

Leidinger, Johannes

Die Wechselwirkungen zwischen zerstörten Bildungssystemen und Zunahme der Gewalt - exemplarisch dargestellt am Schicksal von Kindersoldaten

Bildungsforschung 3 (2006) 1, 24 S.

urn:nbn:de:0111-opus-46482



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Die Wechselwirkungen zwischen zerstörten Bildungssystemen und Zunahme der Gewalt – exemplarisch dargestellt am Schicksal von Kindersoldaten

Johannes Leidinger

Am Beispiel des Schicksals von Kindersoldaten insbesondere in der sog. Dritten Welt wird deutlich gemacht, dass für breite Bevölkerungsteile praktisch kein Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht. Gleichzeitig wird dargestellt, wie unzureichend die internationalen Bemühungen zur Verbesserung der Chancengleichheit derzeit sind. Anschließend werden positive Konzepte (u.a. zu friedenspädagogischen Maßnahmen und zur Wiedereingliederung von Kindersoldaten) vorgestellt.

1. Einleitung

Aus der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen (1948), Artikel 26: Recht eines jeden Menschen auf Bildung:

„Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen“.

Aus dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) der Vereinten Nationen (1989), Artikel 29:

Recht des Kindes auf Bildung um „...das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen

allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“.

Die Hoffnung, dass nach Ende des Kalten Krieges die Welt friedlicher würde, wurde bislang enttäuscht. Ebenso hatte sich die Annahme, dass in vielen Ländern der sogenannten Dritten Welt, die indirekt in das Aufeinanderprallen der Blöcke einbezogen waren oder als Orte der Stellvertreterkriege missbraucht wurden, automatisch nach Ende der Konfrontation der Supermächte funktionierende Staatengebilde u.a. mit leistungsfähigen Schul- oder Bildungssystemen entstünden, nicht bewahrheitet.

Laut UNICEF (2004) wächst die Kriegsintensität seit Ende des 2. Weltkriegs um einen Krieg pro Jahr und erreichte im Zeitraum von 1990 bis 1996 einen Jahresdurchschnitt von 46 Kriegen. 90 Prozent der Kriegesopfer sind Zivilisten, davon allein 40 Prozent Kinder. Und nach wie vor zerstören Kriege, Bürgerkriege und gewalttätige Konflikte die sozialen Strukturen, die gesellschaftliche Formen des Zusammenlebens und beeinträchtigen die Funktionsfähigkeit von Schulsystemen bis hin zum vollständigen Zusammenbruch jeglicher Bildungsinfrastruktur.

Das globale Entwicklungsziel der Vereinten Nationen für den Start ins dritte Jahrtausend, Grundbildung für alle bis zum Jahr 2015 zu erreichen („Education for All“), droht verfehlt zu werden, wenn es nicht gelingt, die destruktiven gesellschaftlichen Konflikte einzudämmen und die enormen ökonomischen Folgekosten, die zum Wiederaufbau notwendig sind, aufzubringen.

Nach Angaben von UNESCO bzw. UNICEF sind heute zwischen 104 und 121 Millionen Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen (UNESCO 2003, UNICEF 2004). Ganz besonders eklatant wird die Verletzung des Menschenrechts auf Bildung am Beispiel des Schicksals von Kindersoldaten, denen nicht nur das Recht auf Schulbesuch vorenthalten wird, sondern die oft unter Einsatz von Gewalt und unsäglichen Grausamkeiten zur Teilnahme an Kampfhandlungen gezwungen werden. Wie sollen Kinder, die in diesem System von Gewalt und Brutalität heranwachsen, in einer Post-Konflikt-Periode als mögliche politische und gesellschaftliche Funktionsträger einer neuen Generation in der Lage sein, funktionierende soziale Normen und gesellschaftliche Strukturen aufzubauen?

„Ein Bub versuchte vor den Rebellen zu fliehen, wurde aber gefangen. ... Seine Hände wurden gefesselt und dann mussten wir, die anderen neun Gefangenen, ihn mit einem Stock töten. Mir war schlecht. Ich kannte den Buben von früher. Wir waren aus dem

selben Dorf. Ich weigerte mich, ihn zu töten, und sie sagten mir, dann würden sie mich erschießen. Sie zeigten mit dem Gewehr auf mich und so musste ich es tun. Der Bub fragte mich: „Warum tust du das?“. Ich sagte ich habe keine andere Wahl. Als wir ihn getötet hatten, mussten wir uns sein Blut auf die Arme schmieren. ... Sie sagten, das müssten wir tun, dann hätten wir keine Angst mehr vor dem Tod und so würden wir nicht mehr zu fliehen versuchen. ... Ich träume noch von dem Buben aus meinem Dorf, den ich getötet habe. Ich sehe ihn in meinen Träumen und er spricht zu mir und sagt, ich hätte ihn für nichts und wieder nichts getötet, und dann weine ich“. (Susan, 16, entführt von der Lord's Resistance Army in Uganda, Interview für Human Rights Watch, Gulu, Uganda, Mai 1997, aus: Kinder sind keine Soldaten, Koalition für die Beendigung des Einsatzes von Kindersoldaten.)

2. Kindersoldaten, aktuelle Situation

Nach Angaben der UNO (sog. „Machel-Bericht“) von 1996 und aktualisiert von 2000 sind 300.000 Kinder unter 18 Jahren in aller Welt unter Waffen an feindseligen Konflikten beteiligt und können jederzeit zum Kämpfen gezwungen werden. Sie werden als Träger, Informanten, Spione oder Köche eingesetzt, sind aber oft auch kämpfende Angehörige von bewaffneten Einheiten. Die Verwendung von Kindern als Kanonenfutter und selbst als Voraustrupps in Minenfeldern oder menschliche Schutzschilde ist gut belegt. Auch Mädchen werden zwangsweise rekrutiert, sie werden oft als Prostituierte, bzw. Sexsklavinnen missbraucht und können gezwungen werden, vielen Soldaten im Lager zu dienen. In manchen Konflikten, wie z. B. in Liberia oder Äthiopien, stellen Mädchen und Frauen bis zu 30 Prozent der bewaffneten Truppen (Brett & McCallin 1996). Sexueller Missbrauch und Demütigung, Zwangsverheiratungen und Vergewaltigungen sind ein gesellschaftliches Tabu, was dazu führt, dass die betroffenen Mädchen selten darüber berichten. Ungewollte Schwangerschaften führen dazu, dass Mädchen zur Abtreibung gezwungen oder umgebracht werden oder durch das Kind zusätzlich belastet sind (Alfredson 2005).

Im Kampf werden die Kinder den gleichen körperlichen und psychischen Belastungen ausgesetzt wie erwachsene Soldaten. Sie werden oft mit einer grausamen und brutalisierenden Behandlung gefügig gemacht, sie werden unter Drogen oder Alkohol gesetzt, auf leichte Vergehen stehen drakonische Strafen, Desertionsversuche werden in der Regel mit Hinrichtung bestraft (Brett, McCallin & O'Shea 1996).

Ein besonders grausames Initiationsritual ist für die zwangsrekrutierten Kinder der Widerstandsbewegung RENAMO in Mozambique belegt: Sie werden oftmals gezwungen, Mitglieder der eigenen Familie umzubringen, da so eine Flucht zurück in ihre Heimatdörfer ausgeschlossen werden könne (Boothby, Sultan & Upton 1991). Etwa 2 Millionen Kindersoldaten sind zwischen 1990 und 2000 gefallen, schätzt der Ugander Olaro Ottuno, Sonderbeauftragter des UN-Generalsekretärs für Kinder in bewaffneten Konflikten. Sechs Millionen sind zu Invaliden geworden, zehn Millionen haben schwere seelische Schäden erlitten. Das ganze Ausmaß, die Bedeutung und die Folgen dieser schwerwiegenden psychologischen Schäden für die betroffenen Kinder selbst und für die Gesellschaften, in denen sie leben, wird erst in Ansätzen verstanden.

In der Regel kommen die Kindersoldaten aus den ärmsten und am meisten benachteiligten Schichten der Bevölkerung, es sind oft Waisenkinder oder von ihren Familien getrennte Kinder. Es sind wirtschaftlich oder sozial benachteiligte Kinder ohne Zugang zu Bildung und gesichertem Lebensunterhalt oder stammen aus anderen Randgruppen wie Straßenkinder oder aus Flüchtlings- oder Vertriebenenlagern. Warlords finden hier Nachschub für ihr „Lumpenmilitariat“, für ihre verwahrlosten Horden und Mörderbanden, ein Szenario, das in einem Artikel der ZEIT als „Karneval der Todes“ oder „Vorhof der Hölle“ bezeichnet wurde (Virnich & Grill 2003).

Manche Kinder kommen freiwillig, als einzige Chance, ihre Existenz zu sichern, um Gewalt gegen ihre Familie oder ihre Gemeinschaft zu rächen oder um ihre Männlichkeit zu beweisen und dadurch soziale Anerkennung und Allmachtsgefühle zu erreichen, die ihnen als Unbewaffnete nie zuteil werden würde.

Oft ist das Kriegshandwerk der einzige prosperierende Wirtschaftssektor in diesen Bürgerkriegsländern.

Zunehmend werden Kindersoldaten in den sogenannten neuen Kriegen eingesetzt (Münckler 2002). Diese Kriege sind durch staatlichen Zerfall und das Auftreten von parastaatlichen und privaten Akteuren gekennzeichnet. Marode staatliche Milizen, paramilitärische Verbände und Rebellenbanden morden, plündern und vergewaltigen in der Zivilbevölkerung. Die Waffen sind klein, handlich und billig, überall erhältlich und auch von „kinderleicht“ zu bedienen (Kapuscinski 1999). Umgekehrt kann gerade das verstärkte Auftreten von bewaffneten Halbwüchsigen Grausamkeit und Brutalität dieser neuen Kriege ganz wesentlich steigern und so die Gewaltspirale weiter anheizen. Nicht selten gehen besonders grausame Vergewaltigungen und Verstümmelungen auf das Konto von jugendlichen Kämpfern (Ignatieff 2000).

Es ist schwer vorstellbar, wie sich Kinder und Jugendliche, die mit derartigen Erfahrungen aufwachsen, nach Ende der Konflikte in eine zivile Gemeinschaft einfügen sollen.

3. Juristischer Hintergrund, rechtliche Standards, völkerrechtliche Übereinkommen

3.1. Internationale Vereinbarungen, internationales humanitäres Recht zum Schutz der Kinder in bewaffneten Konflikten

„Für die Ziele der vorliegenden Konvention bedeutet „Kind“ jedes menschliche Wesen unter 18 Jahren, es sei denn, nach den Gesetzen, denen das Kind unterworfen ist, wird die Volljährigkeit früher erreicht.“ (Artikel 1 der Konvention über die Rechte des Kindes des Internationalen Menschenrechtes)

Die bestehenden internationalen Menschenrechtsgesetze legen 15 Jahre als Mindestalter für die Rekrutierung zum Militär und die Teilnahme an Kampfhandlungen fest. Diese Grenze wurde nach dem Zweiten Weltkrieg festgesetzt und fiel mit dem Alter des Schulaustritts der größeren westlichen Nationen zusammen. Das internationale humanitäre Recht, welches das Verhalten bei bewaffneten Konflikten regeln soll, versucht die Rekrutierung sowohl für die Regierungsseite als auch für andere bewaffnete Gruppen zu steuern. Bei internationalen bewaffneten Konflikten sind die Staaten verpflichtet, „wirksame Maßnahmen“ zu treffen, so dass Kinder unter 15 Jahren „nicht direkt in die Kampfhandlungen verwickelt werden“, insbesondere indem sie nicht in die Armee eingezogen werden. In der nationalen Gesetzgebung der Mehrzahl der Länder dieser Welt ist 18 Jahre als Altersgrenze festgesetzt. Trotz massiver Bemühungen seitens der NGO's, des Roten Kreuzes, des Roten Halbmonds, der UNICEF, des UN-Hochkommissariats für Flüchtlinge (UNHCR) und zahlreicher Staaten, das generelle Mindestalter für diese Vereinbarungen auf 18 Jahre anzuheben und damit der Definition des „Kindes“ nach der Konvention anzugleichen, widersetzt sich nur eine kleine Zahl von Staaten heftig [\[1\]](#). Bemerkenswert ist, dass die Afrikanische Charta zu den Rechten und der Wohlfahrt des Kindes ebenfalls 18 Jahre als Mindestalter empfiehlt. Die Resolution 1659 über „die Bedrohung der afrikanischen Kinder in bewaffneten Konflikten“, die der Ministerrat der Organisation der Afrikanischen Staaten 1996 in Yaounde,

Kamerun, verabschiedet hat, verbietet den Einsatz von Kindersoldaten und definiert ihn als Kriegsverbrechen. Im UN-Fakultativprotokoll über Kinder in bewaffneten Konflikten vom 25. Mai 2000 wurde vereinbart, dass Kinder unter 18 Jahren nicht zwangsweise rekrutiert werden dürfen. Ausnahmen sind bei der Anwerbung von Freiwilligen für staatliche Streitkräfte zugelassen, die Altersgrenze für sie wurde auf Druck Großbritanniens, der USA, Russlands und Chinas auf 16 Jahre festgelegt. 101 Staaten, darunter Deutschland, haben bisher dieses Zusatzprotokoll ratifiziert (Stand: September 2005).

Im Rom-Statut des Internationalen Strafgerichtshof in Den Haag wurde festgelegt, dass die Rekrutierung von unter 15jährigen ein Kriegsverbrechen ist und strafrechtlich verfolgt wird.

Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) hat in ihrer Resolution 182 festgelegt, dass es sich beim Einsatz von Kindern als Soldaten um eine der extremsten Formen von ausbeuterischer Kinderarbeit handelt.

Kindersoldaten sind Opfer schwerster Kriegsverbrechen und Menschenrechtsverletzungen, dennoch wird die Flucht der Minderjährigen vor Zwangsrekrutierung in der Bundesrepublik Deutschland nicht als Asylgrund anerkannt. In der Begründung des Bundesamts für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge heißt die widersinnige Begründung, dass „politische Verfolgung nur vom Staat ausgehen könne. Wenn aber, wie in vielen Bürgerkriegsländern, der Staat soweit zerfallen ist, dass keine effektive staatliche Gewalt mehr angenommen werden kann, schließt die Rechtsprechung die Gewährung von Asyl aus, weil staatliche Verfolgung nicht stattfinden kann.“ Eine Logik bei der nicht das Schutzbedürfnis eines Menschen, sondern der Status des Verursachers entscheidend ist (*terre des hommes*). Nach Ablehnung ihres Asylantrages erhalten ehemalige Kindersoldaten in der Regel nur eine Duldung, das heißt sie dürfen ihren Aufenthaltsort nicht verlassen und dürfen insbesondere keine Ausbildung machen. Diese Praxis verstößt unmittelbar gegen das Grundrecht von Kindern auf Bildung.

3.2. Völkerrechtliche Bestimmungen zum Recht auf Bildung, insbesondere dem Recht auf Bildung auch in Kriegs- und Krisensituationen

In zahlreichen völkerrechtlichen Vereinbarungen der vergangenen 50 Jahre wird das Recht eines jeden Menschen betont, auch in Situationen gesellschaftlicher Krisen, in Kriegen und Katastrophen eine qualitätsvolle Grundbildung zu genießen, die dem Schutz der Menschenrechte und der

Stärkung individueller wie kollektiver Friedensfähigkeit verpflichtet ist. Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 schreibt jedem Menschen ein Recht auf Bildung zu, die auf der Ebene der Elementarstufe unentgeltlich und obligatorisch sein soll.

„Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen“.

Das Vierte Genfer Abkommen von 1949 zum Schutze von Zivilpersonen in Kriegszeiten verpflichtet ausdrücklich eine Besatzungsmacht, Bereitstellung und Schutz von Einrichtungen zur Erziehung zu gewährleisten.

Das Zusatzprotokoll I aus dem Jahre 1977 stellt Schulen und andere zivile Einrichtungen unter einen besonderen völkerrechtlichen Schutz vor militärischen Angriffen. Ihre Zerstörung gilt als Kriegsverbrechen. Das Zusatzprotokoll II betont diesen Schutz gerade auch in Kriegs- und Bürgerkriegssituationen.

Die Convention Relating to the Status of Refugees des Jahres 1951 präzisieren das Menschenrecht auf Bildung auch für Flüchtlingskinder und verpflichten die Aufnahmeländer dazu, Flüchtlingskindern dieselben Möglichkeiten an Grundbildung zu gewähren, die sie auch für eigene Staatsbürger bereitstellen.

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) von 1989 konkretisiert ausführlich und umfassend die Schutzbedürfnisse von Kindern (d. h. Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben) in nahezu allen Lebenslagen. Es werden die Bereiche „physical protection“, „psychosocial protection“ und „cognitive protection“ mit Beispielen angeführt. Insbesondere steht den Kindern nach Artikel 29 ein Recht auf Bildung zu, um, wie in der Einleitung bereits zitiert,

„das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen den Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“.

Nach Artikel 8 des Römischen Status über den Internationalen Gerichtshof

von 1998 sollen sowohl in internationalen als auch in nationalen Konflikten „alle vorsätzlichen Angriffe auf Gebäude, die dem Gottesdienst, der Erziehung, der Künste, der Wissenschaft oder der Wohltätigkeit gewidmet sind“, als „Kriegsverbrechen“ vom ICC verfolgt werden.

Der UN-Sicherheitsrat verurteilt in seiner Resolution 1261 vom 25. August 1999 ausdrücklich Angriffe auf Objekte und Orte, an denen sich üblicherweise Kinder aufhalten („such as schools and hospitals“) und fordert alle Konfliktparteien auf, solche Praktiken zu beenden (Roger).

Zahlreiche Dokumentationen über das humanitäre Menschenrecht der Schulbildung und über die besondere Schutzbedürftigkeit der unbeschadeten seelischen, körperlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder sowie die Wertung der derzeitigen weltweiten Situation existieren in internationalen Publikationen (siehe hierzu Lenhart, Nicolai & Triplehorn 2003, Bush & Saltarelli 2000, Smith & Vaux 2003).

Eine sehr detaillierte und übersichtliche Darstellung des Themas findet sich bei K. Seitz, dessen Ausführungen hier und auch im folgenden im wesentlichen gefolgt wird.

Die UNESCO-Weltbildungskonferenz im April 2000 in Dakar, Senegal hat für das gesetzte Ziel „Education for All“ (EFA) einen Action Framework vorgelegt, welcher der ungenügenden Bildungssituation gerade in Krisenregionen besondere Beachtung schenkt. Das Bildungsforum in Dakar räumt allerdings ausdrücklich ein, dass die weltweiten Bemühungen zur Verbesserung der Bildungssituation seit der letzten Konferenz 1990 in Jomtien durch eine enorme Welle an Gewalt und Zerstörung im Rahmen von Kriegen und Bürgerkriegen massiv beeinträchtigt wurde.

Wir sind weit davon entfernt, diese ehrgeizigen Millenniumsziele in nächster Zukunft nur annähernd zu erreichen. Der optimistische Schlusstenor der darauffolgenden Weltbildungskonferenz vom September 2001 in Genf erscheint angesichts der traurigen Realität nicht ganz verständlich (Schöffthaler & Merkel 2001). Es wirkt makaber, wenn die Bildungsminister der Länder mit den katastrophalsten Bildungsbedingungen weltweit (und mit der fast höchsten Anzahl von Kindersoldaten), sowie mit den brutalst ausgetragenen ethnischen Konflikten die integrative Bedeutung der Bildung und ihren Stellenwert zur regionalen Aussöhnung loben.

4. Bildung in Kriegssituationen

Es ist kein Zufall, dass die erste große Konzeptionalisierung bürgerlicher

Pädagogik in die Zeit des Dreißigjährigen Krieges fällt. Nachdem er selbst vor den Kriegswirren geflohen war, in denen er seine Ehefrau Magdalena und zwei Söhne verloren hatte, formulierte der hussitische Bischof Johann Amos Komensky – lateinisch Comenius – seine politische Utopie und religiöse Vision von der allgemeinen Volksbildung „alle alles zu lehren“. Hierzu gehörte auch Bildung zum friedlichen Zusammenleben als einem grundlegenden und „überwölbenden Auftrag allen pädagogischen Bemühens“ (Blumör 2005). Die Realisierung des Friedens im Diesseits sollte möglich sein. Gedanken seiner friedenspädagogischen Grundlagen finden sich bis heute in den Schulplänen deutscher Staaten.

Von der Vision des Comenius von vor fast 400 Jahren „alle alles zu lehren“ zum Motto des Millenniumziels der Vereinten Nationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts „Bildung für alle“ scheint kein großer Schritt zu sein. Doch das Anliegen des Pädagogen aus dem 17. Jahrhundert ist aktueller denn je.

Über ein Drittel aller UNESCO-Mitgliedstaaten sind nach einer Bestandsaufnahme von 2002 von schweren Notlagen und Krisen infolge von Kriegs- und Bürgerkriegskonflikten oder von Naturkatastrophen schwer beeinträchtigt (Bensalah et al. 2001). Die humanitäre Katastrophe geht meist mit einer Bildungskatastrophe einher. Insbesondere in den gescheiterten Staaten findet man gescheiterte Schulen vor. Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht. Das UNHCR schätzte im Jahr 2003 die Zahl der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen auf über 40 Millionen. Nach einer Untersuchung der Women' Commission aus dem Jahr 2004 haben allein in den 10 Ländern mit den meisten Vertriebenen 27 Millionen Kinder keinen Zugang zu einer irgendwie geregelten Schulbildung, hochgerechnet schätzt man die Zahl der Kinder aus Flüchtlingsgebieten ohne jede Möglichkeit eines Schulbesuches auf 35 bis 40 Millionen. Nach Angaben der UNICEF konnten im Jahr 2004 121 Millionen Kinder auf Grund von Gewaltkonflikten oder aus Armut keine Schule besuchen. Kinder und Jugendliche sind überproportional häufig selbst direkte Opfer von Gewalthandlungen, oder ihr Schulbesuch ist durch Zerstörung des gesellschaftlichen Umfeldes oder der Bildungsinfrastruktur ausgeschlossen.

Das Geiseldrama in Beslan/Nordossetien im September 2004 hat in besonders erschütternder Weise gezeigt, wie Schulkinder und Lehrer direkt Zielscheibe in gewaltsam ausgetragenen politischen Konflikten werden können.

Das russische Militär selbst hat nach zuverlässigen Berichten im Tschetschenien-Krieg Schulen als Ziel bombardiert (Nicolai & Triplehorn 2003).

Zahlreiche Massaker des Genozids in Ruanda 1994 wurden in Schulen an Kindern verübt (Braeckman 1994, des Forges 2002).

Erinnert sei auch an das historische Beispiel aus Kambodscha, wo die Roten Khmer während ihrer Schreckensherrschaft zur Auslöschung der geistigen Elite fast drei Viertel aller Lehrer umgebracht haben (World Bank 2002).

Zahlreiche der zuvor beschriebenen Kindersoldaten werden direkt aus Schulen heraus entführt. Laut UNICEF hat der Bürgerkrieg im Norden Ugandas zur Entführung von über 25.000 Kindern geführt, die Mehrzahl wurde von der Lord's Resistance Army (LRA) verschleppt. Gegen deren Generäle und insbesondere deren Anführer, den Psychopathen Joseph Kony, hat der Internationale Gerichtshof in Den Haag jüngst Haftbefehle erlassen (Giard-Weiss 2005).

Human Rights Watch (2004) schätzt, dass etwa 70.000 Jungen unter 18 Jahren in den burmesischen Streitkräften dienen müssen statt eine Schule zu besuchen oder eine Ausbildung zu machen. Schulen und Bildungseinrichtungen und deren Administration werden häufig direkt zum Ziel gewalttätiger Auseinandersetzungen genommen, ein lange bestehender Krieg oder Bürgerkrieg führt aber auch indirekt zur Zerstörung eines bis dahin halbwegs intakten Bildungswesens. Einschulungsraten und Schulbesuche gehen rapide zurück.

So hatte beispielsweise Somalia seit der Unabhängigkeit im Jahre 1960 beachtliche Fortschritte seines Bildungswesen zu verzeichnen, die sich seit Ausbruch des Bürgerkriegs 1990 wieder dramatisch verschlechtert haben. Im Jahre 2001 besuchten nur 9 Prozent aller Kinder, nur 6 Prozent der Mädchen eine Schule (Bensalah & Bokhari 2001).

Der Oxfam Education Report von 2000 gibt für zwei Drittel der afrikanischen Staaten Einschulungsraten von unter 50 Prozent an (Watkins 2000). In einem von Gewalt geprägten Umfeld wird häufig die Schule selbst zum gewalttätigen Ort, sei es durch in die Klassenzimmer übertragenen ethnischen Konflikte, durch schlecht bezahltes und mangelhaft ausgebildetes Lehrpersonal, das häufig zu körperlicher Züchtigung, Erniedrigung und Demütigung als Mittel der Erziehung bzw. Bestrafung greift (Nicolai & Triplehorn 2003).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass in zahlreichen Schulen in Konfliktregionen insbesondere Mädchen der Gefahr des sexuellen Missbrauchs durch Mitschüler oder Lehrer ausgesetzt sind. So sei es in vielen Flüchtlingslagern üblich, dass Lehrer von ihren Schülerinnen sexuelle Gefälligkeiten als Gegenleistung für gute Schulnoten verlangten (Grohs & Tietze 2003).

Es sei an dieser Stelle noch einmal auf den bereits eingangs zitierten „Machel-Bericht“ der Vereinten Nationen von 1996 und aktualisiert von 2000 hingewiesen, der ausführlich und gut belegt die negativen Folgen von Kriegen und Bürgerkriegen auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen beschreibt, deren psychosoziale Bedürfnisse schildert und insbesondere spezielle Bildungsprogramme anmahnt.

5. Konzepte / Programme / Projekte

5.1. Unterstützung von Bildungssystemen, friedenspädagogische Maßnahmen, „Friedenspotenziale fördern“

Eine Studie von Save the Children von 2002 kommt zu dem Schluss, dass es für die von Kriegen und Katastrophen heimgesuchten Länder aussichtslos ist, das von den Vereinten Nationen gesteckte Millenniumsziel „Education for all“ auch nur annähernd realisieren zu können (Sommers 2001).

Die UNESCO spricht von Bildungskatastrophe – „educational emergencies“ und sieht die Tendenz von Konflikteskalationen weltweit eher zu- als abnehmend (Bensalah, Bokhari). Sie beziffert im EFA Global Monitoring Report 2002 die zusätzlichen Investitionen, die infolge von komplexen Notlagen und Krisen für die Erreichung einer universellen Grundbildung bis 2015 aufgebracht werden müssen, auf rund eine halbe Milliarde US-Dollar pro Jahr. [Zum Vergleich: das ist die gleiche Summe, die die USA nach seriösen Schätzungen für den Irak-Krieg innerhalb von 3 bis 4 Tagen aufbringen (Pany 2006, Rötzer 2002).] Allgemein bemängelt wird die Unzuverlässigkeit der Datenlage über die Bildung in Kriegen und Nach-Kriegs-Situationen. Besonderer Forschungsbedarf besteht in der Analyse der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen, denen in Krisenzeiten ein Schulbesuch verwehrt ist, sowie für deren Wünsche und Bildungsbedürfnisse (Sommers 2002).

Neben den klassischen Lehr- und Lerninhalten zur Reduzierung der Analphabetenrate, dem Hinführen zu einer Berufsausbildung sowie dem Unterrichten von Überlebensstrategien in einer feindlichen Umwelt sei auch ganz besonders auf die friedenspädagogische Dimension der Bildung hingewiesen.

Der Bericht der deutschen UNESCO-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert sieht die Funktion des zukunftsfähigen Lernens auf 4 Säulen

ruhend: Lernen, zusammen zu leben, Lernen, Wissen zu erwerben, Lernen zu handeln und Lernen für das Leben. Auf die Notwendigkeit des Erlernens friedenspädagogisch relevanter Sozialkompetenzen wird in der ersten Säule, „Learning to live together“, ausdrücklich hingewiesen.

Bewährt hat sich in der Friedens- und Konfliktforschung die Untergliederung verschiedener Phasen einer Krise (Vorkonflikt, Eskalation, Nachkonflikt). Auf diese Einteilung bezogen werden die Interventionsmöglichkeiten folglich den Aufgabenfeldern Krisenprävention, entwicklungspolitische Nothilfe und Wiederaufbau zugeordnet.

Bildungspolitische und pädagogische Ansätze wären in diesem Zusammenhang „Zivile Konfliktprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“, ein Gesamtkonzept, das in dieser Formulierung übrigens beachtenswerter Weise auch im Programm der deutschen Bundesregierung zur Friedensentwicklung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit enthalten ist. Darin wird festgehalten, dass Entwicklungspolitik zum Abbau struktureller Ursachen gewalttätiger Konflikte beitragen soll, durch Verbesserung der wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Verhältnisse in den Partnerländern und dass sie beim Aufbau von Mechanismen gewaltfreier Konfliktbearbeitung helfen soll. Die Rolle der Bildung zur Förderung einer „Kultur der Prävention“ ist in diesem Programm konkret erwähnt: „Die Bundesregierung wird die Kultur der Prävention und des Dialogs fördern. Friedens- und Konfliktforschung müssen gestärkt, internationale Bildungspolitik, auswärtige Kulturpolitik und Medienpolitik müssen auf den Abbau von Feindbildern, interkulturellen Dialog und friedliche Konfliktlösungsbemühungen ausgerichtet werden.“ Interessanterweise werden in diesem Papier den Nichtregierungsorganisationen (NGO's) unterschwellig eine höhere Moral zugebilligt als den Regierungen: sie sollen „als Beobachter und Mahner fungieren, falls staatliche Akteure ihren jeweiligen Macht-, Bündnis- und Wirtschaftsinteressen Vorrang vor Krisenprävention geben“ (Poulet 2004).

Auf die wichtige Rolle der Bildung beim Aufbau einer gewaltfreien Konfliktkultur und umgekehrt auf die Gewalteskalation in Kriegs- und Krisensituationen und die damit verbundene Bildungskatastrophe wird auch in den Programmen der OECD hingewiesen (OECD/DAC-Guidelines on Conflict, Peace and Development Cooperation).

Der israelische Friedenspädagoge Salomon kritisiert, dass die wissenschaftliche Fundierung der Friedenserziehung der Praxis weit hinterher hinke (Salomon & Nevo 2002). Nevo und Brem (2002) bemängeln weiter, dass auch die Evaluierungspraxis in der Friedenspädagogik vollkommen

unzureichend sei und die Wirksamkeit der friedenspädagogischen Methoden nicht ausreichend untersucht und keinesfalls wissenschaftlich belegt sei.

Sommers führt in einer Studie des UNHCR zwei weitere Kritikpunkte am gegenwärtigen Stand der friedenspädagogischen Theorie und Praxis an: Friedenserziehung richte sich erstens nahezu ausschließlich an die Opfer von Gewalt, Täter oder Aggressoren werden in die pädagogischen Konzepte selten mit einbezogen. Weiterhin seien die friedenspädagogischen Modelle in einer christlich-westlichen Kultur verankert („western bias“), die Übertragung auf nicht westliche Kontexte sei problematisch. Leider werden friedenspädagogische Traditionen aus Afrika, Asien und Lateinamerika kaum aufgearbeitet und selten in internationale Konzepte zur Friedenserziehung mit einbezogen (Sommers 2001).

5.2. Programme zur sozialen Eingliederung von Kindersoldaten

Von internationaler Seite aus müssen die bestraft werden, die Kinder für ihre Armeen rekrutieren, sonst laufen alle Bemühungen ins Leere. Der 1998 eingerichtete Internationale Strafgerichtshof in Den Haag soll Kriegsverbrechen, Genozid, Aggression oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit strafrechtlich verfolgen. Die Rekrutierung von Kindern unter 15 Jahren gilt nach dem sog. Rom-Statut des Internationalen Strafgerichtshofs als Kriegsverbrechen. Im Jahre 2003 verkündete der Ankläger des Sondergerichtshofs für Sierra Leone die ersten Anklagen, auch gegen den ehemaligen liberianischen Präsidenten Charles Taylor, u.a. wegen Einziehung von Mädchen und Jungen unter 15 Jahren zu Kampfeinsätzen.

Erst wenn der Rekrutierung von Kindern langfristig der Boden entzogen wird, können Rehabilitationsmaßnahmen auf Dauer erfolgreich sein.

Exemplarisch soll im Folgenden am Beispiel der Demobilisierung und Integration von Kindersoldaten in Mozambique gezeigt werden, wie internationale Konzepte westliche und einheimische Methoden zur persönlichen Konfliktarbeit und Traumaaufarbeitung nutzen können und wie somit eine Basis für gewaltfreies Konfliktverhalten in der Nachkriegsgesellschaft geschaffen werden kann.

Eine formale Demobilisierung stellt die Basis zur Re-Integration von Kindersoldaten in die Gemeinschaft dar. Aber nur im Ausnahmefall werden Kindersoldaten während eines bestehenden bewaffneten Konflikts abgerüstet. Gewöhnlich werden sie erst nach Unterzeichnung eines Friedensvertrages entlassen. Und auch dann findet keine förmliche Demobilisierung statt, da die

Milizen dann zugeben müssten, Minderjährige in der Armee zu haben. Meist werden die Kindersoldaten einfach nach Hause geschickt oder im Militärlager zurückgelassen. Staatliche Stellen und verschiedene Nichtregierungsorganisationen (wie beispielsweise Save the Children Federation) kümmern sich anschließend um Familienlokalisierungs- und Zusammenführungsprogramme (Felsman).

Anschließend setzen Rehabilitations- und Integrationsprogramme durch interne (aus dem eigenen sozialen Umfeld stammenden) und externe (von außen kommende) Akteure an. Die Interventionsansätze liegen dabei einerseits auf der individuellen, physischen sowie psychischen Ebene, andererseits auf der gesellschaftlichen Ebene (Familie und soziale Gemeinschaft).

Wichtige Instrumente der persönlichen Traumaverarbeitung und Re-Integration in die Gesellschaft stellen traditionelle Reinigungszeremonien dar. Sie erlauben es den ehemaligen Kindersoldaten, sich von Schuld zu befreien und ermöglichen der Familie und der sozialen Gemeinschaft, die zurückgekehrten und entfremdeten Kinder wiederaufzunehmen.

Ziele der Zeremonien sind:

- a) Behandlung körperlicher Probleme und Krankheiten,
- b. Bearbeitung/Beendigung psychotraumatischer Probleme der ehemaligen Kindersoldaten,
- c) Aktives Vergessen aller während ihrer Zeit im Militär gemachten Erfahrungen,
- d) Bearbeitung/Befreiung von Schuldgefühlen,
- e) Veränderung des Verhaltens entsprechend den gesellschaftlich anerkannten Regeln,
- f) Bearbeitung/Behebung der Angst des ehemaligen Kindersoldaten vor Ablehnung durch Familie, Freunde oder die Gemeinschaft sowie vor Rache,
- g) Wiederherstellung der Harmonie des Zusammenlebens der Familien und
- h) Symbolische Wiedervereinigung der Kindersoldaten mit den Eltern (Steudtner 2001).

Interne und externe Akteure können durch psychotherapeutische Methoden (z.B. psychodynamisch orientierte Psychotherapie), durch psychologische Begleitung und durch Anbieten von Selbsthilfegruppen die Integration der ehemaligen Kindersoldaten fördern. Es soll ein Gefühl des Vertrauens wiederhergestellt werden, die Fähigkeit, die traumatischen Erlebnisse

einzuordnen und zu verarbeiten soll gestärkt werden. Selbstachtung, Aggressionskontrolle und Identitätsgefühl sollen aufgebaut werden, eine Zukunftsperspektive soll geschaffen und die Wiederherstellung einer familiären und gesellschaftlichen Gemeinschaft innerhalb eines kulturellen Kontextes ermöglicht werden. Individuelle Lebens- und Überlebenstechniken innerhalb einer Zivilgesellschaft müssen den Kindern ganz neu vermittelt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt neben der körperlichen, seelischen und medizinischen Gesundheitsversorgung in der Wiedereingliederung der ehemaligen Kindersoldaten in eine geordnete schulische Bildungsstruktur. Bildung hat dabei nicht nur die Funktion der Unterrichtung von formellen Lerninhalten (Schriftsprache, mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung) als Basis einer Berufsausbildung und zur Sicherung einer ökonomischen Lebensgrundlage. Gesundheitserziehung (insbes. HIV/AIDS-Aufklärung und Drogenprävention) sowie eine politische Grundbildung (u.a. zum Demokratieverständnis) sind weitere wichtige Inhalte. Sie hat darüber hinaus die wichtige Aufgabe, friedenspädagogisch einzuwirken, Vergangenheitsbewältigung zu betreiben, zum Konfliktabbau und zur Versöhnung beizutragen und so eine neue soziale Ordnung für die gesamte Gemeinschaft zu schaffen (s.o., Abschnitt 5.1.).

6. Der „Januskopf“ der Bildung (Seitz)

Es ist eine Selbstüberschätzung der Pädagogik, anzunehmen, dass Bildung grundsätzlich und immer der zwischenmenschlichen Verständigung diene und eine konstruktive Rolle in Krisenprävention und Konfliktlösung spiele. So waren es im Genozid in Ruanda 1994 oftmals gerade Lehrer oder andere Autoritätspersonen, die Hass und Gewalt weitertrugen und zu Massakern aufriefen (Aguilar & Richmond 1998). Die Erziehungswissenschaftlerin Lynn Davis (2004) beschreibt, dass gerade hoch gebildete Menschen in der jüngsten Geschichte für die schlimmsten Gräueltaten weltweit mitverantwortlich waren. Ein direkt und unmittelbar destruktiv wirkendes Potential von Bildung zeigt sich, wenn in Schulen Kriegspropaganda verbreitet wird und im Unterricht Hetze gegen andere Volksgruppen oder ethnische Minderheiten betrieben wird. Das derzeit weltweit verbreitete autoritäre Schulsystem ist häufig genug unmittelbar von Gewalt geprägt (Vriens 2003). In vielen Ländern der Welt noch übliche Prügelstrafe in Schulen, ein angsteinflößendes Prüfungs-, Zensur- und Konkurrenzkonzept (auch in westlichen Ländern!), Militarisierung der Schule und nicht selten offene Gewalt, erzeugen ihrerseits wiederum Gewaltpotentiale, die weit über die

reine Schulzeit hinaus reichen. Besonders erschreckend ist die Häufigkeit und Brutalität von sexuellem Missbrauch, dem insbesondere Schülerinnen ausgesetzt sind. Nach einem Bericht von Human Rights Watch werden rund ein Drittel der Vergewaltigungen in Südafrika vom Lehrpersonal verübt.

Seitz fasst in seiner Arbeit die im Auftrag der UNICEF herausgegebene und von Bush und Saltarelli verfasste umfassende Studie „The Two Faces of Education in Ethnic Conflict“ wie folgt zusammen: Bildung kann danach durchaus zum Aufheizen ethno-politischer Konflikte und zur Gewalteskalation beitragen. Folgende Faktoren spielen dabei eine wesentliche direkte oder indirekte Rolle, Beispiele sind in Parentesen genannt:

- a) Die ungleiche Verteilung von Bildung und Bildungschancen (gezielte Benachteiligung von Hutu oder Tutsi im Zugang zur Schulbildung bereits während der Kolonialzeit und auch später während der Unabhängigkeit in umgekehrter Weise oder Beschränkung der Bildungschancen für albanische Kinder im Kosovo als Ursache für die Eskalation des Konflikts auf dem Balkan).
- b) Bildung als Instrument der kulturellen Unterdrückung (Arabisierung der Schulen im Sudan, Verbot der kurdischen Sprache und Kultur in Schulen der Türkei).
- c) Verweigerung von Bildung als Waffe in kriegerischen Konflikten (Zerstörung von Schulen im Bürgerkrieg in Mozambique, Schließen von Schulen in Palästina durch israelische Truppen).
- d) Die Manipulation des vermittelten Geschichtsbildes (ein deutliches Beispiel ist die Uminterpretation und Geschichtsklitterung durch die deutschen Nationalsozialisten).
- e) Die Manipulation von Lehrbüchern (Darstellung der Tamilen als historische Feinde in Schulbüchern Sri Lankas und gleichzeitiges Hochstilisieren der Singhalesen als einzig legitime Erben des Landes unter Verkennung der historischen Tatsachen).
- f) Die Vermittlung von Selbstbildern, die eine Überlegenheit der eigenen Kultur behaupten oder den Hass auf andere ethnische Gruppen schüren (typisches Beispiel ist das von der weißen elitären Minderheit vertretene Bild der eigenen Überlegenheit gegenüber der schwarzen Bevölkerungsmehrheit im Südafrika zu Zeiten der Apartheid).
- g) Ethnisch getrennte Bildung um gesellschaftliche Ungleichheit zu zementieren (Beispiele: USA zu Zeiten der Rassentrennung, Nordirland etc.).

Von zentraler Bedeutung für die wechselseitige Beziehung zwischen Bildung und Konflikt ist die Art und Weise, wie Bildungssysteme eine

Auseinandersetzung mit Diversität und Heterogenität innerhalb der Gesellschaft handhaben. Insbesondere der Umgang mit Randgruppen und ethnischen oder sozialen Minderheiten kennzeichnet die Fähigkeit einer Gesellschaft zum Aufbau eines demokratischen Pluralismus und zur Realisierung von Gleichberechtigung.

Die Art und Weise wie konstruktiv in Schulcurricula Identitätsfragen wie Sprache, Religion und Kultur behandelt werden, wirft ein Licht auf die Fähigkeit zur positiven Konfliktbewältigung (Smith & Vaux 2003).

Die Unterstützung einer offenen Gesellschaft in Krisenregionen und Hilfe beim Aufbau eines Schulsystems, das seine Stärke in ethnischer und kultureller Vielfalt sieht, stellt eine Herausforderung in der Entwicklungszusammenarbeit dar. Eine Schule, die das Vorhandensein von Differenzen positiv anerkennt und Konflikten, die sich aus Andersartigkeit ergeben nicht aus dem Weg geht, sondern vielmehr Wege der Kooperation sucht, könnte Modellcharakter haben, den *circulus vitiosus* der Gewalteskalation zu unterbrechen (Davis 2004).

7. Schlussfolgerungen

„(Sich) bilden oder Schaden erleiden“ – dieses Zitat des afrikanischen Historikers Joseph Ki-Zerbo aus Burkina Faso könnte Leitmotiv der gesamten weltweiten Debatte um das Thema der UN-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ und des Aktionsplans der UNESCO „Bildung für Alle“ sein.

Der unter Leitung von Graca Machel im Auftrag der Vereinten Nationen erstellte Bericht „Impact of Armed Conflict on Children“ hat die Auswirkungen von Kriegen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen untersucht und nachdrücklich auf die eingeschränkten bzw. verhinderten Bildungschancen hingewiesen. Zahlreiche Bedrohungen, denen Kinder in Krisensituationen ausgesetzt sind werden beschrieben, u.a. die Rekrutierung als Kindersoldaten, Flucht und Vertreibung, sexuelle Ausbeutung und geschlechtsbezogene Gewalt, Landminen, Auswirkungen von Wirtschaftssanktionen, Gefahren für Gesundheit und Ernährung und Traumatisierung. Eine Vielzahl von Einzelstudien hat seither untersucht und dokumentiert, in welcher Weise und mit welcher Zerstörungskraft Kriege und gewaltsame Konflikte Bildungsmöglichkeiten beeinträchtigen. Auch die gelegentlich gewaltverschärfende und zur Eskalation führende Rolle von destruktiven Bildungssystemen in Konfliktsituationen darf nicht übersehen werden, wenn Intoleranz geschürt und soziale Ausgrenzung von Randgruppen betrieben wird. Der Aufbau von konfliktsensitiven, tragfähigen Bildungsstrukturen

erfordert einen umfassenden Ansatz und muss auch in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und in Projekten der humanitären Hilfe stärker berücksichtigt werden.

Unter dem Leitwort „Friedenspotenziale fördern“ kommt der Förderung einer „Kultur der Prävention und des Dialogs“ eine besondere Bedeutung zu (BMZ). Interkulturelles Verständnis und die Achtung anderer Kulturen sind demnach entscheidende Voraussetzungen für eine funktionierende Krisenprävention.

„Grundbildung für Alle“ ist als gemeinsames Entwicklungsziel („Millenniumsziel“) der Vereinten Nationen eine zentrale Herausforderung für die gesamte internationale Entwicklungspolitik. Der Wiederaufbau der Infrastruktur von Bildungseinrichtungen in Kriegs- und Krisengebieten, die Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Bildungssektors und Angebote an qualitativ hochwertiger Grundbildung mit krisensensitiver Ausrichtung sollen das Potenzial insbesondere von benachteiligten Bevölkerungsgruppen steigern. Dies beinhaltet die formale Schulbildung ebenso wie die nonformale Bildung und außerschulische Unterrichtsprogramme zur Befriedigung der individuellen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Ein besseres Verständnis der länderspezifischen Konfliktursachen und ein Verstehen von kulturspezifischen Konfliktlösungsstrategien ist Voraussetzung für den Erfolg der Programme. Anschließend den Bildungskonzepten und Instrumenten zur Förderung demokratischen Verhaltens und friedlichen Zusammenlebens kommt dabei ein besonderer Stellenwert bei.

In gemeinsamen Diskussionen deutscher und internationaler Fachinstitute der Entwicklungszusammenarbeit wurden im Wesentlichen vier konkrete Themenschwerpunkte der Bildungsförderung herausgearbeitet (Blumör):

- a.) ligter Kinder, insbesondere Kindersoldaten, Kriegsvertriebe und Flüchtlinge, Straßenkinder, Kinder mit Behinderungen u.a.
- b) Maßnahmen zur Gewaltprävention in der Schule und in der außerschulischen Bildungsarbeit (z.B. Einführen von friedlichen Konfliktlösungsstrategien in Schule und Lehrerbildung, Abbau von Stereotypen, Vorurteilen und Feindbildern in Lehrplänen und Schulbüchern).
- c) Trauma- und Versöhnungsarbeit (z.B. Begegnungspädagogik und Vergangenheitsbewältigung, Verknüpfung moderner psychologischer Methoden mit traditionellen Heilverfahren).
- d) Politische Bildung und soziales Lernen (z.B. Beratung bei der Einführung neuer Fächer wie civic education, Werteerziehung, Menschenrechts- bzw. Toleranzerziehung, interkulturelles Lernen, Beteiligung und Mitsprache von Schülern und Eltern in

Bildungsangelegenheiten).

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

8. Ausblick

Abrüstungsprojekt im Südsudan:

„Im Dezember 1997 lancierte Rädda Barnen (schwedischer Save the Children) ein Projekt zur Demobilisierung, Rehabilitation und Wiedereingliederung von Kindersoldaten im Südsudan. Mehrere hundert Jugendliche wurden förmlich abgerüstet und kamen zunächst in zwei Lager, die auch als Übergangsquartier während des Abrüstungsprozesses dienten. Dort erhielten sie auch psychologische Betreuung. Für ihre Rückkehr nach Hause erhielten sie eine Ausstattung mit Schulsachen, ein Moskitonetz und Seife. Gemeindearbeiter und Lehrer werden für die Rückkehr der Kinder, die Betreuung und die Beurteilung der Anpassung an ihre Gemeinschaft geschult. Dieses Projekt wurde eingerichtet, nachdem zwei Rebellen Gruppen sich an NGO's um Hilfe gewandt hatten und versucht auch, neue Rekrutierung von Kindern zu verhindern, indem örtliche Kommandanten und Führer der Gemeinden in einen Dialog eingebunden werden und die Verteilung von Ausweisen an Schulkinder angeregt wird.“ (International Coalition to Stop the use of Child Soldiers 2005)

Fußnoten

[1]Die USA sind eines von nur zwei Ländern dieser Erde, die sich vehement gegen die Anhebung des Mindestalters für die Rekrutierung und den Kampfeinsatz für Unter-18-Jährige widersetzen und die Konvention über die Rechte des Kindes nicht ratifizieren wollen. Das zweite Land ist der zusammengebrochene Staat Somalia.[zurück](#)

Autor

Johannes Leidinger, MD., MPH.

Överläkare på Kvinnokliniken, Mälarsjukhuset, Eskilstuna, Sverige (Schweden)

Vice-president of "Médecins San Frontières / Ärzte ohne Grenzen" – Deutschland

Lehrbeauftragter der Ludwig-Maximilians-Universität München

Literatur

- Aguilar, Pilar und Richmond, Gonzalo (1998). Emergency Educational Response in Rwandan Crisis. In: Retamal/aedo-Richmond.
- Alfredson, Lisa (2005). Sexuelle Ausbeutung von Kindersoldaten. Globale Dimension und Trends, Terre des Hommes.
- Bensalah, Kacem, Bokhari, Saba, et al. (2001). Education in Situations of Emergency and Crisis: Challenges for the New Century. Reissue of Thematic Study prepared in coordination with the Swedish International Development Agency and UNESCO for The International Consultative Forum on Education for All, Paris.
- Bensalah, Kacem (2002). Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis. EFA Strategic Planning, UNESCO, Paris.
- Blumör, Rüdiger (2004). Vorwort zu Seitz, Klaus: Bildung und Konflikt, GTZ.
- Blumör, Rüdiger (2005). Krisenprävention in der Bildungspolitik verankern: Das Sektorvorhaben „Bildung und Konfliktbearbeitung“, Zeitschrift Entwicklungspolitik, 2.
- BMZ: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung der Bundesregierung Deutschlands (2004). Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“, Berlin.
- Boothby, N., Sultan, A., Upton, P. (1991). Children of Mozambique: The cost of Survival, U.S. Committee for Refugees Issue Paper, Washington DC.
- Braeckman, Colette (1994). Rwanda – Histoire d'un génocide, Fayard Verlag.
- Brett, R., McCallin, M. (1996). Children: The Invisible Soldiers, Rädda Barnen, Stockholm.
- Brett, R., McCallin, M., O'Shea, R. (1996). Children: The Invisible Soldiers, Report of the Participation of Children in Armed Conflicts and

- International Disturbances and Tensions, erstellt für die UN-Studie zu den Auswirkungen bewaffneter Konflikte auf Kinder, Genf.
- Bundesregierung (2004). Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“, Berlin, 12. Mai 2004.
 - Bush, Kenneth D., Saltarelli, Diana (2000). The Two faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children, Florence, UNICEF Innocenti Research Center.
 - Davis, Lynn (2004). Education and Conflict: Complexity and Chaos, London.
 - Des Forges, Alison (2002). Kein Zeuge darf überleben, Human Rights Watch.
 - Deutsche UNESCO-Kommission (1997). Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied.
 - Felsman, J.K. (1991). Children and War Project – Maputo, Mozambique, in: Tolfee, D.: Refugee Children in Malawi. A Study for the Implementation of the UNHCR-Guidelines on Refugee Children, International Save the Children Alliance/UNHCR, London.
 - Giard-Weiss, Sönke (2005). Hoffnung für Kindersoldaten, Das Parlament, Deutscher Bundestag und Bundeszentrale für Politische Bildung.
 - Grohs, Gerhard & Tietze, Sarah (2003). Mädchenschulen als Beitrag zum Kampf gegen HIV/AIDS, epd-Entwicklungspolitik.
 - Human Rights Watch, Human Rights Education Institute in Burma (HREIB) (2004). Asian Regional Resource Center of Human Rights Education (ARRC).
 - Igantieff, Michael (2000). Die Zivilisierung des Krieges. Ethnische Konflikte, Menschenrechte, Medien, Hamburg.
 - International Coalition to Stop the use of Child Soldiers (2005). Kindersoldaten-Newsletter, 2005, URL: <http://www.child-soldiers.org>.
 - Kapuscinski, Ryszard (1999). Afrikanisches Fieber, Frankfurt am Main.
 - Ki-Zerbo, Joseph (1978). L'histoire de l'Afrique noire, Librairie Hatier, Paris.
 - Koalition für die Beendigung des Einsatzes von Kindersoldaten (1998): Kinder sind keine Soldaten.
 - Lenhart, Volker (2003). Pädagogik der Menschenrechte, Opladen.
 - Machel, Graca (1996). The Impact of Armed Conflict on Children, New York, United Nations. URL: http://www.unicef.org/graca/a51-306_en.pdf (Stand März 2006).
 - Machel, Graca (2000). The Impact of Armed Conflict on Children. A critical review of progress made and obstacles encountered in increasing protection for war-affected children. URL:
-

- <http://www.waraffectedchildren.com> (Stand März 2006).
- Münckler, Herfried (2002). Die neuen Kriege, Rowohlt Verlag.
 - Nevo, Baruch & Brem, Iris (2002). Peace Education Programs and the Evaluation of their Effectiveness. In: Gavriel und Nevo, Baruch (Hrsg.): Peace Education. The Concept, Principles and Practices around the World. Mahwah/London, Lawrence Erlbaum.
 - Nicolai, Susan & Triplehorn, Carl (2003): The role of education inprotecting children in conflict. Hunamitarian practice network, HPN Network Paper 42.
 - OECD (1997). Guidelines on Conflict, Peace and Development Co-operation, Paris.
 - Pany, Thomas (2006). Ätzende Abrechnung mit dem Irakkrieg, Heise Zeitschriften Verlag, 01/2006,
 - Poulet, Wolf (2004). Friedensschaffer von messbarer Größe? Kommentar zum Aktionsplan der Bundesregierung „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“, Zeitschrift Entwicklungspolitik, 11/2004.
 - Roger, Isabell (2002). Education for Children during armed conflicts and post-conflict reconstruction, in Disarmament forum 3/2002.
 - Rötzer, Florian (2002). Irak-Krieg kann die USA zwischen 100 Milliarden und 1,9 Billionen US-Dollar kosten, Heise Zeitschriften Verlag, 12/2002
 - Rome Statute of the International Criminal Court, UN dokument A/CONF. 183/9 vom 17. Juni 1998, angenommen von der UN Diplomatic Conference of Plenipotentiaries zur Errichtung eines Internationalen Strafgerichtshofes.
 - Salomon, Gavriel und Nevo, Baruch (2002). Peace Education. The Concept, Principles and Practices around the World. Mahwah/London, Lawrence Erlbaum.
 - Schöfthaler, Traugott & Merkel, Christine M. (2001). Zusammen lernen, Bericht der deutschen Delegation der UNESCO-Bildungskonferenz (46. ICE), Genf, aus UNESCO heute, September 2001.
 - Seitz, Klaus (2004). Bildung und Konflikt. Die Rolle der Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit, GTZ.
 - Smith, Alan, Vaux, Tony (2003). Education, Conflict and International Development, London, Department for International Development DFID.
 - Sommers, Marc (2001). Peace Education and Refugee Youth. In: Jeff Crisp, Talbot, Christopher und Cipollone, Daiana (Hrsg.): Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries, Geneva, UNHCR.
 - Sommers, Marc (2002). Youth: Care & Protection of Children in Emergencies: A Field Guide, Children in Crisis Unit, Save the Children

- US, Washington.
- Steudtner, Peter (2001). Die soziale Eingliederung von Kindersoldaten – Konzepte und Erfahrungen aus Mosambik, Berghof Report no. 6, 2001.
 - Terres des hommes (2003). Das Trauma bleibt, Deutschland: kein Zufluchtsort für ehemalige Kindersoldaten, Medienservice.
 - UN-Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten, 25. Mai 2000. URL: <http://www.bmj.bund.de/media/archive/638.pdf> (Stand März 2006).
 - UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments, Paris, derived from the World Education Forum proceedings, Dakar, Senegal, April 2000.
 - UNESCO (2002). Education for All: Is the world on Track? Paris.
 - UNESCO (2003). UNESCO-Summary Report 2003/2004: Education for All Global Monitoring. Paris.
 - UNICEF (2004). The State of the World's Children. New York.
 - UNHCR: Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries, Geneva.
 - Virnich, Birgit & Grill, Bartholomäus (2003). Krieg der Kinder, Die Zeit, 36/2003.
 - Vriens, Lennart (2003). Responsibility for the Future: The Key to Peace Education. In: Wintersteiner et al.: Peace Education in Europe, Münster, New York.
 - Watkins, Kevin (2000). The Oxfam Education Report, Oxford.
 - Women's Commission for Refugee Women and Children (2004). Global Survey on Education in Emergenmcies, New York.
 - World Bank (2002). Education for All in a Post-Conflict Cambodia, Washington

Zitation

Empfohlene Zitation:

Leidinger, Johannes (2006). Die Wechselwirkungen zwischen zerstörten Bildungssystemen und Zunahme der Gewalt – exemplarisch dargestellt am Beispiel des Schicksals von Kindersoldaten. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 1,

URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/kindersoldaten/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

Ausgabe 2006
Jahrgang 3 Ausgabe 1
Schwerpunkt "Krieg und
Bildung" (hrsg. von
Elisabeth Zwick)
ISSN 1860-8213

bildungsforschung
<http://bildungsforschung.org>
