Gruppenerfahrungen, Wissensproduktionen, Einstellungsentwicklungen, Empathiefähigkeiten, Beziehungsgestaltungen, Selbstreflexionen und Handlungskompetenzen lässt sich als zirkuläres, dynamisches Wirkungsnetz beschreiben. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Bewerten, Kommunizieren, Handeln und Reflektieren sind rekursiv vernetzte Prozesse. Diese Einsicht markiert eine der größten

Herausforderungen für friedenspädagogische Fachkräfte, ihr pädagogisches Handeln und damit verbundene Erwartungen und die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu reflektieren.

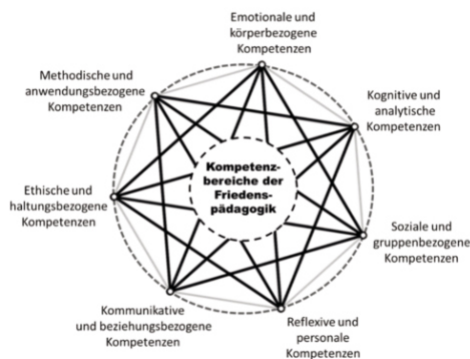


Abb. 2.: Kompetenzkorridore der Friedensbildung. Quelle: eigene Darstellung

Professionelle Selbstreflexivität in friedenspädagogischen Bildungsprozessen

Abschließend werden nun die bisherigen Argumentationslinien zur Untermauerung der Bedeutung professioneller Reflexivität bei pädagogischen Fachkräften im Kontext der Friedenspädagogik fruchtbar gemacht. In Fachdiskursen der Bildungsarbeit und der Sozialen Arbeit liegen zahlreiche Ansätze zur professionellen Reflexivität und Selbstbeobachtungskompetenzen von Fachkräften vor. HEINER bspw. benennt im Kontext von professionellen Handlungskompetenzen neben Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als Kernbestandteile fachlichen Handelns in der Sozialen Arbeit (HEINER 2010). SPIEGEL unterstreicht in ähnlicher Weise die Herausforderung und Notwendigkeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit, durch Reflexivität und

Selbstevaluation kontinuierlich ihre biographischen und persönlich begründeten methodischen Zugänge zu hinterfragen und durch professionell und reflexiv modellierte Handlungsstrategien weiterzuentwickeln (SPIEGEL 2008). Für den Bereich der Frühpädagogik formuliert NEUSS spezielle Anforderungen professionellen Wissens und Handelns und unterstreicht dabei auch als eine wesentliche Facette pädagogischer Professionalität „das Wissen und Reflektieren über die eigene Person“, welches auch die eigene Biografie und die berufsbioграфische Reflexion mit einschließt (NEUSS 2014, S.16). Ebenfalls für die Frühpädagogik hat NENTWIG-GESEMANN ein umfassendes Konzept zur Förderung der professionellen Reflexivität der pädagogischen Fachkräfte entwickelt, welches ihre Potentiale in Bezug auf selbst-reflexive Persönlichkeiten stärken soll (ebd. 2014). Auch in diesem Ansatz stehen die umfassenden Kompetenzentwicklungen im Fokus, die Fachkräfte zu einer reflektierten Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen befähigen sollen. Ein Kernelement in NENTWIG-GESEMANN'S Ansatz ist die Befähigung im Umgang mit Dilemma-Situationen. Denn Dilemma-Situationen, „wie sie sich im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte immer wieder entwickeln, sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte Situationen –, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen“ (ebd. S.35). Viele pädagogische Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit empfinden wahrscheinlich den Umgang mit der aktuellen Eskalation im Nahen Osten und deren Auswirkungen auf ihre Bildungseinrichtung als eine solche Dilemma-Situation, in der Entscheidungen zwischen verschiedenen unbefriedigenden Optionen erforderlich sind, die oftmals nicht ohne Wei-

teres mit bisherigen Handlungsrouninen bewältigt werden können. Dadurch befinden sich die pädagogisch Handelnden in einem inneren kognitiven und emotionalen Konflikt, den sie nicht ignorieren oder bagatellisieren sollten. Doch solche scheinbar ausweglosen Situationen beinhalten auch ein Potenzial für den pädagogischen Prozess: „Die Chance des Dilemmas ergibt sich dabei nicht von selbst, sondern erst im Rahmen eines methodisch-didaktisch abgesicherten Reflexionsprozesses und innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden“ (ebd.). Das bedeutet auch, dass pädagogische Fachkräfte mit ihren eigenen Verunsicherungen und Ohnmachtsgefühlen authentisch umgehen sollten.

Diese skizzenhafte Übersicht über professionelle Selbstreflexivität in Bildungskontexten verdeutlicht vor allem, wie zentral der Umgang und die Reflexion der eigenen Biographie in diesem Kontext ist, und dass dem reflexiven Umgang mit Dilemmata und inneren Konflikten eine wesentliche Bedeutung zukommt. Angesichts der aktuellen Konfliktdynamiken, empfinden viele Pädagog*innen Verunsicherung und Ambivalenzen, wie sie agieren dürfen, können und sollen. Von daher sollen nachfolgend anhand des friedenspädagogischen Kompetenzmodells Möglichkeiten der Stärkung von Selbstreflexionskompetenz bei Friedenspädagog*innen skizziert werden. In Bezug auf die sieben Kompetenzbereiche könnten folgende Reflexionsfragen für Friedenspädagog*innen in (den aktuellen) Kriegs- und Krisenzeiten hilfreich sein:

1. Emotionale und körperbezogene Kompetenzen: Welche Gefühle, Sorgen, Ängste und Ohnmachtserfahrungen beobachte ich in mir? Wie reagiert mein Körper? Wie kann ich meine emotionalen und physi-

schen Reaktionen als Ressource für den Bildungsprozess nutzen?

2. Kommunikative und beziehungsbezogene Kompetenzen: Wie erlebe ich mich in kontroversen Interaktionen und Diskursen über das aktuelle Konfliktgeschehen? Wie könnte es mir gelingen, trotz möglicherweise massiver Angriffe von Anderen oder starken Differenzen mit Anderen im Kontakt zu bleiben und einen empathischen, wertschätzenden und gewaltfreien Kommunikationsstil zu erhalten?

3. Soziale und gruppenbezogene Kompetenzen: Wie erlebe ich mich in Lerngruppen, in denen die aktuelle Kriegssituation kontrovers und emotional diskutiert wird? Wie kann ich trotz dieser Spannungen einen von Vertrauen und Respekt geprägten Rahmen ermöglichen? Welche Ressourcen und Techniken sind dafür hilfreich?

4. Kognitive und analytische Kompetenzen: Welche Quellen und Medien sind wichtig, um das aktuelle Kriegsgeschehen differenziert und multiperspektivisch nachzuvollziehen? Wie kann ich mich vor einer indirekten Manipulation und Fehlinformation schützen und meine möglichst differenzierte Analyse ermöglichen?

5. Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen: Welche meiner ethischen Positionen und Werthaltungen werden aktuell besonders herausgefordert? Wie beeinflusst das aktuelle Kriegsgeschehen meine ethische Urteilsbildung? Welche Wurzeln meiner bisherigen ethischen Reflexionen lohnt es nochmals genauer zu betrachten und als Ressource in Erinnerung zu rufen?

6. Methodische und anwendungsbezogene Kompetenzen: Welche Methoden sind

angesichts der aktuellen Situation möglicherweise besonders herausfordernd für mich und meine Lerngruppen in pädagogischen Prozessen oder bedürfen einer Überprüfung? Welche Methoden erfordern gegebenenfalls einer intensiveren und sensiblen Einführung? Welche methodischen Zugänge wären aktuell besonders hilfreich, um den möglichen Spannungsfeldern, Differenzen und starken Emotionen in Lerngruppen zu begegnen? Welcher methodisch-didaktische Rahmen ermöglicht achtsame Reflexionsprozesse?

7. Reflexive und personale Kompetenzen:

Wie kann ich meiner Selbstbeobachtung und Selbstreflexion genügend Raum geben? Wie kann ich auch entsprechende interkollegiale Prozesse in meine professionelle Reflexivität integrieren? Wieviel Schwäche und Ohnmachtsgefühle gestehe ich mir zu und inwieweit kann ich diese mit anderen

kommunizieren und reflektieren? Wie kann ich meine eigene Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als kontinuierliche und lebenslaufbegleitende professionsbezogene Aufgabe wertschätzen und in mein Berufsleben integrieren?

Diese Reflexionsfragen können hilfreich sein, ein Verständnis von Reflexivität und Selbstbeobachtung bei Friedenspädagog*innen und anderen pädagogischen Fachkräften in Krisenzeiten stärker zu verankern, bei dem auch die eigenen konfliktbezogenen Gefühle, Ohnmachts- und Dilemma-Erfahrungen, innere Konflikte, sowie die Reflexion eigener biographischer Erfahrungen integriert werden. Von einer damit verbundenen erhöhten konfliktbezogenen professionellen Reflexivität der pädagogischen Fachkräfte können friedenspädagogische Bildungsprozesse und alle ihre Akteur*innen nur profitieren.

AUTOR

Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, rassismussensible Bildungsrbeit und Soziale Arbeit in Zeiten des Klimanotstandes. Darüber hinaus berät und begleitet er seit über zwanzig Jahren internationale Entwicklungsprogramme im Kontext von Konflikt- und Gewaltdynamiken.

Literaturverzeichnis

BAQUERO TORRES, P. (2022): **Verantwortung als gesellschaftliche Praxis** – post- und dekoloniale Reflexionen. In: UMBACH, S./PINKERT, C. (Hrsg.): **Frieden üben** – Brücken und Brüche im Denken und Handeln. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 67–83.

BAR-ON, DAN (2006): **Die „Anderen“ in uns**. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

BAR-ON, DAN (2006): **Die „Anderen“ in uns**. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

KELMAN HERBERT C. (2010): **Interactive problem solving**: Changing political culture in the pursuit of conflict resolution. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2010;16 (4) : 389–413.

BIESS, C. (2021): **Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung**. Bildung für Demokratie,

Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung. Berlin: Berghof Foundation.

FRIETERS-REERMANN, N. (2009): **Frieden lernen.** Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Mit einem Vorwort von Dieter Senghaas. Köln.

FRIETERS-REERMANN, NORBERT (2016): **Friedenskompetenz durch Friedensbildung?** Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik. In: ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik). Heft 4/2016. Münster. S. 4–9.

FRIETERS-REERMANN, N. (2023): **Professionelle Reflexivität in friedenspädagogischen Lernprozessen.** Skizzenhafte Überlegungen Selbstreflexionskompetenz von Friedenspädagog*innen in Kriegs- und Krisenzeiten. In: ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik). Heft 1/2023. Münster. S. 11–13.

FRIETERS-REERMANN, N. / LANG-WOJTASIK, G. (2023): **Friedenspädagogik und Globales Lernen.** 46. Jahrgang 2023, Heft 1 der ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik). Waxmann Verlag. Münster

GALTUNG, J. (1998): **Frieden mit friedlichen Mitteln.** Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich.

HEINER, M. (2010): **Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit.** München: Ernst Reinhardt Verlag.

HUSSAK, M./GROPPE, A. (2021): **Friedenspädagogik in Transformation** – Potentiale eines vielfältigen Feldes, in: W & F Wissenschaft & Frieden 2021-3, S. 6–9.

JÄGER, U. (2014): **Friedenspädagogik und Konflikttransformation.** Berlin: Berghof Foundation.

KELMAN, H. C. (1997): **Inoffizielle Diplomatie.** Ihr Beitrag zur Lösung internationaler Konflikte. In: SENGHAAS, D. (HRSG.): **Friedenmachen.** Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 243–267.

KRUCK, A. (2022): **Friedensbildung international.** Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen. Berlin: Berghof Foundation.

LANG, J./LANG-WOJTASIK, G. (2015): **Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen.** In: FRIETERS-REERMANN, N. & LANG-WOJTASIK, G. (HRSG.): **Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit.** Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 151–166.

MOSVOVITZ, REUVEN (2005): **Der lange Weg zum Frieden.** Deutschland – Israel – Palästina. Episoden aus dem Leben eines Friedensabenteurers. Berlin.

NENTWIG-GESEMANN, I. (2013): **Professionelle Reflexivität:** Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: **Frühkindliche Bildung** – Das reinste Kinderspiel?! Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, S. 29–37.

NEUSS, N. (2014): **Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik** – eine kriteriengeleitete Analyse. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, K. / NENTWIG-GESEMANN, I. / NEUSS, N. (HRSG.): **Forschung in der Frühpädagogik VII:** Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 13–47.

PINKERT, C./UMBACH, S. (HRSG.) (2022): **Frieden üben** – Brücken und Brüche im Denken und Handeln: Impulse aus der Friedenspädagogik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

SALOMON, GAVRIEL (2002): **The Nature of Peace Education:** Not All Programs Are Created Equal. In: SALOMON, GAVRIEL/NEVO, BARUCH (HRSG.): **Peace Education.** The Concept, Principles, and Practices Around the World.

SALOMON, GAVRIEL (2006): **Does Peace Education Really Make a Difference?** In: **Peace and Conflict.** Journal of Peace Psychology. Volume 12, Issue 1 - March 2006, S.37–48.

SEITZ, K. (2004): **Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen** – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

SENGHAAS, D. (1970): **Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt.** In H. RÖHRS (HRSG.), **Friedenspädagogik.** Akademische Verlagsgesellschaft Frankfurt a.M.

VON SPIEGEL, H. (2008): **Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit:** Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.

WINTERSTEINER, WERNER: **Pädagogik des Anderen.** Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster 1999.

ZEMBYLAS, M. (2018): **Con-/divergences between postcolonial and critical peace education:** towards pedagogies of decolonization in peace education. In: **Journal of Peace Education** 15/1, S. 1–23.

Die neuesten Trends aus der Offenen Jugendarbeit. Mit einem Abonnement unserer Fachzeitschrift.



Erscheint viermal im Jahr
zum Preis von 20,- €.

Das Abo ist erhältlich bei:

**Bundesarbeitsgemeinschaft
Offene Kinder- und Jugendarbeit e.V. – BAG OKJA –**

Brüsseler Straße 44

13353 Berlin

Tel.: 030-32599 200

Fax: 030-32599 298

Mail: info@bag-okja.de

www.offene-jugendarbeit.net

Four Voices Camps an der Friedensschule Monte Sole

2022 besuchte die Jugendförderung der Stadt Mühlheim mit einer Gruppe von Jugendlichen bereits zum dritten Mal ein „Four Voices Camp“ an der „Friedensschule Monte Sole“ in Marzabotta, Italien. Sie trafen sich dort mit Jugendlichen aus Italien, Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten. Solche Camps, die knapp zwei Wochen dauern, sind eines der zentralen Angebote der Friedensschule in der Emilia Romagna.

Mühlheim am Main – die Jugendförderung

Die Jugendförderung der östlich von Frankfurt gelegenen Stadt (knapp 30.000 EW) fördert Kinder und Jugendliche durch ein verhältnismäßig breit gefächertes Bildungs- und Freizeitangebot. Im Jugendzentrum gibt es montags bis freitags einen offenen Betrieb mit den üblichen Beschäftigungsmöglichkeiten, wobei ein Tag Mädchen vorbehalten ist. Angeboten werden außerdem zum Beispiel Ausflüge, ein Selbstverteidigungskurs für Mädchen, ein Graffiti-(Dauer)Projekt sowie Sport und Ferienprogramme. Im Rahmen eines „Thekenprojekts“ können sich die Jugendlichen engagieren. Dabei geht es nicht allein darum, Flaschen über die Theke zu schieben, wie der Name vielleicht nahelegt, sondern um die Beteiligung bei der Organisation und Durchführung unterschiedlichster Angebote bis hin zur Umsetzung eigener Ideen.

Ein wichtiger Angebotsbereich sind internationale Begegnungen, die „jungen Menschen die Möglichkeit für individuelle und politisch gerahmte Auseinandersetzungsprozesse bieten, um so ihre Kompetenzen und ihren individuellen Erfahrungshorizont zu erweitern. Gleichzeitig bieten sie den Raum zur Begegnung und zum Austausch mit Jugendlichen aus anderen Nationen und mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen.“ Die „Friedenscamps“ in Monte Sole in der Nähe von Bologna sind Teil dieses Angebotsbereichs.

Die Friedensschule Monte Sole

Getragen wird die 2002 gegründete Friedensschule von einer Stiftung. Seit ihrer Gründung fördert sie „verschiedene Initiativen für Friedensarbeit, gewaltlose Konfliktbewältigung unter Beachtung der Menschenrechte und gewaltfreies Zusammenleben der Menschen und Kulturen. Sie setzt sich für eine Gesellschaft ohne Xenophobie, Rassismus und jegliche andere Form von physischer oder psychischer Gewaltausübung gegen den Menschen und seine Umwelt ein“ (www.montesole.org/de). Ziel der Friedensschule ist es, dass sich Monte Sole zu einem „Erinnerungsort“ entwickelt, zu einem Ort also, der gemeinsame Identität stiftet.

Dass die Friedensschule ausgerechnet in Monte Sole eingerichtet wurde, ist kein Zufall. Auf dem Rückzug 1944 hat die deut-



sche Waffen-SS mit Unterstützung italienischer Hilfstruppen die Gegend von Partisanen „gesäubert“. Ruinen in der Umgebung der Friedensschule führen auch heute noch vor Augen, was die Nazis darunter verstanden: ein Massaker. Sieben Tage dauerte die „militärische Operation“. Das Ergebnis: „770 Opfer, darunter 216 Kinder, 142 Über-60-Jährige und 316 Frauen.“

Wesentliches Merkmal der Identität, wie sie die Friedensschule entwickeln helfen möchte, ist das Interesse an der Frage nach den „Ursachen, die das System des Terrors ermöglicht haben, das sich auch am Monte Sole und während des Zweiten Weltkriegs manifestiert hat, und das wir auf verschiedene Weisen und in verschiedenen Formen auch an anderen Orten der Welt und zu anderen Zeiten finden können.“ In ihren unterschiedlichen Angeboten – ein- und mehrtägige Workshops für Jugendliche, aber auch Erwachsene sowie Camps mit unterschiedlichen Schwerpunkten – will die Friedensschule die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei unterstützen, über solchen Terror und die „Mechanismen“, die ihn erst möglich machen, nachzudenken und sich auszutauschen.

Four Voices Camp – Frieden in vier Stimmen

Diese von der EU geförderten Camps (Erasmus+) werden seit knapp zwanzig Jahren angeboten. Hier treffen sich je zehn Jugendliche aus Italien, Deutschland, Israel und Palästina am Monte Sole. „Die Hauptidee des Camps war und ist es, Jugendliche aus aktuellen Konfliktzonen zusammenzubringen, in denen die Kontaktmöglichkeit zu Personen, die der gegenüberstehenden Partei angehörig sind (wie zum Beispiel Israelis und Palästinenser*innen sowie Serben*innen und Albaner*innen aus dem Kosovo), zumindest stark eingeschränkt ist.“ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Italien und Deutschland stehen wiederum dafür, dass Bemühungen um gegenseitige Anerkennung und Versöhnung auch auf dem Hintergrund enormer Belastungen, für die wiederum Monte Sole beispielhaft steht, erfolgreich sein können. Auch wenn es mühevoll bleibt.

Wichtig ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Monte Sole, dass sich die Jugendlichen nicht als Vertreterinnen und Vertreter ihrer Herkunftsländer, sondern als Individuen begreifen. Dies helfe „die

ethnisch/nationale Ebene der Identität zu dekonstruieren, um sie in einem breiteren und komplexeren Rahmen zu rekontextualisieren, welcher es allen ermöglicht, sich auf gleicher Ebene, der menschlichen, mit verschiedenen Wünschen, Bestrebungen, Emotionen, kennenzulernen.“

Die Jugendlichen arbeiten in diesen knapp zwei Wochen in Kleingruppen mit maximal vier bis fünf Personen. Dies ermöglicht eine aktive Teilnahme aller Jugendlichen und ist eine wesentliche Voraussetzung „für eine echte Konfrontation und eine konkrete Vermittlung der verschiedenen Meinungen und Standpunkte“. In vielen der Workshops stehen praktische Aufgaben im Mittelpunkt, beispielsweise eine Performance zu kreieren, ein Lied zu komponieren oder ein Plakat zu entwerfen, was zwingend „zu einer kooperativen Anstrengung“ führt.

Eine zentrale Einheit beschäftigt sich mit der Geschichte des Orts. „Durch workshopartige Reflexionen wird die Diskussion über die Erinnerung von Monte Sole zum Ausgangspunkt, um über gegenwärtige Konflikte, insbesondere ausgehend von schmerzhaften persönlichen Erinnerungen, die innerhalb der Gruppe geteilt werden können, aber auch allgemein über die Situation der Herkunftsländer zu sprechen.“

Die Camps 2016, 2017 und 2022

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

2016 reiste die erste Gruppe von zehn Jugendlichen in die Emilia Romagna. Damals kam es allerdings zu einer kurzfristigen Absage der Delegationen aus Israel und den Palästinensischen Gebieten. Erst im zweiten Anlauf 2017 konnte das Friedenscamp in voller Besetzung stattfinden, aus Hessen waren zwölf Jugendliche mit dabei. Die dritte Fahrt startete erst 2022, nachdem

das für 2020 geplante Camp wegen der Pandemie abgesagt werden musste.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen nicht allein aus Mühlheim. Da die Maßnahme aus Landesmitteln gefördert wird, muss auch landesweit geworben und eingeladen werden. Daher beteiligten sich auch viele Jugendlichen aus anderen Kommunen des Landkreis Offenbach. Einzelne hatten aber auch eine weitere Anreise, sie kamen z. B. aus Kassel, Marburg oder dem Taunus.

Bunt gemischt sind die Jugendlichen auch in anderer Hinsicht. Einige waren Besucherinnen und Besucher der offenen Treffs, andere hatten ihre ersten Berührungspunkte mit der Jugendförderung durch die Ferienspiele, an denen sie in früheren Jahren teilgenommen hatten. Einige Studentinnen und Studenten waren auch schon dabei. Mehreren Jugendlichen musste finanziell unter die Arme gegriffen werden, weil sie sich die Fahrt sonst nicht hätten leisten können.

Für diese Camps gibt es ein Rahmenprogramm mit unterschiedlichen Workshops, das aber – abgestimmt auf das Motto, unter dem jedes Camp steht – modifiziert wird.

„Face2Face“ – 2016

„Durch Begegnungen, Spiele, neue Erkenntnisse und Reflexionen erfahren ... zwanzig Jugendliche aus Italien und Deutschland ein intensives Erlebnis des Miteinanders. Geschichte und die Erinnerung bilden hierbei die Ausgangspunkte für eine Reflexion über Mechanismen des Krieges und der Gewalt und über eine individuelle Verantwortung. Dabei sind solche Überlegungen ausschlaggebend, um eine Friedenskultur und ein solidarisches Miteinander zu schaffen, in der sich ein Jeder berufen fühlt, aktiv mitzuwirken. Das Ziel ist es, einen Raum für Gedanken und Diskussionen zu

schaffen, in welchem Themen wie eine konkrete Verwirklichung von Prinzipien des pazifistischen Miteinanders, Solidarität, Empfangen – und Grenzen + Ressourcen eines Zusammenlebens behandelt werden. Nach und nach entsteht durch den Austausch der internationalen Erfahrungen ein Bild, welches Ungerechtigkeiten des alltäglichen Lebens aufzeigt und auf ein aktives Einschreiten hinweist“ (aus dem damaligen Flyer).

Bildungsfahrt zur Scuola Di Pace Di Monte Sole vom 15.8. – 21.8.2016

MONTAG, 15.08.

11 Uhr Ankunft an der Friedensschule. Begrüßung der italienischen Teilnehmerinnen, der beiden österreichischen Zivildienstleistenden und der beiden Workshopleiter ELENA BERGONZINI und VILMER VENTURI DEGLI ESPOSTI, sowie einer israelischen Grundschullehrerin. Anschließend kurze Vorstellungsrunde und Begrüßungsspiele.

13 Uhr Mittagessen im nahen Restaurant/Besucherzentrum „Il Poggiolo“ bis 14 Uhr/15 Uhr. Danach Einräumen der Zimmer, zusammen mit den italienischen Teilnehmerinnen.

Ab 16 Uhr Aufstellen der gemeinsamen Workshopregeln in drei Gruppen:

1. Communication
2. Rules for the camp
3. Alcohol and cigarettas

20 Uhr Abendessen im „Il Poggiolo“

22 Uhr bis 24 Uhr Diskussion mit der israelischen Teilnehmerin Noa über ihr Leben und Arbeiten in Tel Aviv.

DIENSTAG, 16.08.

8:30 Uhr Frühstück „Il Poggiolo“

9:30 Uhr „Kennenlernen der Umgebung“ mit Hilfe eines Gruppenspiels: Drei gemischte Gruppen gehen auf jeder der vier Straßen, bis sie auf ein Schild treffen. Darauf steht eine Aufgabe, die die Gruppe erfüllen soll:

1. Sammelt etwas Essbares!
2. Bastelt etwas Künstlerisches, Kreatives!
3. Schreibt ein Gedicht!
4. Schreibt ein Lied über eure Gruppe und gebt ihr einen Namen!

Leider kam es zu einem Missverständnis und eine Gruppe dachte, sie müsste nur einen Weg gehen und nahm daher das Schild mit zur Scuola. Daher gingen die anderen Gruppen dann nur drei Wege.

13 Uhr Mittagessen

15 Uhr „Familienbaum“: in drei gemisch-

„Wenn ich rückblickend auf die zwölf Tage in Italien schaue, kann ich nur an gute Erinnerungen denken. Die Menschen dort waren alle super, von den Teamern (insbesondere unsere deutschen Teamer Alexander und Amelia) bis zu den anderen Jugendlichen, die wie ich in den verschiedenen Workshops teilgenommen haben. Alle waren so verschieden, trotzdem hat es irgendwie gepasst, so dass wir uns alle gut verstanden haben. Ich finde es toll, dass so viele verschiedene Kulturen und Sprachen zusammenkamen, weil man so sein Englisch verbessert und gleichzeitig die Lebensweise anderer Menschen kennenlernen kann. Ich würde diese Reise/Camp auf jeden Fall weiterempfehlen, da ich in diesen zwölf Tagen sehr viel Spaß hatte.“

„Im Friedenscamp Monte Sole habe ich viel darüber gelernt, wie man ein Miteinander schafft, in dem sich jede*r frei fühlt, er*sie selbst zu sein und in dem jede*r Akzeptanz und Unterstützung erfährt. Durch diese, von uns Teilnehmer*innen kreierte und von den Teamer*innen unterstützte, Atmosphäre habe ich viele Freunde verschiedener Nationalitäten gefunden. Der Austausch untereinander hat mich sicherer in meinem Englisch werden lassen und mir vor allem gezeigt, wie wichtig es ist, einander zuzuhören. Ich habe also zusammenfassend nun mehr Gründe, die Welt zu bereisen und dabei meine neuen Freunde zu besuchen und habe außerdem gelernt, wie ich meine Privilegien als Deutsche für Gutes nutzen kann.“

ten Gruppen wird der zuvor erstellte „Familienbaum“ den anderen in der Gruppe vorgestellt: Wer in meiner Familie war bei „historischen Ereignissen“ dabei und was wurde mir davon erzählt?

15 Minuten Pause

Thema „Erinnerung“: Formen von Erinnerung durch das öffentliche Erinnern an geschichtliche Ereignisse und durch Auslassung anderer Ereignisse in der öffentlichen Erinnerung.

Zuerst in nationalen Gruppen: Österreich, Italien (2 Gruppen), Deutschland (2 Gruppen).

Aufgabe: Stellt ein bekanntes geschichtliches Ereignis eures Landes dar, an welches in der Öffentlichkeit erinnert wird. Österreich: Erinnernte an die österreichische Monarchie. Italien 1: Erschießung von zehn Zivilisten in Ferrara 1943 durch Wehrmachtangehörige nach dem Tod eines Soldaten. Italien 2: Tag der Befreiung Italiens am 25.04.1945; Deutschland: Erinnerung

an die Maueropfer. Nächste Aufgabe: Zählt geschichtliche Ereignisse eures Landes auf, an die nicht, oder nur sehr wenig erinnert wird.

20 Uhr Abendessen

22 Uhr Präsentation der Ergebnisse vom Vormittag (die vier Aufgaben der Erkundung der Umgebung) inkl. gemeinsamem Singen des erarbeiteten Liedes.

MITTWOCH, 17.08.

„**Monte Sole Day**“: Wanderung zu den Ruinen des Ortes „Caprara“. Auf dem halben Weg dorthin wird bei einer Rast über die historischen Geschehnisse zwischen dem 29.9. und 5.10.1944 berichtet und darüber in der Gruppe gesprochen.

An den Ruinen angekommen, wird die Gruppe nach Sprache geteilt und ein Augenzeugenbericht einer Überlebenden des Massakers an diesem Ort vorgelesen und in einer dann wieder gemischten Gruppe über das Gehörte gesprochen. Zum Beispiel über Fragen wie: Wie konnten die Soldaten das tun? Warum flüchteten gerade Frauen, Alte und Kinder nicht vor den anrückenden SS-Truppen? Wieso verschonten einzelne Soldaten Zivilisten, nicht aber, sobald sie nicht mehr alleine waren?

Von Caprara geht es weiter zur Ruine der Kirche. Hier wieder zweisprachige Verlesung eines Augenzeugenberichtes des damals 17-jährigen Mädchens Cornelia über das, was in der Kirche geschah.

Die Gruppe geht darauf den Weg, den auch Cornelia damals gehen musste, weiter zum nahegelegenen Friedhof, auf dem der Augenzeugenbericht weiter verlesen wird. Auf dem Friedhof dann Gespräch in der Gruppe über das, was 1944 dort geschah

und wie später und nach dem Krieg damit in Italien umgegangen wurde. Anschließend Rückweg zur Schule und Mittagessen.

Am Nachmittag:

Einstieg mit einem Gespräch über die am Friedhof nach dem Krieg angebrachte Tafel und den Text darauf: „... Es reicht nicht, Empathie mit den Opfern zu haben, man muss etwas tun, damit der Nazifaschismus nicht wiederkommen kann!“

- Wie sieht es heute damit aus in Italien, Österreich, Deutschland und dem Rest Europas?
- Was sind typische Anzeichen faschistischer Politik?

Danach kurze Pause

Diskussion in Kleingruppen:

- Was kann man gegen faschistische Tendenzen in seiner Umgebung oder in sozialen Netzwerken selbst unternehmen?

20 Uhr Abendessen

DONNERSTAG, 18.08.

5 Uhr Für alle, die Lust dazu haben: Wanderung auf den Monte Sole zum Sonnenaufgang.

8:30 Uhr Frühstück

9:00 Uhr Busfahrt nach Cervia, ca. 30 km nördlich von Rimini (Gemeinsamer Strandausflug)

18:00 Uhr Rückfahrt nach Monte Sole

20:00 Uhr Abendessen

FREITAG, 19.08.

8:30 Uhr Frühstück

10:00 Uhr Start der Workshops mit „Warm up“ – Tanzspiel: Paarweise wird versucht die Bewegungen, die von der Spielleiterin mit zwei unterschiedlich farbigen Karten zur Musik vorgemacht werden, gemeinsam nachzutanzten.

Danach Spiel mit der gesamten Gruppe: Jeder bekommt eine Karte in einer bestimmten Farbe. Dazu muss er ein in einer Fantasiesprache erstelltes Formular ausfüllen. Jeder hat die Aufgabe, mit seiner Karte und dem Formular in vier verschiedene Räume zu gelangen, um dort jeweils ein Puzzleteil zu finden. Vor jedem Raum sitzt eine Person, die die Karten und Formulare überprüft und anhand einer Liste Einlass gewährt, oder bestimmte Auflagen erklärt. Problem: auch diese Personen reden in einer Fantasiesprache. Nach einer gewissen Spielzeit „schließen“ die Räume und anschließend diskutiert die Gruppe über das Erlebte.

- Wie viele Puzzleteile habt ihr bekommen?
- Was waren die Probleme und konntet ihr sie lösen?
- Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Habt ihr versucht zu betrügen?

12:30 Uhr Mittagessen

14:30 Uhr Vortrag von MELTEM YILDIRIM aus unserer Gruppe über Internationales Recht/Völkerrecht im Bezug zu Migration, Flucht und Asyl. Thema Schengen Abkommen: Was wisst ihr darüber? Welche Staaten haben unterzeichnet? Was bedeutet es für Personen aus Nicht-Schengen-Staaten für das Reisen?

Kurze Pause

„In dem Friedenscamp konnten wir, neben des Lernens von historischen Ereignissen, die Umgebung, neue Menschen und auch uns selbst besser kennenlernen. So haben wir Aktivitäten gehabt, in der es um unsere Identität ging oder auch um unsere Vorurteile und Diskussionsart. Dabei konnten wir aus den erst fremden Mitgliedern ganz schnell neue Freundschaften schließen, und zwar unabhängig von der Herkunft. Zudem konnten wir schöne Ausflüge zum Strand oder auch in die Stadt nach Bologna machen. Das Highlight jedes Morgens war jedoch die leckeren Schoko Croissants. Aus dem Friedenscamp bin ich mit neuen Freunden und sehr schönen, unbezahlbaren Erfahrungen herausgegangen.“

Vortrag von LUCAS BEGON aus unserer Gruppe über Migranten, Flüchtlinge und Rassismus aus seinen Erfahrungen bei einer Frankfurter Flüchtlingshilfsorganisation „Project Shelter“, in der er sich engagiert. Danach Diskussion über Formen von Rassismus und Berichte der einzelnen Teilnehmer aus ihren Gemeinden über die Situation von Flüchtlingen und rassistischen Vorkommnissen dort.

Danach in nach Herkunftsländern getrennten Gruppen Internetrecherche zu Beispielen für Propaganda und Rassismus, bzw. Ausländerfeindlichkeit im Internet. Eine Gruppe aus Österreich, zwei Gruppen aus Italien und Deutschland.

Nach einer kurzen Pause Präsentation der Ergebnisse:

Österreich: Präsentation eines Internet-Musikvideos des FPÖ-Chefs HEINZ-CHRISTIAN STRACHE und anschließendes Gespräch über die direkten und indirekten Aussagen und Anspielungen darin.

Italien 1: Internetseite in einem Sozialen Netzwerk, auf der unverhohlen zur Gewalt

gegen Geflüchtete aufgerufen wird, in Anspielung auf einen Slogan der Roten Brigaden.

Italien 2: Video, in dem angeblich Geflüchtete gewalttätig gegen Italiener sind.

Deutschland 1: Werbespot der AfD, in dem eine blaue Brille bei unterschiedlichen Protagonisten zeigen soll, dass diese „den Durchblick“ haben, während andere ihn nicht haben. Auch hier anschließende Diskussion über die verbalen und vor allem die nonverbalen Aussagen, die in diesem Video gemacht werden. Zweites Video mit Wahlplakaten der NPD und Gespräch, was hier vermittelt werden soll. Erklärungen zu diesem Thema für die italienischen Camp-Teilnehmerinnen.

Deutschland 2: Sammlung von rassistischen und ausländerfeindlichen Witzen auf einer „Witzseite“ im Internet.

20:00 Uhr Abendessen

SAMSTAG, 20.08.

8:30 Uhr Frühstück

10:00 Uhr Workshop

Beispiele für versteckte Propaganda in sozialen Netzwerken. Auf einer Plattform wird ein angeblicher Augenzeugenbericht gepostet und zum Teilen aufgefordert, in dem beschrieben wird, wie eine arme alte Frau an einer Supermarktkasse nicht genug Geld

„Das Ganze hat mir sehr gut gefallen und ich würde in Zukunft gerne erneut sowas machen. Besonders gut fand ich die ganzen anderen Leute, die dort auch mitgemacht hatten, alle waren super nett und lustig, ich habe in der kurzen Zeit viele und gute neue Freunde gefunden. Die ganzen Ausflüge waren auch sehr toll.“

zum Bezahlen ihrer bescheidenen Einkäufe hat und der Protagonist dann aushilft. Darauf wird behauptet, dass Geflüchtete in Italien in teuren Hotels wohnen und viel Geld erhalten, während italienische Rentner kein Geld zum Leben haben.

Daraufhin ein zweites Beispiel einer gefakten Nachricht im Netz, in der behauptet wird, dass eine „Zigeunerin“ ein Kind entführen wollte und es auf der Flucht in einen Fluss geworfen hätte. Das sehr bekannte Foto, dass die Frau zeigen soll, entlarvt die Nachricht als klaren fake. Gespräch in der Gruppe darüber. Warum scheinen manche Leser trotz des klar falschen Bildes die Nachricht selbst nicht anzuzweifeln?

Kurze Pause

„**Albatrosspiel**“: Eine Teilnehmerin und Workshopleiter VILMER verlassen den Raum. Der Gruppe wird erklärt, es kommen gleich zwei Menschen von den „Albatros Inseln“, die irgendwo im Pazifik liegen.

Die beiden „Insulaner“ kommen in den Raum und benehmen sich sehr seltsam. Es scheint auf den ersten Blick so, als habe die Frau nichts zu sagen und wird vom Mann dominiert.

Was sahen wir? Wie fanden wir es? Die Teilnehmer/Innen empfinden das Gesehene als Unterdrückung der Frau und sind empört.

Darauf Klarstellung durch die Workshopleiterin: Die Gesten und das Gesehene bedeutet in der Kultur der Insulaner das genaue Gegenteil. Die Frau steht über dem Mann und dieser wird klar von der Frau dominiert. Daraufhin empfanden das einige der Anwesenden als gar nicht mehr so schlimm.

Diskussion darüber: Wie prägt „unsere Brille“ unsere Sicht? Wieso empfinden wir eine Gesellschaft, in der der Mann von der

Frau dominiert wird als weniger „schlimm“, als umgekehrt?

Nächstes „Spiel“: Beschreibe Dich selbst, indem Du auf einem Blatt Deine fünf wichtigsten Eigenschaften aufschreibst. Streiche nun eine Eigenschaft. Danach noch eine. Am Ende bleibt nur eine Eigenschaft übrig. Frage: Kann man euch auf diese eine Eigenschaft reduzieren? Kennt ihr das Gefühl, auf eine einzige Eigenschaft reduziert zu werden? Gespräch darüber in der Gruppe.

13 Uhr Mittagessen

15 Uhr Feedbackrunde in den beiden Gruppen (Italienische Gruppe, deutsche Gruppe) Feedback unserer Gruppe (Auszugsweise):

Positiv

„Es war ganz cool“/„Die Augenzeugenberichte des Monte Sole Day waren sehr interessant. Davon hätte ich gerne noch mehr erfahren“/„Cool war das Verständnis in der Gruppe, die privaten Gespräche und der Erfahrungsaustausch“/„Das Spiel mit den Päs-

„An dem Friedenscamp hat mir vor allem die Begegnung und der Austausch mit den Jugendlichen der verschiedenen Nationen gut gefallen. Über die Zeit haben wir alle einander kennen und verstehen gelernt und es entstanden Verbindungen zwischen den Nationalitäten, die auch noch nach dem Camp bestehen. Ich bin dankbar für die Erfahrungen und den persönlichen Bezug, den ich durch das Camp zu diesen Menschen, und auch zu ihren Heimatländern und den verschiedenen Konflikten gewonnen habe. In Zukunft werde ich wohl immer an die Zeit im Camp und die Begegnungen und das Wissen was ich von dort habe denken, wenn ich etwas aus oder über diese Länder höre!“

„Besonders beeindruckt war ich auch von der Friedensschule und natürlich auch von dem Programm, welches hinter ihr steht. Die Geschichte des Dorfes und die grausamen Schicksale der Dorfbewohner haben mich tief betroffen gemacht und haben mir nochmal deutlich gemacht, wie wichtig es ist, sich ständig für den Weltfrieden einzusetzen. Nochmal danke, dass ihr uns diese tollen Erfahrungen ermöglicht und euch, auch als es mir echt nicht gut ging, so lieb gekümmert habt.“

sen und den einzelnen Räumen, in die man reinkommen musste war teils echt cool, teils nervig, wenn man nicht verstand, wieso man nicht in den Raum durfte“/„Die Zimmeraufteilung war gut“/„Mein Englisch wurde besser, ich konnte mich am Ende leichter ausdrücken“/„Der Tag am Meer war

super“/„Ich hatte Bedenken wegen dem Altersunterschied, aber es war gar kein Problem“

Negativ

„Es ist mir in der Gruppe schwerer gefallen englisch zu sprechen“/„der Tagesablauf könnte abwechslungsreicher gestaltet werden“/„die Workshops könnten kürzer sein“/„Gesprächsrunden in den Workshops waren oft anstrengend, weil keiner was sagen sollte und manchmal kam es zu Wiederholungen“/„Das Spiel mit den Pässen und den einzelnen Räumen, in die man reinkommen musste war teils echt cool, teils nervig, wenn man nicht verstand, wieso man nicht in den Raum durfte“/„Zuviel wurde im Haus gemacht, ich wäre lieber mehr draußen gewesen“/„Ich hätte mir noch mehr Spiele gewünscht“/„im Großen und Ganzen gut, aber zu viele Workshops“/„In den





Workshops wurde zu wenig geredet“/„Das Politische war langweilig“/„Die Workshopleiterin machte manchmal einen unzufriedenen Eindruck, sie wusste aber doch, dass manche Themen schwieriger waren und man viele spezielle Ausdrücke nicht auf Englisch kennt“/„Italienerinnen haben heute manchmal nur Italienisch gesprochen, Elena hätte da intervenieren sollen“/„Es gab Sprachprobleme“/„Die Kleingruppen bei den Italienerinnen verhinderten teilweise die Kommunikation“/„Wir Deutsche haben uns mehr bemüht englisch zu sprechen“/„Die Versorgung nebenher war nicht gut. Man konnte sich schlecht Wasser und Süßigkeiten kaufen“/„Mehr Freizeitgestaltungsmöglichkeiten“

Kurze Pause

Stuhlspiel: Alle Camp Teilnehmer/Innen stellen sich auf ihre im Kreis aufgestellten Stüh-

le und versuchen, auf ihnen im Kreis zu laufen. Nach einiger Zeit wird ein Stuhl herausgenommen und immer wieder einer. Es wird für die Gruppe immer schwieriger und es muss sich immer besser abgesprochen werden. Am Ende schaffen es die 14 Personen auf nur fünf Stühlen zu stehen.

Kurzer Spaziergang zu einer Gedenkstätte, um dort im Schatten noch zwei Gruppenspiele zum Ausklang zu spielen.

Erstes Spiel: Alle müssen gemeinsam versuchen, mit Hilfe von weißen Blättern, die „Boote“ symbolisieren, eine Wasserfläche zu überqueren. Alle müssen sich dabei hintereinander aufstellen und sobald ein Blatt auf dem Boden liegt, muss immer ein Fuß darauf sein. Gelingt das nicht, treibt das „Boot“ weg und die Gruppe muss mit einem Blatt weniger auskommen.

Zweites Spiel: Alle bekommen eine Schlafbrille aufgesetzt und sind somit blind. Nun bekommt jeder eine Zahl mitge-

„Für mich war das Ganze eine Spontanaktion, weshalb ich überhaupt keine Vorstellung hatte, worauf ich mich da genau einlasse;) Deshalb war ich sehr froh, zwei so nette und entspannte Teamer zu haben, mit welchen man sich sehr gut unterhalten und über Probleme reden konnte. Natürlich fand ich die Ausflüge, also die, bei welchen ich dabei war, echt cool, aber tatsächlich sind mir die vielen Gespräche – sowohl in der Freizeit, als auch in den Workshops besonders in Erinnerung geblieben. Ich fand es einfach total spannend, sich mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern, welche teilweise auch eine total andere Kultur haben, auszutauschen und sich so natürlich auch kennenzulernen. Es hat echt Spaß gemacht, mit solch unterschiedlichen und teilweise echt lustigen Leuten Zeit zu verbringen, sodass ich echt traurig war, als alle gefahren sind.“

teilt und alle verteilen sich auf der Wiese. Nun müssen sie sich in einer Reihe zusammenfinden, ohne dabei reden zu dürfen, nur mit Klatschen oder Fingerschnipsen können sie sich verständigen.

18 Uhr Freiwillige Wanderung auf den Monte Sole, um den Sonnenuntergang zu beobachten, danach um 20:30 Uhr gemeinsames Abendessen und anschließende „Abschiedsfeier“ mit Gesang, Tanz und Kartenspielen.

SONNTAG, 21.08.

9:30 Uhr Frühstück

11:30 Uhr Verabschiedung und Abfahrt mit dem Bus zum Flughafen Bologna, Heimflug nach Frankfurt und Ende der Veranstaltung.

„Too many of us do not live their dreams because they are living their fears“ – 2017

„Vom 27. Juli bis 10. August bietet die Jugendpflege Mühlheim zehn Jugendlichen die Möglichkeit, am internationalen Friedenscamp in der Friedensschule Monte Sole teilzunehmen. 40 Jugendliche aus Italien, Deutschland, Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten werden dort in Workshops und Exkursionen an einem historischen Ort erfahren, was sich in den Kriegsjahren um 1944 zugetragen hat. Frieden nicht als selbstverständliche bzw. unmögliche Situation zu betrachten, sondern zu lernen, ihn selbst aktiv mitzugestalten, ist eines der Hauptziele des Friedenscamps. Außerdem werden kreative Workshops und Ausflüge u. a. in die nahegelegene Studentenstadt Bologna und ans Meer angeboten“ (aus der damaligen Pressemeldung).

„HERO. Human Empowerment and Recognising the Other“ – 2022

„Gerade nach zwei Jahren Einschränkungen durch die Folgen der Pandemie und mit Blick auf weltpolitische und vor allem innereuropäische Entwicklungen ist ein Projekt wie das Vier-Stimmen-Camp für junge Menschen wichtiger denn je. Der direkte Kontakt mit Gleichaltrigen aus verschiedenen Regionen der Welt, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und die gemeinsame Arbeit am Thema „Empowerment des Menschen und Anerkennung des Anderen“ können für ein friedliches Zusammenleben und für die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden nicht ersetzt werden. Wir hoffen sehr, dass sich aus diesem Projekt eine feste Einrichtung der Kommunen im Kreis Offenbach entwickelt, in der junge Menschen aus unterschiedlichen Milieus aus ganz Hessen die Möglichkeit haben, wichtige Erfahrungen miteinander zu machen. Eine Entwicklung hin zu

selbstbestimmten, toleranten Mitgliedern einer europäischen Gemeinschaft, die sich für ein friedliches Zusammenleben einsetzen, ist sicherlich eines der wichtigen Ziele dieses Projektes. Aspekte wie Bildung im Hinblick auf die eigene Geschichte, Interesse an Fremdsprachen, der Kultur anderer Länder, Entwicklung sozialer Kompetenzen sind weitere Ziele dieser Form der internationalen Jugendarbeit“ (Anschreiben an die Hessische Staatskanzlei 2022).

Bei einem Vortreffen in Monte Sole verständigten sich die Teamerinnen und Teamer der vier Delegationen auf ein Rahmenprogramm, das während des Camps an der einen und anderen Stelle allerdings entsprechend der Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden modifiziert wurde.

Und immer noch der Virus

Auch 2022 sorgte der Virus für einige Schwierigkeiten. Alle Planungen und die Ausschreibung erfolgten kurzfristig und die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war etwas reduziert. Außerdem musste einer der Jugendlichen zu Hause bleiben, nachdem er positiv getestet worden war. Im Gegenzug mussten zwei hessische Jugendliche ihren Aufenthalt in Italien verlängern und fünf Tage auf ihren negativen Test warten, bevor sie in das Flugzeug nach Frankfurt einsteigen konnten. Zum Glück waren alle Krankheitsverläufe mild. Monte Sole

selbst hatte sich vorbereitet: Es wurden Einzel-, bzw. Krankenzimmer vorgehalten und an Schnelltests und Masken gab es keinen Mangel. Auch die Anreise per Flugzeug war letztlich eine Konzession an den Zeitdruck, unter dem die Reisevorbereitungen wegen des Virus litten.

Zukunft

Weitere Besuche in Monte Sole sind für die nächsten Jahre geplant. Dafür sprechen nicht nur das Angebot an sich, sondern auch die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wichtig ist dabei natürlich, dass das Projekt weiterhin finanzierbar ist. In den vergangenen Jahren wurde die Jugendförderung der Stadt Mühlheim am Main unterstützt vom Land Hessen, durch das Erasmus+ Programm der Europäischen Union und dem Landkreis Offenbach.

Aus Sicht der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter in Mühlheim wäre es allerdings wünschenswert, wenn auch andere der 13 Kommunen aus dem Landkreis Offenbach im Wechsel die Organisation dieser Bildungsfahrt übernehmen würden. Zunächst würde das natürlich eine Arbeitsentlastung für Mühlheim bedeuten, v. a. aber könnten so Mädchen und Jungen, junge Frauen und junge Männer aus den verschiedenen Gemeinden erfolgreicher für eine Teilnahme gewonnen werden.

Fotos: Alexander Meister

AUTOR

Alexander Meister (*1968) arbeitet seit 25 Jahren für die Jugendförderung der Stadt Mühlheim am Main. Er studierte Diplom Sozialpädagogik und später Soziale Arbeit an der University of Applied Sciences Frankfurt (vormals Fachhochschule Frankfurt) und schloss sein Studium 2020 mit dem Bachelor Soziale Arbeit ab (Thesis: „Diversitätsbewusste pädagogische Beziehung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“). Seit 2023 hat er die Leitung der Jugendförderung der Stadt Mühlheim am Main inne.

Wer Frieden will, muss Frieden vorbereiten – Friedenspädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Falken Bildungs- und Freizeitwerk NRW e.V.)

»Der Frieden ist nicht alles, aber alles ist ohne den Frieden nichts.«

(Willy Brandt, deutscher Politiker und Bundeskanzler, 1913 – 1992)

Pädagogik ist nie unpolitisch. Die Art, wie wir erziehen, der Stil und die Inhalte haben Auswirkungen auf die Denkweise der Kinder und Jugendlichen in unseren Einrichtungen. Positive Beispiele dafür wurden in diversen Studien z. B. über die demokratische Haltung von Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden festgehalten (vgl. LJR NRW, 20231).

Diese Erkenntnis macht besonders die Frage nach einer Haltung zu Krieg und Frieden in unserer pädagogischen Praxis zu einer wichtigen Frage unserer Zeit. Nicht erst der Ukrainekrieg hat die Frage nach Krieg in die Kinder- und Jugendzimmer auch in Deutschland einziehen lassen. Viele der geflüchteten Besucher*innen unserer Einrichtungen haben selbst Krieg erlebt oder kennen die Erzählungen ihrer Elterngenerationen. Kindern begegnet das Thema dabei in den unterschiedlichsten Formen: kein Konflikt polarisiert die deutsche Gesellschaft aktuell so sehr wie die Situation in Israel und Palästina, Kriegsspiele auf Konsolen, Werbung der Bundeswehr im optischen Stil wie ein Ego-Shooter, Vlogs von jungen Bundeswehrsoldat*innen bei YouTube – Krieg wird jugendgerecht aufbereitet. Junge Menschen werden also entweder durch die eigene Biografie oder durch exter-

ne Einflüsse früh mit dem Konzept Krieg konfrontiert.

Wenn die Offene Kinder- und Jugendarbeit nun mit einem pädagogischen Anspruch auf diese Realität reagieren möchte, muss sie zwangsläufig eine Haltung entwickeln und Angebote und Kultur entsprechend leben.

Das Falken Bildungs- und Freizeitwerk als Dachverband der OKJA in der SJD – Die Falken, arbeitet in der Tradition der Arbeiter*innenbewegung. Das bedeutet, dass das Thema Frieden und Krieg per Identität Teil der pädagogischen Ausrichtung ist. Die wichtigen und bedeutenden Theoretiker- und Praktiker*innen der sozialistischen Erziehung waren zumeist, auch durch die damalige Zeit geprägt Friedensaktivist*innen. Das ist zum einen auf den Umgang mit dem 1. Weltkrieg und den Faschismus zurückzuführen. Zum anderen besteht der starke Widerspruch des Konzeptes von Solidarität mit Krieg zwischen Staaten und Menschen.

Wer Frieden will, muss Krieg verstehen

Die Besucher*innen der Einrichtungen bringen immer ihr Leben mit in die Einrichtung



gen und so auch ihre alltäglichen Fragen. Diese beziehen sich häufig auf aktuelles Tagesgeschehen und somit auch auf den Krieg.

In diesen Situationen geht es nicht nur darum, alle Fragen zu beantworten, sondern vielmehr, gemeinsam Antworten zu finden. Dazu braucht es nicht eine Analyse aus dem "Meinungsblock" der Tagesthemen im Ersten. Es reicht, wenn Kinder und Jugendliche in ihrem Jugendhaus einen sicheren Raum finden, in dem sie ihre ersten Eindrücke gemeinsam teilen und verarbeiten können. Der Austausch mit anderen Kindern und Jugendlichen und auch mit den Fachkräften trägt zur Entwicklung der eigenen Haltung zu dem Thema bei. Gerade dann, wenn Kriege und Auseinandersetzungen massiv polarisieren, so wie es aktuell in der Frage des Nahostkonfliktes der Fall ist, ist besonders auch die Frage nach der Berichterstattung auf Social Media bedeutend. Tiefgehend geht es um das Be-

schaffen und Einordnen von Informationen ebenso wie um das Verstehen, welche Interessen hinter den Kriegshandlungen stehen und auf welche Personen sich dieses Handeln auswirkt.

Ein Beitrag, den wir zur Friedenserziehung in unseren Häusern der Offenen Tür leisten können, ist die konsequente Gewaltfreiheit, die wir als Leitprinzip verstehen. Jegliche Form von Gewalt wird in unseren Einrichtungen immer direkt thematisiert und eine gewaltfreie Konfliktlösung moderierend unterstützt. Zu den Besucher*innen unserer OTs gehören zum großen Teil Kinder und Jugendliche, die sowohl Gewalterfahrungen gemacht haben, als auch Gewalt als ein pragmatisches Mittel zur Problemlösung ansehen. Die Aufarbeitung der täglichen Konflikte in den Alltagssituationen trägt maßgeblich dazu bei, den Kindern und Jugendlichen andere Handlungsoptionen anzubieten und gewaltfreie Kon-

fliktlösungsstrategien zu erproben. Natürlich ist Gewaltfreiheit in der Pädagogik nicht mit Friedenserziehung gleichzusetzen, aber die Aushandlung von Interessen und Meinungsverschiedenheiten mit Gewaltverzicht und auf eine möglichst solidarische Art und Weise, kann die Erfahrung bergen für einen anderen Umgang mit Konflikten.

Wer Frieden will, muss Frieden leben

Nach unserem Selbstverständnis sollte sich die Haltung einer Fachkraft in einer OT an den Werten Demokratie und Partizipation orientieren und die Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung fördern. Durch die Beteiligung und Gestaltung des OT-Alltags machen die Kinder und Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und lernen, wie man Themen diskutiert und Kompromisse oder sogar Lösungen finden kann, mit denen alle zufrieden sind.

Hierfür ist ein hohes Maß an Selbstreflexion der eigenen Person und Haltung sowie des beruflichen Handelns nötig. Wie kaum ein anderer Lernort ist die OT geeignet, eine gute Konfliktkultur zu erlernen und zu erproben. Überall müssen Entscheidungen getroffen werden: wie gestalten wir unsere Freizeit in der OT, wie gestalten wir die Räume und machen sie zu unseren? Haben wir Projektideen, die wir gemeinsam umsetzen wollen? In all diesen Entscheidungen sind Konflikte möglich und auch an der Tagesordnung. Kinder und Jugendliche lernen, diese selbst zu lösen. Das Regelwerk der Einrichtung, das im besten Fall mit den Besucher*innen gemeinsam erarbeitet wurde, dient ebenso zur Orientierung wie das moderierende Eingreifen der Pädagog*innen.

Die Besucher*innen einer Einrichtung sind zudem meist eine sehr heterogene Gruppe. Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Charakteren und Familiengeschichten treffen in der Einrichtung aufeinander und verbringen ihre Zeit zusammen. Hier lernen die Kinder Unterschiedlichkeit kennen und erproben es, diese auszuhalten und als gleichwertig und gleichberechtigt anzuerkennen und zu respektieren. Hier wird neben der Einübung von Konfliktlösungskompetenzen auch ein wichtiger Grundstein für diversitätssensibles und demokratisches Handeln gelegt. In der Praxis bedeutet das, dass ein Mitbestimmungsorgan der Kinder und Jugendlichen in vielen OTs fest installiert ist. Von Kinder- und Jugendrat mit Delegierten aus den Besucher*innengruppen über Sprecher*innensysteme bis hin zur regelmäßigen Vollversammlung wird vieles ausprobiert.

Wer Frieden will, muss an Frieden in der Zukunft glauben

Die OKJA hat sich nicht nur in den letzten Jahren u. a. aufgrund der Niedrigschwelligkeit der Angebote und der diversitätssensiblen Pädagogik in unseren Einrichtungen zu einem Ort, einer wichtigen Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche mit Fluchtgeschichte und deren Familien entwickelt. Das selbstverständliche Willkommen heißen und das ehrliche Interesse an der Geschichte und den Geschichten der Menschen findet ebenso regelmäßig in den OTs statt wie auch gelebte Solidarität durch praktische Unterstützung, wenn etwas benötigt wird und ebenso das politische "zur Seite stehen", wo es erforderlich ist. Indem die Kinder und Jugendlichen Empathie entwickeln und verstehen, welche Schrecken der Krieg mit sich bringt und welche Ge-



walt- und Missbrauchserfahrungen Menschen auf der Flucht gemacht haben, entwickeln auch sie früh eine Haltung, mit der sie Gewalt vermeiden oder verhindern.

Die Gemeinschaft der OT-Besucher*innen, häufig noch unterstützt durch Jugendliche und erwachsene ehrenamtliche Helfer*innen, ist oft ein gutes Netzwerk, das den Familien mit Fluchtgeschichte hilft, sie berät und begleitet, wo das nötig ist und sich

einfach solidarisch verhält. Der feste Glaube an die Veränderbarkeit der Welt sowie die Erfahrung, einander in schwierigen Situationen mit Solidarität zu begegnen, tragen erheblich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche zu aufrechten und aufrichtigen Menschen heranwachsen, die sich für andere einsetzen und friedliche Lösungen für Konflikte finden.

AUTORINNEN

Katia Heibel: Jahrgang 1971, Diplom-Sozialpädagogin mit langjähriger Berufspraxis in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Aktuell leitet sie die Geschäftsstelle des Dachverbandes Falken Bildungs- und Freizeitwerk in NRW.

Maja Iwer: Jahrgang 1998, Landesvorsitzende der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken in NRW und des zugehörigen Falken Bildungs- und Freizeitwerks.

Anmerkung

1 https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2023/03/LJR_WD-Demokratiebefragung_Final.pdf

Kunstprojekt der besonderen Art – „Viele Farben für den Frieden“

Zu einem Kunstprojekt der besonderen Art rief Jugendhausleiter MARCUS LIBBERTZ vom Jugendhaus „Fönix“ Anfang März 2022 in Bassum auf. Die Idee dazu hatte er, als ein Besucher des Jugendhauses ihn ansprach: „Mein Lehrer hat heute gefragt, ob du nicht ein Kunstprojekt gegen den Krieg in der Ukraine machen kannst – du bist doch so kreativ.“ Und so machte sich MARCUS LIBBERTZ abends Gedanken ...

Heraus kam dabei die wunderbare Idee, ein Bild aus vielen Mosaikstückchen in bunten Farben zu kreieren. Dazu holte er sich die Bassumer Künstlerin BRITTA GANSBERG

ins Boot. Den ursprünglichen Gedanken von MARCUS LIBBERTZ, alle Bilder an einer Wand in einer Turnhalle auszustellen, wandelte BRITTA GANSBERG in die Idee um, die Bilder auf Banner zu drucken. Das kannte sie von einem ihrer früheren Kunstprojekte mit Berufstätigen. Somit wurde daraus eine runde Sache und es ging an die Arbeit. Während sich MARCUS LIBBERTZ an die weiterführenden Schulen wandte, stellte BRITTA GANSBERG den Kontakt zu EDGAR FISCHER vom „Printheus“ in Syke her. Mit seiner Idee rannte MARCUS LIBBERTZ offene Türen ein. Alle drei weiterführenden Schulen in





Bassum – die Oberschule Bassum, die Prinz-Höfte Schule, sowie die LUKAS-Schule – waren begeistert von der Idee. Teilweise beauftragten die Schulleitungen die Kunstlehrkräfte mit dem Projekt, aber auch einige Klassenlehrer setzten das Projekt mit ihrer Klasse um. Hierbei erhielten die Schülerinnen und Schüler kleine Pappen im Format 20 x 20 Zentimeter, die es mit einem Friedensmotiv zu gestalten galt. Dies konnten Peace-Zeichen oder Friedenstauben sein. Der Fantasie waren keine Grenzen gesetzt. MARCUS LIBBERTZ dazu: „Hinter jedem Kunstwerk steht eine Person mit ihren Ängsten und Sorgen.“ Der Wunsch der Organisatoren war, dass die kleinen Pappen mit möglichst vielen bunten Farben gestaltet werden, es sollte möglichst kein weißer Untergrund mehr zu sehen sein.

Es beteiligten sich nicht nur alle weiterführenden Schulen, sondern auch zahlreiche Besucher des Jugendhauses sowie Kooperationspartner, die mit ihren Gruppen ins Jugendhaus kamen und die Pappen bunt gestalteten. Darüber hinaus waren auch alle anderen Altersklassen außerhalb der Besuchenden des Jugendhauses und den Schülern dazu aufgerufen, sich an der Aktion zu beteiligen.

So wurde eine Beteiligung von 360 Kindern und Jugendlichen erreicht, deren Werke auf sechs Banner gedruckt wurden. Dabei wurden die Pappen bunt gemischt. Es wurde darauf geachtet, dass sie farblich gut zusammenpassten. Dies übernahm BRITTA GANSBERG, die zusammen mit ihrem Mann



BERND-FRED HEYNE auch die Pappen für die Banner fotografierte. Während die Besucher BRITTA GANSBERG beim Arrangieren über die Schulter schauten, hatte sie irgendwann Knieschmerzen vom Rumrutschen über den Fußboden. Als sie sagte, sie bräuchte eigentlich Knieschoner für diesen „Job“, konnte MARCUS LIBBERTZ zum Glück gleich Abhilfe schaffen und gab ihr seine Knieschoner, die er beim Motorradfahren mit seiner Enduro trägt.

Ergebnis waren sechs ausdrucksstarke Banner (siehe Bild unten).

Durch die Mischung der Pappen konnten die Beteiligten nach Aufhängung der Banner auf eine Entdeckungsreise in Bassum gehen, um ihr eigenes Motiv zu entdecken. Die Banner wurden an den weiterführenden Schulen, am Jugendhaus, am Rathaus und am Bahnhof Bassum aufgehängt. Einige Schülerinnen und Schüler kamen auf Marcus Libbertz zu und äußerten verdutzt, dass sich ihr Kunstwerk gar nicht an ihrer Schule befinde. Dies war genau die Absicht der Organisatoren, dass sich alle beteiligten Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Schule auf den Bannern mit ihren Mo-

tiven mischen – eben „Viele Farben für den Frieden“.

Im Jugendhaus wurde das Kunstprojekt auch zum Anlass genommen, um nochmal intensiver auf die Ängste und Sorgen der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf den Krieg in der Ukraine einzugehen. Es gab z.B. die Sorge, der Krieg könne auch zu uns nach Deutschland kommen. Immer wieder stand die Frage im Raum, warum es diesen Krieg überhaupt gibt und warum man ihn nicht einfach wieder beenden kann. Sehr schlimm war für alle auch immer, dass bei diesem Krieg unbeteiligte Kinder und Erwachsene sterben müssen. Auch wenn es darauf keine Antworten und keine Lösungen gibt, half es den Kindern und Jugendlichen, darüber zu sprechen. Durch dieses Kunstprojekt und die Gespräche waren sie nicht mehr allein mit ihren Ängsten und Sorgen.

Zum Pressetermin erschienen Vertreter der weiterführenden Schulen. Vor dem Jugendhaus wurde ein Banner stellvertretend für alle sechs Banner vorgestellt.

Natürlich würden wir uns sehr freuen, wenn sich noch andere Institutionen mit unserer Aktion solidarisieren würden.





Zufrieden mit dem Ergebnis: **Gabriele Wilk-Batram, Lilly Prominski, Nadja Kramer, Britta Gansberg, Jana Günemann** und **Marcus Libbertz** mit einem der sechs Friedens-Banner.

Denn leider ist die traurige Gewissheit, dass der Krieg in der Ukraine noch nicht beendet wurde und die Banner weiter in Bassum hängen. Schön wäre es, Fotos von den jeweiligen Kunstwerken zu erhalten. Diese

Banner sollen ein Zeichen gegen alle Kriege auf der ganzen Welt sein und wir wünschen uns Frieden.

Fotos: Michael Galian, Bernd-Fred Heyne

AUTOR/IN

Britta Gansberg, Künstlerin aus Bassum, ist seit 1997 in der Öffentlichkeit tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Malerei und der Fotografie. Zahlreiche Ausstellungen gaben schon einen Einblick in ihre Arbeiten. Darüber hinaus entstehen auch immer wieder gemeinsame Projekte mit anderen, wie z. B. mit dem Jugendhaus Fönix in Bassum und dessen Leiter Marcus Libbertz. www.Britta-Gansberg.de, Britta.Gansberg@t-online.de

Marcus Libbertz, gebürtiger Hamburger, wurde als Interessengruppenleiter für einen Hip-Hop (Rap-Musik) Workshop auf die offene Kinder- und Jugendarbeit aufmerksam. Seit 1999 ist er hauptamtlicher Mitarbeiter in diesem Arbeitsfeld. Die meisten Berufsjahre verbrachte er in Hamburg oder im Hamburger Umland. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erlebnispädagogik, im Sport, in der Projektarbeit und der Musik. Seit Juli 2020 leitet er das Jugendhaus Fönix in Bassum und konnte hier schon einige Projekte umsetzen, unter anderem „Viele Farben für den Frieden“ mit Britta Gansberg. <https://jugendhaus-bassum.de>, libbertz@jugend.bassum.de

#friedenszeichen – Eine Aktion für den Frieden in der Welt. Kooperation der offenen Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn (DJHN) in der Stadt Güglingen

Als im Februar 2022 die Ukraine von Russland angegriffen wurde, löste dies tiefe Bestürzung aus. Kinder und Jugendliche waren über unterschiedlichste Medien mit den Nachrichten konfrontiert. Das Kultusministerium rief die Schulen auf, in jeder Klasse über den Krieg zu sprechen. Darauf reagierte die DJHN durch eine interne Weiterbildung mit dem Webinar „Mit Kindern und Jugendlichen über den Krieg sprechen“ für ihre Mitarbeitenden. Dabei konnten alle DJHN-Fachkräfte mit dem schwierigen und nicht alltäglichen Thema für den Umgang mit den der DJHN anvertrauten Kindern und Jugendlichen vorbereitet werden.

Die in Güglingen tätigen Schulsozialarbeiter*innen bewegte die Frage, wie das erlangte Wissen mit dem Auftrag des Kultusministeriums in Einklang gebracht werden könnte, sodass Kindern und Jugendlichen mit ihren vielfältigen Hintergründen, Lebenswelten und Meinungen Rechnung getragen werden könne. Besonders LARS SCHULZ, Schulsozialarbeiter an der Güglinger Katharina-Kepler-Schule (KKS) setzte sich auf unterschiedlichsten Ebenen mit dem Thema auseinander. Die KKS verfügt seit einigen Jahren über eine Vorbereitungs-klasse, in der Schüler*innen verschiedenster Nationalitäten vertreten sind. Diese Kinder und Jugendlichen waren zum einen von den Kriegsnachrichten sehr betroffen, aber auch

sehr erstaunt über die europäische Reaktion auf das Kriegsgeschehen in der Ukraine. Sie hatten den Eindruck, dass das willkommen heißen der ukrainischen Bevölkerung deutlich mehr Gastfreundschaft zum Ausdruck brachte, als einige Jahre zuvor für die eigenen Kulturkreise.

Daher war für alle am Güglinger DJHN-Standort arbeitenden Fachkräften klar, dass es einer Aktion bedurfte, die alle Kinder und Jugendlichen unabhängig ihrer Herkunft oder Nation erreichte. So entwickelt das Güglinger-Team, das aus insgesamt fünf pädagogischen Fachkräften an drei Schulen und der offenen Jugendarbeit besteht, die Aktion #friedenszeichen. Diese bezog sich auf alle Kriege in der Welt. Allein im Jahr 2020 waren es weltweit 25 Kriege und vier bewaffnete Konflikte.

Sowohl in den Schulen, als auch im Jugendzentrum boten die Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen eine Beteiligung an der Aktion #friedenszeichen an. Die Schulen unterstützten dies, indem sie den Schulsozialarbeiter*innen ermöglichten, im Unterricht an der Aktion zu arbeiten. Die Schüler*innen sollten ein Bild gestalten, das ein persönliches Friedenszeichen darstellte oder sich mit der Fragestellung beschäftigte: „Was können wir dazu beitragen, den Frieden zu erhalten?“ Für die Grundschule hieß das Thema: „Wie spielt man eigentlich



Frieden?“ Auch im Jugendzentrum bot KEVIN CLEWING eine Teilnahme an der Aktion an. So ermöglichte #friedenszeichen eine Auseinandersetzung mit dem Krieg in der Ukraine durch das gestalterische Tun. Das gemeinsame Arbeiten an den Bildern war Türöffner für die unterschiedlichen Situationen, die Kinder und Jugendliche in Bezug auf den Krieg bewegten. Unterschiedliche Gefühlslagen fanden ihren Raum und einzelnen Kindern und Jugendlichen konnte in ihrer Betroffenheit Zeit eingeräumt werden.

Insgesamt entstanden mit dieser Aktion hunderte von Kunstwerken und Friedenssymbolen, die am 10. April 2022 auf dem Palmmarkt in Güglingen an langen Schnüren über dem Markt aufgehängt und ausgestellt wurden. Die kleinen und großen Künstler*innen kamen auf den Markt auf der Suche nach ihren Kunstwerken, was wiederum zu vielen unterschiedlichen Gesprächen führte und Kinder und Jugendliche sowohl mit ihren Eltern, als auch mit Gleichaltrigen oder Passanten in Austausch traten.



sich wieder selbstwirksam erleben, nicht zuletzt durch das Sammeln von Spendengeldern. Zudem trugen die Fragestellungen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sich damit auseinandersetzen, was für den Erhalt von Frieden förderlich ist. Und schlussendlich war das Tragen des Armbands ein Statement, mit dem jede*r Einzelne seinem ganz persönlichen Wunsch nach Frieden Ausdruck verleihen konnte!

Güglingen ist eine Stadt im westlichen Teil des Landkreises Heilbronn und liegt somit in der Randzone der Metropolregion Stuttgart. In Güglingen ist die Jugend- und Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn, so dass hier die Mitarbeitenden des Jugendzentrums und der Schulsozialarbeit sehr eng zusammenarbeiten können. Das Güglinger-Team bestand bei Durchführung der Aktion aus den Schulsozialarbeiter*innen LARS SCHULZ (KKS), STEPHANIE PILAREK (Realschule Güglingen), TILO HARLOFF (Realschule Güglingen), einer DJHN-Kollegin an der Güglinger Grundschule und KEVIN CLEWING (Offene Jugendarbeit).

An einem Stand der DJHN konnte für eine Spende von mindestens einem Euro ein Armband zur Aktion erstanden werden. Der Erlös wurde an die Diakonie-Katastrophenhilfe gespendet. Auch hier unterstützten Jugendliche tatkräftig die Aktion.

Mit der Aktion #friedenszeichen konnten viele Kinder und Jugendliche ihre Sprache wiederfinden und die eigene Betroffenheit über das künstlerische Gestalten wieder in Worte fassen. Außerdem sorgte #friedenszeichen dafür, dass Kinder und Jugendliche ihrer Hilfslosigkeit entkamen und

Die Diakonische Jugendhilfe Region Heilbronn gGmbH (DJHN) ist ein freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Jugendberufshilfe im Stadt- und Landkreis Heilbronn sowie darüber hinaus. Rund 600 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten an über 75 Standorten in der Region. Mehr dazu auf www.djhn.de.

Fotos: Lars Schulz, DJHN

AUTORIN

Stephanie Pilarek – Diplom Sozialpädagogin (FH) und Systemische Beraterin; nach vielfältigen Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Jugendberufshilfe seit nun neun Jahren in der DJHN als Schulsozialarbeiterin an der Realschule Güglingen tätig.

Armin Bernhard: **Pädagogik des Widerstands.** Impulse für eine politisch-pädagogische Friedensarbeit

Rezension von [Burkhard Fehrlen](#)

Zum Kontext

Ende der 1960er Jahre kam es zu einem Paradigmenwechsel in der Friedenspädagogik. Bis dahin galt die Vorstellung, dass destruktives Verhalten oder generell Aggressivität in der menschlichen Natur begründet sind. Diese galt es durch Erziehung und Bildung zumindest einzudämmen. Stattdessen sah die Friedenspädagogik, angeregt durch neue Ansätze der Friedensforschung, die Ursachen für die Bereitschaft zu gewalttätigem Handeln von Menschen nun in gesellschaftlichen Strukturen begründet. Etwas vereinfacht gesagt, ging es um soziale und ökonomische Strukturen, die dafür sorgen, dass Menschen Chancen vorenthalten werden, dass sie ausgebeutet werden, dass Macht über sie ausgeübt wird. Wer solcher Gewalt ausgesetzt ist, entwickelt häufig selbst eine Bereitschaft zu gewalttätigem Handeln, die – abhängig von unterschiedlichen Bedingungen – jederzeit auch kollektiv freigesetzt werden kann.

Für diese Theorieperspektive wurde der Begriff „Kritische Friedenspädagogik“ geprägt. Bis Mitte der 1970er Jahre war sie in der damals lebhaften friedenspädagogischen Diskussion dominant. Danach spielte die Friedenspädagogik in Theorie und Praxis jedoch zunehmend eine untergeordnete Rolle, heute sei sie „... marginalisiert, erst recht aber gelten kritisch-friedenspädago-



Armin Bernhard

Pädagogik des Widerstands
Impulse für eine politisch-pädagogische
Friedensarbeit

E-Book/pdf, 31,99, 246 Seiten, 2017
ISBN: 978-3-7799-4623-6

gische Positionen weithin als unzeitgemäß und unerwünscht. Auch in der Friedenspädagogik selbst werden die Ansätze Kriti-

scher Friedenspädagogik inzwischen oft gern belächelt und als prinzipiell überholt betrachtet,“ so EDGAR WEISS 2012. Tatsächlich jedoch gelte es heute „... das, was hier vermeintlich «überholt» ist, erst einmal einzuholen ...“.¹

Armin Bernhards „Pädagogik des Widerstands“

ARMIN BERNHARD, bis Oktober dieses Jahres Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen, aktualisierte in seinem 2017 erschienenen Buch „Pädagogik des Widerstands“ das Konzept der Kritischen Friedenspädagogik, ein aus seiner Sicht unvollendetes Projekt. Im Fokus stehen für BERNHARD nicht der Frieden, sondern die Ursachen und Folgen des gesellschaftlich organisierten Unfriedens, deren „Bekämpfung“ und die Arbeit am Aufbau „friedensgesellschaftlicher Verhältnisse“. Der Beitrag der Pädagogik dazu kann nicht (z. B.) die Organisation von Projekten zur Gewaltprävention sein, sondern die Entwicklung einer pädagogisch-politischen Bildungsarbeit, die die Ursachen gewalttätigen Handelns aufdeckt. Perspektivisch richtet sich dies sowohl auf Politik, als auch auf „Einstellungen, Mentalitäten, ... Verhaltensmuster“, die dazu dienen, das „System gesellschaftlicher Friedlosigkeit“ aufrechtzuerhalten und die den Individuen in „Prozessen der Sozialisation, Erziehung und Bildung“ eingepflegt werden (S.10). Schwierig bleibe dies allemal, denn im Vergleich zu den frühen 1970er Jahren habe sich die Situation verschärft: Statt Friedenspolitik seien internationale Beziehungen geprägt von Konfrontation. In den Erziehungswissenschaften wiederum werde nicht über Frieden diskutiert, sondern über Fragen der Leistungssteigerung und der Vermittlung verwertbarer Kompetenzen. Eine Veränderung ist aus

der Sicht BERNHARDS aber möglich, unsere Gesellschaft verfüge über die dafür notwendigen Ressourcen (13).

Seine „Konzeption“, die ihren Hintergrund im historisch dialektischen Materialismus und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule hat, entwickelt Bernhard in mehreren Schritten. Zunächst geht es um die Geschichte der Friedenspädagogik (Kap.1), anschließend um das Konzept einer „Kritischen Friedenspädagogik“, das die Diskussionen ab Ende der 1960er Jahre bestimmt hatte (Kap.2). Danach werden einige neuere Entwicklungen der 1980er und 90er Jahre diskutiert (Kap. 3). Auf dieser Grundlage stellt Bernhard seine „Neufassung“ Kritischer Friedenspädagogik vor. Eine einfache Fortschreibung der Theorie der 1970er Jahre sei nicht möglich, zu sehr hätten sich seither die ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse verändert (Kap. 4). Im nächsten Kapitel werden die daraus resultierenden „Aufgabenstellungen“ Kritischer Friedenspädagogik entwickelt (Kap. 5). Im letzten Abschnitt (Kap. 6) geht es um eine „konkrete Utopie“, um aktuell vorhandene Potentiale für die friedenspädagogische Bildungsarbeit.

Geschichte der Friedenspädagogik (Kap. 1)

Für BERNHARD hat sich die wissenschaftliche Pädagogik im Grunde seit jeher mit Fragen zu Gewalt, Krieg und Frieden beschäftigt. In einem kurzen historischen Abriss spannt er den Bogen zunächst vom 16. Jahrhundert (Erasmus von Rotterdam) über Kant bis hin zur Reformpädagogik der 1920er Jahre. Gemeinsam sei diesen Überlegungen, dass sie die gesellschaftlichen Ursachen von Friedlosigkeit nicht berücksichtigen würden.

Auch nach der Befreiung vom Hitlerfaschismus gab es nach BERNHARD vorläufig

keinen Paradigmenwechsel, die „normative“ und die „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik hätten sich zwar mit Fragen der Friedenserziehung auseinandergesetzt, ihre Konzepte blieben aber „idealistisch-appellativ“, getragen von einem „naiven Humanismus“ (26f). Erst in den 1960er Jahren hätte im Zusammenhang mit der allgemeinen Öffnung hin zu den Sozialwissenschaften ein Perspektivwechsel stattgefunden, wäre die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen der Friedlosigkeit gestellt und ein Prozess in Gang gesetzt worden, der dann ab Ende der 1960er Jahre zum Konzept der „Kritischen Friedenspädagogik“ führte.

Kritische Friedenspädagogik (Kap. 2)

Für Bernhard ist sie ein „unvollendeter Versuch einer sozialkritisch angelegten Friedenspädagogik“ (33). Ihren Hintergrund hat sie in der „Kritischen Friedensforschung“, die sich gegen die traditionelle „Befriedigungsforschung“ wendete, deren Interesse es war, den Status quo zu stabilisieren, sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch im Hinblick auf zwischenstaatliche Beziehungen. Stattdessen suchte die Friedensforschung nun nach Ursachen der herrschenden Friedlosigkeit, die in den Gesellschaftsstrukturen eingebettet sind. Bei der Analyse der sozialstrukturellen Verhältnisse lässt sie sich leiten von der Politischen Ökonomie, also dem Neomarxismus, der Kritischen Theorie, der Ideologiekritik.

Wie aber ist „Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt“ überhaupt möglich? Wie Friedensfähigkeit fördern in einer Gesellschaft, die von Friedlosigkeit durchdrungen ist? Für BERNHARD ist dies die zentrale Ausgangsfrage Kritischer Friedenspädagogik, ihr „grundsätzliches Dilemma“ (35). Die Lösung sieht er in der Einsicht in die Begrenztheit von Pädagogik. Friedlosigkeit kann nur durch politisches Handeln

überwunden werden, das freilich korrespondieren muss mit pädagogischer Praxis. In deren Zentrum steht die fundamentale Kritik an den gesellschaftlichen Ursachen von Unfrieden, an den herrschenden Produktions- und Reproduktionsbedingungen.

BERNHARD nennt zwei zentrale Begriffe, die Ausgangspunkt für die Analyse der Gesellschaft sind: „Organisierte Friedlosigkeit“ (DIETER SENGHAAS) meint, dass Konflikte nicht gelöst, sondern latent gehalten werden. Es gilt aufzudecken, welche Interessen dabei im Spiel sind, wer aus welchen Gründen Lösungen verhindert. Der Begriff der „Strukturellen Gewalt“ (JOHAN GALTUNG) wiederum verdeutlicht, dass die realen Lebensbedingungen in einer Gesellschaft auf deren Mitglieder Gewalt ausüben, indem sie daran gehindert werden, ihre Potentiale zu entwickeln. Diese Strukturen werden wiederum im Sozialisationsprozess in den psychischen Strukturen der Menschen verankert, als „Vorurteile, Stereotypen und Feindbilder“ (51).

Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt ist daher die Organisation von „systemüberwindenden Lernprozessen“, „didaktische Umsetzung von Ideologiekritik“. Friedlosigkeit bedingende Einstellungen müssen so abgebaut und durch friedensfördernde Subjekteigenschaften ersetzt werden. Für BERNHARD ein schwieriges, aber machbares Vorhaben, das er an acht „Lernzielzusammenhängen“ konkretisiert (56).

Kritisch wendet er ein, dass die Interessen, die hinter der Aufrechterhaltung dieser gewalttätigen gesellschaftlichen Strukturen stehen, und der Zusammenhang zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene nicht hinreichend geklärt wurden. Defizite sieht er auch in der Frage der friedenspädagogischen Praxis. Außerdem bemängelt er die ausgeprägte Orientierung an

der Kritischen Theorie anstatt am „Grundgerüst des Historischen Materialismus“ (60).

Ökologie und Kultur – Verfallsgeschichte (Kap. 3)

Ab Mitte der 1970er Jahre schwindet zunächst das Interesse an Fragen der Friedenspädagogik als Folge des sich durchsetzenden Neokonservatismus. Eine gewisse Wiederbelebung erfolgte in Verbindung mit der Friedensbewegung einige Jahre später. Dabei seien zwei neue „Paradigmen“ eingeführt worden: Ökologie und Kultur.

Für BERNHARD eröffnete beides wichtige Perspektiven. V. a. Kultur als zentrale Kategorie erlaubt aus seiner Sicht, „Bedingungen von Friedenserziehung in Sozialisationsprozessen differenzierter zu bestimmen...“ (83). Andererseits wurde in beiden Paradigmen auf die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die von Interessen geleitete Organisation von Gewaltverhältnissen verzichtet. Stattdessen wurde z. B. Kultur als weitgehend eigenständige Dimension beschrieben. Friedenspädagogik sei so entpolitisiert worden, ihre Entwicklung nach Mitte der 1970er Jahre daher eine „Verfallsgeschichte“.

Auch die in den 1990er Jahren von EDGAR WEISS entwickelte „Theorie der Friedenskompetenz“ konnte diesen Trend nicht stoppen. WEISS' Ansatz zielte auf eine Reformulierung Kritischer Friedenspädagogik auf dem Hintergrund tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen seit den 1970er Jahren. WEISS kritisiert GALTUNGS Begriff der strukturellen Gewalt, da ihm die anthropologischen Grundlagen fehlen. WEISS – so BERNHARD – orientierte sich an JÜRGEN HABERMAS, an dessen Theorie des kommunikativen Handelns. BERNHARD sieht hier vielversprechende Ansätze, allerdings auch den entscheidenden Mangel,

dass die „materiellen Konstitutionsbedingungen“ des „Systems gesellschaftlicher Friedlosigkeit“ kaum bedacht werden.

Ziele und Struktur einer pädagogischen Friedensarbeit (Kap. 4)

Im Anschluss daran entwickelt BERNHARD entlang einzelner Aspekte seinen eigenen Entwurf einer „kritischen Friedenspädagogik im Sinne einer Pädagogik des Widerstands gegen organisierten Unfrieden“ (97), der aber „notwendigerweise fragmentarisch“ bleiben müsse.

Er stellt zunächst fest, dass die strukturelle Gewalt seit den 1970er Jahren enorm zugenommen hat. Friedenspädagogik benötige zweitens eine konkrete Utopie. Ausgehend von der Kritik an der organisierten Friedlosigkeit, brauche sie auch eine Vorstellung von „Frieden“. Beides müsse konsequent auf die herrschenden Produktions- und Reproduktionsbedingungen hin reflektiert werden, um darin bestehende Möglichkeiten der Verwirklichung friedensgesellschaftlicher Strukturen zu identifizieren und durchzusetzen. Zentral für ihn ist dabei die Überwindung der auf Ausbeutung und Entfremdung basierenden Arbeits- und Reproduktionsverhältnisse, Solidarität statt Konkurrenzprinzip und ein neues Verhältnis zur Natur (105ff).

Da auch die „innere Natur“ der Menschen vom Kapitalismus „kolonialisiert“ worden sei (109), mit der Folge einer „Selbstinstrumentalisierung“, reiche die Veränderung der ökonomischen Verhältnisse allein nicht aus. Notwendig seien auch Menschen, die fähig sind, widerständig zu denken und zu handeln (S. 110ff). BERNHARD greift hier zunächst auf ERICH FROMM zurück, einem Vertreter der Frankfurter Schule, die bereits in den 1930er Jahren über den Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Strukturen und der

„Charakterstruktur des durchschnittlichen Individuums“ (ERICH FROMM, zit. N. BERNHARD S.110) geforscht hat.

Um sich am Widerstand gegen strukturelle Gewalt wirksam beteiligen zu können, braucht Friedenspädagogik eine präzisere Vorstellung davon, was ihr Beitrag dazu realistisch sein kann. Ihr Ausgangspunkt ist zwar die Analyse der „gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und kulturellen Voraussetzungen von Krieg, Friedlosigkeit und Unfrieden ...“, der „kannibalisches Weltordnung“. Daran kann sie freilich unmittelbar nichts ändern. Sie kann jedoch die Voraussetzungen für die Zustimmung der Menschen zu solcher organisierten Friedlosigkeit zerstören. Sie kann Bildungsprozesse initiieren, die nach und nach eine „nicht manipulierbare, politisch handlungsfähige Öffentlichkeit“ schaffen.

Drei Begriffe nennt BERNHARD nun, die den Bezugsrahmen für eine solche sozialkritische pädagogische Friedensarbeit bilden: erstens „Friedlosigkeit“, ein System, das in die Produktions- und Reproduktionsbedingungen unserer Gesellschaft eingebaut ist. Zweitens „Unfrieden“ – für das System der Friedlosigkeit funktionale Denk- und Verhaltensmuster, die über invasive Sozialisationsprozesse den Individuen vermittelt werden. Drittens „Kriege“, die als alternativlos dargestellt werden, tatsächlich aber bestimmten gesellschaftlichen und ökonomischen Interessen dienen.

Die Aufgabe von Friedenspädagogik ist daher in erster Linie die Förderung der Entwicklung eines „Charakters“ mit Elementen von Friedensfähigkeit. Damit dies nicht zur affirmativen „Friedlichkeit“ führt, müssen solche Elemente, solche Fähigkeiten an die Kritik gesellschaftlicher Friedlosigkeit zurückgebunden, Bewusstseinsprozesse mit politischem Handeln verknüpft werden.

Da sich das System gesellschaftlicher Friedlosigkeit allerdings nicht nur über die Sozialisation in Individuen abbildet, sondern tief in unserer Kultur verankert ist, ist eine weitere „Zielperspektive“ für Friedenspädagogik notwendig. Bernhard greift hier auf den Begriff der „geistigen Abspaltung“ von ANTONIO GRAMSCI zurück. Kinder und Jugendliche müssen auch dazu befähigt werden, Abstand zu den herrschenden Ideologien, Denkmustern etc. zu gewinnen, obwohl die Gesellschaft sich gleichzeitig ja alle Mühe gibt, diese in ihr „Alltagsbewusstsein“ einsickern zu lassen und dort zu verankern. Es geht also um Selbstermächtigung statt um „Konsenspädagogik“, die „Mündigkeit“ als Ziel vorgibt, tatsächlich aber lediglich „affirmative Zustimmung“ fördert. Selbstreflexion ist dafür unabdingbar, „Konfrontation“ und „Irritation“ sind unverzichtbare Prinzipien solcher Bildungsarbeit mit dem Ziel, „kritisch-widerständige Friedensfähigkeit zu fördern. Dabei stehen Theorie und Praxis der Friedenspädagogik in einem „gemeinsamen Arbeits- und Handlungszusammenhang“ (140).

Die Theorie kritischer Friedenspädagogik bezieht sich so gesehen sowohl auf Sozialisations-, als auch auf Erziehungs- und Bildungstheorie; Ökonomie, Gesellschaft, Politik und Kultur werden „integriert“. Die Analyse der gegebenen Sozialisationsbedingungen zeigt der Friedenspädagogik, wie „Lebensweise, Habitus und Mentalität von Menschen unter den Bedingungen organisierter Friedlosigkeit“ geformt werden, die sie wiederum mit den dabei vermittelten Denkmustern und Handlungsweisen stabilisieren. Sie zeigt Ansatzpunkte für mögliche Veränderungen. Erziehung wiederum hat einen großen Einfluss auf die Grundstruktur einer Persönlichkeit, zumal vieles im Vorbewussten angelegt wird. Sie ist daraufhin zu untersuchen, welchen Beitrag sie

zur Aufrechterhaltung von Friedlosigkeit leistet, unabhängig davon, wo sie stattfindet. Der Ambivalenz jeder Erziehung muss dabei Rechnung getragen werden. Es geht um die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu einer realitätsgerechten, gleichzeitig aber auch nonkonformistischen Persönlichkeit. Erziehung in diesem Sinn muss in Widerspruch zur Sozialisation treten. Bildung schließlich zielt auf Bewusstsein. Aktuell dient sie der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auch der organisierten Friedlosigkeit. Auch hier geht es darum, gegebene Widerstandspotentiale zu erkennen, die in Bildung immer auch aufgehoben sind. Ziel ist die Entwicklung einer intellektuellen Orientierung, einer „inneren geistigen Landkarte“, auf der die Zusammenhänge, die „Urheber“ und die „Profiteure“ dieses Systems verzeichnet sind. Inhaltlich orientiert sich eine widerständige Bildungsarbeit, die nur im Diskurs denkbar ist, z. B. an der ideologiekritischen Analyse der Darstellung von Krieg durch Politik und Medien. Aufzudecken wären v. a. auch die verschwiegenen Bildungsinhalte.

Zentrale Aufgaben der Friedenspädagogik (Kap. 5)

BERNHARD sieht mindestens sechs Aufgabenstellungen, die eng miteinander verknüpft sind. Zunächst geht es um Gesellschaftsgeschichte. Wird der Zusammenhang zwischen Unfrieden und den Produktions- und Reproduktionsbedingungen erkannt, „werden Friedlosigkeit, Unfrieden und Krieg als geschichtliche Prozesse transparent“ (157) und damit durch menschliches Handeln veränderbar. Der Glaube, dass Gewalt unvermeidbar ist, kann und wird so brüchig. Deutlich wird, dass das kapitalistische Wirtschaftssystem grundsätzlich nicht friedensfähig ist. Dessen Folgen

können herausgearbeitet werden, z. B. Migrationsbewegungen oder die wachsende weltweite Armut, bei gleichzeitiger Verschwendung von Ressourcen in den Konsumgesellschaften. Die Wechselwirkung zwischen diesen Folgen und der persönlichen Lebensführung muss nicht nur gestört, sondern unterbrochen werden.

Eine zweite Aufgabenstellung sieht BERNHARD in der ideologiekritischen „Auseinandersetzung mit den Rechtfertigungsmustern gesellschaftlicher Friedlosigkeit“ (166). Es gilt, bewusst zu machen, dass die in den Rechtfertigungsmustern genannten allgemein-gesellschaftlichen Interessen in Wahrheit Sonder- oder Herrschaftsinteressen sind. Kritische Friedenspädagogik muss die Fähigkeit zu solcher Ideologiekritik vermitteln. Rationalität allein reicht hierzu nicht aus. Es gilt auch, die „verführerische Ästhetik“ zu entlarven, die solche Muster häufig besonders wirksam machen, insofern sie Affekte ansprechen, häufig in Verbindung mit Rassismus.

Die „sozialkritische Aufgabenstellung“ wiederum richtet sich auf die Verunsicherung von in der Psyche verankerten Dispositionen, die im Rahmen der Sozialisation vermittelt wurden. Durch Irritation und Provokation muss der Glaube an Vorurteile, Feindbilder etc. erschüttert werden, da sie den unvoreingenommenen, angstfreien Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten verstellen. Entscheidend dafür ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Eine vierte Aufgabenstellung ist für Bernhard die „geschichtspädagogische“ im Sinne von Aufklärung. BERNHARD beschreibt, wie sich die gesellschaftliche und politische Haltung gegenüber einer Wiederbewaffnung der Bundesrepublik seit 1945 entwickelt hat. Zunächst zumindest öffentlich sehr zurückhaltend, wird heute die Beteiligung an „gerechten Kriegen“ als richtig

und notwendig legitimiert. Er nennt das „Kriegskonsensfindung“ (183). Auch hier geht es um die Aufdeckung der Interessen, die hinter dieser Entwicklung stehen und in der öffentlich-politischen Diskussion verschleiert werden.

Die „radikal-medienkritische Aufgabenstellung“ wird als fünfte thematisiert. Der Einfluss der modernen Medien sei nicht zu unterschätzen. Für Bernhard haben sie sich in den letzten Jahrzehnten „zunehmend zu einem Instrument der Propaganda herrschender ökonomischer und gesellschaftlicher Kreise sowie der politischen Klasse entwickelt“ (185). Verhinderung von Bewusstseinsbildung, Desinformation und Manipulation sind das Ergebnis. Dagegen muss kritische Friedenspädagogik unter Berücksichtigung schicht- und klassenspezifischer „Aufnahmegewohnheiten“ angehen (190).

Als letzte Aufgabenstellung sieht Bernhard die „pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Selbstkritik“. Gegen die eigenen erklärten Absichten wirke Erziehung und Bildung mit an der Reproduktion organisierter Friedlosigkeit. Abzulesen sei dies z.B. an der Selektionsfunktion öffentlicher Erziehung und Bildung, dem überall wirksamen Konkurrenzprinzip, dem „heimlichen Lehrplan“. Die Kritik kritischer Friedenspädagogik müsste sich daher v. a. auch gegen die eigene Profession richten.

Konkrete Utopie (Kap. 6)

Auf rationale Aufklärung zielende Bildungsarbeit bleibt für Bernhard wirkungslos ohne konkrete Utopie, die sich in einer vorweggenommenen „besseren Lebenspraxis“ zeigen muss (205). Eine kulturpessimistische Friedenspädagogik würde nur die „ideologische Floskel von der Alternativlosigkeit“ bestätigen, ihre eigenen Ziele konterkarieren. Stattdessen müssten Kontrasterfahrungen vermittelt werden, Anhalts-

punkte dafür liefert die Analyse des „heimlichen Lehrplans“. Bernhard erläutert dies am Beispiel der Schule. Offiziell gehe es um die Förderung von Kindern und Jugendlichen, tatsächlich um deren ökonomische Verwertbarkeit.

Die Perspektive der konkreten Utopie ist der Pädagogik immanent. Jede Erziehungs- oder Bildungsarbeit geschieht auf der Basis einer Vorstellung von der Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Dies begründet die Chance, dass „im pädagogischen Verhältnis der Mechanismus des Systems gesellschaftlicher Friedlosigkeit zwar nicht aufgehoben, aber unter- bzw. durchbrochen werden kann“ (209).

Neben Aufklärung und alternativer Lebenspraxis sind dafür auch konkrete Handlungsfelder notwendig: Zur Selbstermächtigung von Kindern und Jugendlichen, damit sie sich als Subjekte erfahren können, benötigen sie Möglichkeiten des konkreten Handelns, Chancen für „wirklichkeitsverändernde Aktionen“ (FREIRE). Dazu muss Kritische Friedenspädagogik Kinder und Jugendliche ermuntern.

Dass zu alledem eine tiefgreifende Veränderung des institutionalisierten Bildungssystems notwendig ist, ist das Fazit aus Bernhards kurzen Schlussbemerkungen.

Fazit

ARMIN BERNHARD skizziert zunächst die Geschichte der friedenspädagogischen Fragestellung in der Tradition bis in die 1960er Jahre. Gemeinsam sei all diesen Überlegungen, dass gesellschaftliche Ursachen von Destruktivität nicht beachtet wurden. Im Zuge der allgemeinen Öffnung der Pädagogik hin zu den Sozialwissenschaften und der Entwicklung einer emanzipatorischen, kritischen Erziehungswissenschaft wurde ab Mitte der 1960er Jahre das Konzept der

„Kritischen Friedenspädagogik“ entwickelt. Ausgehend von Johan Galtungs Begriff der „strukturellen Gewalt“, sah man nun die Ursachen von Destruktivität nicht mehr im Individuum bzw. der Erziehungspraxis begründet, sondern in den gesellschaftlichen Verhältnissen, insbesondere in den kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsbedingungen, die als „organisierte Friedlosigkeit“ charakterisiert werden. Oder frei nach Erich Fromm: Der Mensch ist nicht aggressiv an sich, er hat lediglich die Möglichkeit dazu, die aber allein durch Unterdrückung und Entfremdung aktiviert werden kann.

Für BERNHARD war das Konzept der Kritischen Friedenspädagogik, das ab Mitte der 1970er Jahre immer weniger Beachtung fand, ein unvollendetes Projekt. Er kritisiert ein unzureichend geklärtes Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und einen Mangel an Praxis. Außerdem habe man sich nur halbherzig am historisch dialektischen Materialismus orientiert. Dies zeichne auch die Diskussionen in den 1980er und 90er Jahren aus, die gleichwohl auf zwei wichtige Aspekte verwiesen hätten: auf die Bedeutung der Kultur und die Ökologie.

Ausgehend von dieser Kritik reformuliert BERNHARD das Konzept der Kritischen Friedenspädagogik: Die Organisation der Friedlosigkeit sei seit den 1970er Jahren perfektioniert worden. Trotzdem sind die Möglichkeiten, diese zu überwinden, in den westlichen Gesellschaften aufgehoben. Pädagogik kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Sie kann zwar an den politischen Verhältnissen unmittelbar nichts ändern, wohl aber durch Erziehung und Bildung daran arbeiten, dass die Zustimmung zu diesen Verhältnissen verweigert wird. Kinder und Jugendliche müssen zur Selbstreflexion befähigt werden, zur „geistigen Abspaltung“. Denn die Veränderung der Ver-

hältnisse braucht beides: Eine menschliche Ökonomie und den zum Widerstand fähigen Menschen. Pädagogik braucht dazu eine konkrete Utopie, eine Vorstellung von etwas, was noch nicht existiert: Frieden.

Die Theorie Kritischer Friedensfähigkeit bezieht sich also auf Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse. Deren Analyse deckt immer auch Ansatzpunkte für eine friedensfördernde Praxis auf. Damit dies nicht zur affirmativen Friedlichkeit führt, bedarf es der politischen Ökonomie: Alle Aspekte müssen immer wieder neu auf die bestehenden Produktions- und Reproduktionsbedingungen, auf die hinter der Aufrechterhaltung der Friedlosigkeit stehenden Interessen hin reflektiert werden.

Aus diesen Überlegungen leitet Bernhard verschiedene Aufgabenstellungen für die kritische Friedenspädagogik ab. Gesellschaftsgeschichte, Ideologiekritik, Selbstreflexion, Medienkritik und Selbstkritik. Bildungsarbeit als rationale Aufklärung reiche freilich nicht aus. Es gelte, auch Kontrasterfahrungen zu vermitteln, Alternativen aufzuzeigen zur durchschnittlichen, das System stützenden Lebenspraxis und Möglichkeiten zu wirklichkeitsveränderndem Handeln.

Kommentar

ARMIN BERNHARD bietet einen kurzen, aber informativen historischen Überblick und kritisiert die unterschiedlichen Ansätze aus der Perspektive der politischen Ökonomie. Sein eigenes Konzept, der theoretische Bezugsrahmen und die daraus resultierenden Aufgabenstellungen sind von hier aus betrachtet im Großen und Ganzen schlüssig. Konsequenter bezieht er die einzelnen Aspekte auf seinen gesellschaftstheoretischen Ansatz. Dass er sein Konzept nur begrenzt systematisch ausführt, kann man ihm kaum zum Vorwurf machen. Das würde den Rah-

men sprengen, er selbst weist ja auch darauf hin, dass es notwendigerweise „fragmentarisch“ bleiben muss. Festzuhalten wäre, dass er zumindest eine anregende Orientierung zum eigenen Nachdenken und hoffentlich daraus resultierendem Handeln bietet.

Für die offene Kinder- und Jugendarbeit sind Bernhards Bezugspunkte Sozialisation und Bildung von besonderem Interesse. Auch hier findet sich eine ganze Reihe von Aspekten, über die nachzudenken sich lohnen würde. Aber aus sozialpädagogischer Sicht bleibt sein Buch hier etwas zwiespältig. Zwar beziehen sich seine grundsätzlichen Ausführungen auf eine große Band-

breite von Sozialisationsprozessen, am Ende bleibt aber immer wieder der Eindruck, dass die daran anknüpfende Praxis auf der klassischen politischen Bildungsarbeit mit älteren Jugendlichen sitzen bleibt. Für den Bereich der informellen Bildung, das Kerngeschäft der offenen Arbeit, gibt es nur begrenzt Hinweise. Aber das scheint uns ein allgemeines Problem der friedenspädagogischen Diskussion zu sein, vielleicht aber auch ein Ausdruck mangelnder Phantasie auf Seiten der Sozialpädagogik.

Bleibt festzuhalten, dass BERNHARD ein wichtiges Buch geschrieben hat, heute vielleicht wichtiger als 2017.

Anmerkung

- 1 **Edgar Weiß:** Kritische Friedenspädagogik – Schwundphänomen und Reanimationsbedarf. In: **Horst Adam/Dieter Schlönvoigt (Hrsg.)** Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2012, S.134 f

Bundesweite Kampagne der OKJA 2023

Aktionen zur Sichtbarmachung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Vom 16.11. bis zum 19.11.23 fand erstmals die bundesweite Kampagne „Tag der OKJA“ statt. Initiiert wurde diese Kampagne von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (BAG OKJA e.V.). Im Rahmen dieser Kampagne hatte die BAG OKJA alle Jugendzentren, Jugendhäuser, offenen Treffs und andere Einrichtungen und Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dazu aufgerufen, verschiedenste Aktionen zur Sichtbarmachung des wichtigen Beitrags der OKJA für eine vielfältige und demokratische Gesellschaft in der Öffentlichkeit zu organisieren. Diesem Aufruf folgten mehrere hundert Einrichtungen und Träger der OKJA, so dass bundesweit über 500 vielfältige Aktionen stattfanden. Hierzu gehören unter anderem Protestaktionen, Offene Türen oder die Verlagerung der Aktivitäten der OKJA nach draußen in dem Sozialraum; an Bushaltestellen, Rathausplätze oder in Shopping-Malls. Zusätzlich wurde auf verschiedene Medien zurückgegriffen, es wurden Podcasts produziert, es gab Veröffentlichungen in Zeitungen und viele Posts von Einrichtungen und Angeboten der OKJA unter dem Hashtag #tagderokja auf Social-Media-Plattformen.

Mit ca. 12.000 Einrichtungen und ca. 30.000 Mitarbeitenden in Deutschland ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit eines der größten Felder der Kinder- und Jugendhilfe und eine wichtige Infrastruktur für junge Menschen und ihre Familien. Sie leis-

tet einen zentralen Beitrag für das gelingende Aufwachsen. Denn sie bietet jungen Menschen essenzielle Rückzugs-, Entfaltungs-, Bildungs- und Schutzräume und begleitet Kinder und Jugendliche in ihrer Bildung zu aktiven, selbstbestimmten und mitverantwortlichen Bürger*innen. Die OKJA gilt somit als eine zentrale Infrastruktur der Demokratieförderung. Sie ermöglicht den jungen Menschen, ihre eigenen Anliegen auf demokratische Weise in die Gesellschaft einzubringen. Gleichzeitig unterstützt die OKJA bei der Lebensbewältigung, beispielsweise in Bezug auf Schule, Familie oder ihr Leben in der Gesellschaft im Allgemeinen.

Die Relevanz der OKJA scheint jedoch in der Öffentlichkeit bisher zu wenig sichtbar zu sein. So sind die Gesamtausgaben der öffentlichen Hand für die Offene Kinder- und Jugendarbeit zwar gestiegen, diese Steigerungen reichen jedoch nicht aus, um Personal, Gebäude und Qualität der sozialpädagogischen Arbeit langfristig zu sichern. So verfügt das Feld in Deutschland schon jetzt über ca. 3000 Einrichtungen und ca. 6000 Mitarbeitende weniger als noch in 1998. Besonders verheerend ist dieser Negativtrend auch deswegen, weil die Bedarfe der jungen Menschen sich angesichts der vorherrschenden Krisenzeiten, zu denen u. a. Krieg, Klimakrise, Inflation oder auch die anhaltenden Auswirkungen der Corona-Pandemie gehören, enorm erhöht haben. Die deutliche Mehrbelastung der OKJA führt zum Ausfall von Angebo-

ten, der Kürzung von Öffnungszeiten und einer erschwerten Beziehungsarbeit, worunter schließlich die jungen Menschen vor Ort leiden. Um die Qualität der OKJA weiterhin aufrecht zu halten, wird eine stabile materielle, technische, digitale, räumliche, barrierefreie, personelle und finanzielle Ausstattung sowie fachliche Förderung nötig. Dies fordert auch der letzte, vom Bundestag verabschiedete 16. Kinder- und Jugendbericht.

Im Interesse von Kindern und Jugendlichen möchte die BAG OKJA etwas gegen diese negative Entwicklung tun. Der „Tag der OKJA 2023“ hat hierbei einen bedeutenden Schritt zum Anstoß der Wahrneh-

mung dieses wichtigen Arbeitsfeldes und ihrer besonderen Bedeutung für junge Menschen und die Gesellschaft gegeben. Die Kampagne wird nun jährlich stattfinden, um die Relevanz der OKJA für die Gesamtgesellschaft zu verdeutlichen und Anregungen für positive Veränderungen zu geben. So freuen wir uns schon jetzt auf die spannenden Aktionen der Einrichtungen, Angebote, Träger und Verbände der OKJA in 2024. Der Termin wird zeitnah über die Mitgliederstrukturen der BAG OKJA bekannt gegeben.

Für die Geschäftsstelle der BAG OKJA
Sania Butt und Moritz Schwerthelm

Weitere Informationen zum Tag der OKJA 2023 sowie eine Pressemitteilung und Dokumentation der Aktionen finden Sie auf der Website der BAG OKJA unter: <https://www.offene-jugendarbeit.net/index.php/projekte/tag-der-okja-2023>

Kontakt: aktion@bag-okja.de

Bundeszentrale Träger wehren sich gegen Kürzungen im Kinder- und Jugendplan (KJP) des Bundes

Zur Mitte des Jahres wurde öffentlich, dass das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJF) erhebliche Kürzungen im Kinder- und Jugendplan (KJP) vorgesehen hat. Der KJP ist das wichtigste Instrument der Jugendförderung des Bundes. Aus ihm wird auch die BAG Offene Kinder- und Jugendarbeit maßgeblich finanziert. Deshalb war es eine Selbstverständlichkeit, dass die BAG OKJA von Beginn an Teil eines Bündnisses von Trägern der bundesweiten Infrastruktur wurde, das sich nicht nur gegen diese aktuellen Kürzungsbestrebungen zur Wehr setzt, sondern sich auch für eine bedarfsgerechte auskömmliche Finanzierung der Träger und Verbände der bundesweiten Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit einsetzt. Für die BAG OKJA ist die Abwehr von Kürzungen und die Durchsetzung einer bedarfsgerechten Finanzierung auf der Bundesebene zudem ein wichtiges Signal, Kürzungsbestrebungen auf kommunaler Ebene eine klare Absage zu erteilen und auch für eine bedarfsgerechte Finanzierung und Ausstattung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einzutreten.

Demonstration gegen die Kürzungen am 20.09.2023 in Berlin

Am 20. September 2023, dem Weltkindertag, rief das Bündnis zu einer bundesweiten Demonstration in Berlin auf. Die Demonstration richtete sich gegen die im Regierungsentwurf vorgesehenen Kürzungen in Höhe von 44,6 Millionen Euro, eine Reduzierung um 19% im Vergleich zum Vorjahr.

Dies wären massive Einschnitte von Aktivitäten, die Millionen junger Menschen erreichen. Benötigt wären stattdessen Erhöhungen, die die massiven Kostensteigerungen auffangen. BJÖRN LANGERT, Vorsitzender der BAG OKJA, äußerte sich im Aufruf zur Demonstration wie folgt: „Junge Menschen brauchen Freiräume! Die Kürzungen gefährden massiv die Entwicklungschancen jungen Menschen.“ Neben der BAG OKJA gehörten zu den weiteren Initiatoren der Demonstration der Deutsche Bundesjugendring (DBJR), der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), die Deutsche Sportjugend (dsj), die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, die Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI).

Auf der Demonstration war die BAG OKJA u. a. durch VOLKER ROHDE (Geschäftsführung) mit einem kurzen Redebeitrag am Berliner Hauptbahnhof beteiligt. Hier der Text der Rede:

Wir stehen hier nicht nur für uns, sondern für die Interessen der Kinder und Jugendlichen. Unsere Kinder- und Jugendarbeit bietet den jungen Menschen vielerlei Räume im konkreten, wie im übertragenden Sinn. Räume im Jugendhaus, wie Orte im Sozialraum oder als zentrales Angebot; Erlebnissräume, Erfahrungsräume und insbesondere Freiräume, unverzweckt und selbstbestimmt. Solche Räume sind für die Entwicklung eigener Ideen, Orientierungen und Fähigkeiten zentral. Sie bieten Kindern und Jugendlichen Entwicklungsmöglich-



keiten, die weit über schulische Bildung hinausgehen und auch nicht erst ansetzen, wenn bereits eine konkrete Notlage vorhanden ist.

Nicht erst Corona hat gezeigt: Kinder und Jugendliche sind mehr als Schüler*innen und Auszubildene oder Empfänger von Hilfeleistungen, so wichtig diese auch sind. Deshalb sind die Räume, die ihnen die Kinder und Jugendarbeit bietet, von elementarer Bedeutung. Gerade in Zeiten multipler Krisen und nicht zuletzt der Krise der Demokratie ist unsere Gesellschaft auf solche Räume und die Menschen, die sie professionell gestalten, angewiesen. Stattdessen verschärft die Bundesregierung mit ihren Kürzungsvorschlägen für Kinder- und Jugendarbeit noch die Krisen für junge Menschen.

Allerdings spielen fachliche Argumente offensichtlich längst keine Rolle mehr. Anders ist es nicht zu erklären, wenn Wirtschaftsförderung nahezu bedingungslos erfolgt, wäh-

rend die Förderung und damit die Interessen der Kinder und Jugendlichen wieder einmal vernachlässigt werden. Deshalb sind wir gemeinsam aufgefordert, noch deutlicher aufzuzeigen, welche Auswirkungen die aktuelle Haushaltsplanung des Bundes auf die Kinder und Jugendlichen hat.

Diese Kürzungen gefährden massiv die Entwicklungschancen junger Menschen. Diese Kürzungen widersprechen den Rechten junger Menschen. Die Kürzungen führen dazu, dass sich junge Menschen noch weniger gehört und gesehen fühlen. Diese Kürzungen widersprechen den Rechten junger Menschen auf Beteiligung und die Sicherung ihres Wohls. Diese Kürzungen schwächen massiv unsere plurale, offene und demokratische Gesellschaft. Diese Kürzungen gefährden die Zukünfte von Generationen.

Weniger über den KJP des Bundes geförderte Maßnahmen und Projekte haben ent-

sprechende direkte Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche auch auf der lokalen bzw. kommunalen Ebene. Alle vom KJP geförderten Träger wirken direkt oder indirekt auch auf dieser Ebene. Zusätzlich hat die Haushaltplanung des Bundes allerdings auch eine fatale Signalwirkung auf die kommunale Ebene. Wenn selbst der Bund die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen vernachlässigt, dann liefert dies die argumentative Steilvorlage nicht nur für finanzschwache Kommunen.

Als Vertretung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fordern wir deshalb die verantwortlichen Politiker*innen auf, von den Kürzungsideen abzurücken. Wir fordern von einer zunehmend schul- und arbeitsmarktorientierten Finanzierung und Orientierung, eine Absage zu erteilen und jungen Menschen eigene Räume und Frei-Räume zu ermöglichen.

Wir fordern deshalb, die ohnehin unzureichend finanzierten Felder der Kinder- und Jugendarbeit langfristig, regelhaft bedarfsgerecht zu finanzieren. Kinder- und Jugendar-

beit ist im Sinne einer verlässlichen Infrastruktur flächendeckend einzurichten und zu finanzieren. Damit würde die Regierung in die Zukunft einer demokratischen Gesellschaft investieren, so wie es der letzte Kinder- und Jugendbericht ausdrücklich empfiehlt.

Die Demonstration fand während der parallel im Familienausschuss stattfindenden Beratungen in Berlin statt und ging in ihrem Verlauf vom Berliner Hauptbahnhof zum Potsdamer Platz am Ort der Beratungen des Familienausschusses vorbei. Mit über 1.500 Teilnehmenden war es eine machtvolle Demonstration, die die verantwortlichen Abgeordneten auch entsprechend erreichte. Besonders bemerkenswert und äußerst erfreulich war der sehr hohe Anteil von Teilnehmenden aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Austritt aus dem „Bündnis für die Jugend“

Um die Ernsthaftigkeit des Anliegens gegen die Kürzungen zu unterstreichen, vollzogen



am 10. November insgesamt zwölf Personen aus unterschiedlichen Organisationen den Austritt aus dem von der Bundesministerin LISA PAUS initiierten „Bündnis für die Jugend“. In der hierzu in Berlin am 10.11.2023 veröffentlichten Pressemitteilung wird dieser Austritt wie folgt begründet:

Vertreter*innen der Kinder- und Jugendhilfe treten aus „Bündnis für die junge Generation“ aus!

Am Donnerstag (9.11.) haben die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, die Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendarbeit (BAG OKJA), die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), der Deutsche Bundesjugendring (DBJR), die Deutsche Sportjugend (dsj) und die Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI) Bundesjugendministerin LISA PAUS in einem gemeinsamen Brief informiert, dass ihre Vertreter*innen aus dem „Bündnis für die junge Generation“ der Bundesjugendministerin austreten.

Die am 9.11. ausgetretenen Vertreter*innen sind PROF. DR. KARIN BÖLLERT (Vorsitzende AGJ), PROF. DR. SUSANNE KEUCHEL (Vorsitzende BKJ), VOLKER ROHDE (Geschäftsführer BAG OKJA), DANIELA BRODA (Vorsitzende DBJR), STEFAN RAID (1. Vorsitzender dsj) und HANNA LORENZEN (Sprecherin GEMINI). Neben den Initiator*innen haben weitere Organisationen den Austritt ihrer Vertreter*innen aus dem Bündnis erklärt, darunter der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) und mehrere Jugendverbände. Die weiteren Personen sind SUSANNE AUMANN (dbb Jugend NRW), MATTHÄUS FANDREJEWSKI (dbb jugend), ROBERT JASKO (Deutsche Gehörlosen Jugend), DANIEL POLI (IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland), PROF. DR. GÜNTHER SCHNEIDER (Deutsches Jugendherbergswerk) und THOMAS WEIKERT (Deutscher Olympischer Sportbund).

Bundesjugendministerin PAUS hatte das Bündnis im Dezember 2022 gegründet, um die Anliegen der jungen Generation stärker in



den Mittelpunkt zu rücken. Mit dem Beitritt war die Hoffnung verbunden, Kinder- und Jugendpolitik zu stärken und zu gestalten. Doch das Bündnis ist dem Ziel, jungen Menschen Gehör zu verschaffen, nicht nähergekommen. Hingegen soll die Unterstützung für junge Menschen gemäß der aktuellen Haushaltsplanung der Bundesregierung für das Jahr 2024 gekürzt werden.

Trotz prominenter Mitstreiter*innen aus Medien, Kultur, Wissenschaft und Politik hat das Bündnis keine Wirkung entfaltet. Es hat die Jugendpolitik nicht gestärkt und die grundsätzlichen Anliegen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht aufgegriffen. Die Pläne der Bundesregierung, an Strukturen und Angeboten für Kinder und Jugendliche zu kürzen, ist ein weiterer Ausdruck der fehlenden Priorisierung von Kinder- und Jugendpolitik.

Dabei ist es in der aktuellen Lage für den gesellschaftlichen Zusammenhalt umso wichtiger, dass

- den Stimmen von Kindern und Jugendlichen Gehör verschaffen wird,
- junge Menschen in politische Entscheidungen einbezogen werden,
- in politische und kulturelle Bildungsarbeit, sowie in (Sport-)Vereine investiert wird,
- Angebote für junge Menschen und Projekte von jungen Menschen finanziert werden.

Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe werden weiterhin konstruktiv mit dem Bundesjugendministerium im Interesse junger Menschen zusammenarbeiten. Statt eines losen und unverbindlichen Bündnis-

ses hoffen sie auf eine echte Koalition für junge Menschen, die das Bundesjugendministerium und alle relevanten Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe vereint.

Der Austritt der Verbandsvertreter*innen hat ein großes öffentliches Interesse überregionaler und regionaler Medien erzeugt. Alle Aktivitäten konnten zunächst einmal bewirken, dass weite Teile der Kürzungen in den abschließenden Haushaltsberatungen zurückgenommen wurden und sogar für die internationale Arbeit des Bundesjugendrings und der Sportjugend zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt werden sollen. Inwieweit diese Entscheidungen allerdings umgesetzt werden können, ist aufgrund der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zum Haushalt der Bundesregierung sehr ungewiss. Die Zielsetzung einer bedarfsgerechten auskömmlichen Finanzierung der bundesweiten Trägerstrukturen, die u. a. die jährlichen Kostensteigerungen aufgreift, ist nach wie vor in weiter Ferne, zu einer langfristig abgesicherten qualifizierten Arbeit der Verbände aber von existenzieller Bedeutung. Nicht nur deshalb werden die bundesweiten Organisationen ihr Bündnis und ihre gemeinsamen politischen Aktivitäten auch im Jahr 2024 fortsetzen. Letztlich kann das gemeinsame Wirken gegen Kürzungen und die Forderungen nach auskömmlicher Finanzierung auch eine Signalwirkung für die Strukturen und Akteur*innen vor Ort erzeugen.

Volker Rohde
Geschäftsführung BAG OKJA

IMPRESSUM

Die Bundesarbeitsgemeinschaft **Offene Kinder- und Jugendarbeit e. V. (BAG OKJA)** ist seit 2005 Herausgeber der seit 1991 regelmäßig erscheinenden Fachzeitschrift **OFFENE JUGENDARBEIT**.

In der Zeitschrift werden aktuelle Themen und Entwicklungen zur Kinder- und Jugendarbeit, vor allem in Kinder- und Jugendhäusern, Jugendzentren usw. diskutiert und beispielhafte Praxismodelle vorgestellt.

Herausgeber: Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendarbeit e.V. (BAG OKJA), Brüsseler Str. 44, 13353 Berlin, Telefon: 030-32599 200 (allgemein), Telefon: 030-32599 202 (OJA-Bestellungen), Fax: 030-32599 298, E-Mail: info@bag-okja.de (allgemeine Anfragen an die BAG OKJA), E-Mail: oja@bag-okja.de (Anfragen, Bestellungen etc. zur OJA), Ansprechpartner: Volker Rohde

Verlag: tb-verlag, Burkhard Fehrlen, Bergstr. 12, 72401 Haigerloch, www.tb-verlag.de, E-Mail: bfehrlen@t-online.de

Gestaltung: KOHLERDESIGN, www.kohlerdesign.de

Druckauflage: 1.200 Exemplare, 4 x jährlich

PDF-Abonnennten: ca 5.000

LeserInnenkreis: Träger und MitarbeiterInnen Offener Kinder- und Jugendeinrichtungen, DozentInnen, StudentInnen, Kommunale Jugendpflege

Internet: www.offene-jugendarbeit.net

Redaktion: Thea Koss (theakoss@t-online.de), Burkhard Fehrlen (bfehrlen@t-online.de)

Anzeigen: Volker Rohde (BAG OKJA), Preise für Anzeigen und Beilagen auf Anfrage. Falls Sie Fragen haben, ist Volker Rohde Ihr Gesprächspartner, Telefon: 030-32599 200, E-Mail: info@bag-okja.de

OFFENE JUGENDARBEIT erscheint viermal jährlich, Einzelpreis Druckausgabe **7,50 €** (zzgl. Versandkosten), Jahresabonnement **20,- €** (inkl. Versandkosten), Zeitschrift als PDF **4,- €**, PDF-Jahresabonnement **10,- €**, Bestellung unter oja@bag-okja.de. Für Mitglieder der BAG OKJA ist der Gesamtbezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Kündigungen sechs Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Nachdruck von Beiträgen nur mit Genehmigung der Redaktion. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beigelegt ist. Die Zeitschrift kann bezogen werden über die BAG OKJA, den Verlag oder den Buchhandel. Alle Rechte sind vorbehalten.

ISSN 0940-2888

Die Herausgabe der Zeitschrift wird finanziell gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

