

# Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte

Volker Lenhart/Alamara Karimi/Tobias Schäfer\*

\*in Zusammenarbeit mit Tine Hassert und Minke Jakobi sowie den nationalen Kooperationspartnern Jamal Alkirnawi (Israel/Palästina); Nicole Birtsch (Afghanistan); Sören Keil (Nordirland); Hassan A. Mudawi (Sudan); María-Cecilia Plested Alvarez (Kolumbien); Alma Starcevic (Bosnien-Herzegowina) und Muttukrishna Sarvananthan (Sri Lanka).

Kontakt:

Deutsche Stiftung Friedensforschung (DSF)  
Am Ledenhof 3-5  
D-49074 Osnabrück  
Fon: +49.(0)541.600.35.42  
Fax: +49.(0)541.600.79.039  
[www.bundesstiftung-friedensforschung.de](http://www.bundesstiftung-friedensforschung.de)  
[info@bundesstiftung-friedensforschung.de](mailto:info@bundesstiftung-friedensforschung.de)

Prof. em. Dr. Volker Lenhart  
Ruprecht-Karls- Universität Heidelberg  
Institut für Bildungswissenschaft (IBW)  
Akademiestr. 3  
69117 Heidelberg  
[lenhart@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:lenhart@ibw.uni-heidelberg.de)

© 2011 Deutsche Stiftung Friedensforschung  
Gestaltung, Satz und Herstellung: atelier-raddatz.de und DSF  
Druck: Günter Druck GmbH, Georgsmarienhütte  
Alle Rechte vorbehalten.  
Printed in Germany 2011

Spendenkonto der Deutschen Stiftung Friedensforschung:  
Sparkasse Osnabrück, Konto-Nr. 1230, BLZ 265 501 05

# Inhalt

	Seite
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Gegenstand des Forschungsprojektes</b> .....	<b>9</b>
1.1 Kontext und Zielsetzung des Forschungsvorhabens.....	9
1.2 Forschungsstand zur Evaluation friedensbauender Bildungsprojekte .....	9
1.3 Fragestellung und Forschungsansatz.....	11
1.4 Auswahl der Konfliktländer .....	11
1.5 Beteiligte Kooperationspartner auf nationaler Ebene .....	12
<b>2. Grundannahmen und Definitionen</b> .....	<b>13</b>
2.1 Vorgehensweise bei der Datenerhebung .....	13
2.2 Definition der Begriffe Projekte, friedensbauende Bildungsprojekte, Projekttypen und Maßnahmenmuster .....	13
2.3 Konfliktdefinition und Differenzierungsmöglichkeiten des Konfliktbegriffes .....	14
2.4 Vorgehensweise bei der Konfliktbeschreibung.....	16
<b>3. Ergebnisse des Vorgängerprojektes „Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten“</b> .....	<b>18</b>
3.1 Maßnahmenmuster.....	18
3.2 Realisierung der friedensbauenden Bildungsaktivitäten und Maßnahmenmuster.....	22
3.3 Anwendungsbezug des Vorgängerprojektes .....	23
<b>4. Konfliktbeschreibungen</b> .....	<b>24</b>
4.1 Afghanistan.....	24
4.2 Bosnien-Herzegowina.....	24
4.3 Israel/Palästina .....	25
4.4 Kolumbien.....	27
4.5 Nordirland .....	27
4.6 Sri Lanka.....	28
4.7 Sudan .....	29

<b>5. Profile der friedensbauenden Bildungsprojekte nach Ländern .....</b>	<b>31</b>
5.1 Afghanistan .....	31
5.2 Bosnien-Herzegowina .....	32
5.3 Israel/Palästina .....	33
5.4 Kolumbien .....	33
5.5 Nordirland .....	35
5.6 Sri Lanka .....	36
5.7 Sudan .....	38
<b>6. Forschungsergebnisse.....</b>	<b>40</b>
6.1 Forschungsdesign und -verlauf.....	40
6.2 Forschungsinstrumente .....	41
6.3 Empirische Ergebnisse .....	42
6.4 Analyse der Projektbedingungen .....	51
<b>7. Weitere Forschungsperspektiven und Folgerungen für die Praxis .....</b>	<b>63</b>
7.1 Standardisierung des Einstellungsfragebogens .....	63
7.2 Das Modell verbundener Praxis und Forschung.....	63
7.3 Hinweise für die friedenspädagogische Praxis .....	64
<b>Bibliographie.....</b>	<b>65</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>67</b>

Forschung DSF erscheint in unregelmäßiger Folge. Für Inhalt und Aussage der Beiträge sind jeweils die Autorinnen und Autoren verantwortlich.

## Zusammenfassung

Friedensbildung macht einen Unterschied! Das ist trotz mancher Einschränkungen und Gegenevidenzen das zentrale Ergebnis der vorliegenden Untersuchung. Deren Kontexte werden dargestellt: die Auswahl der Konfliktländer (Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Israel/Palästina, Kolumbien, Nordirland, Sri Lanka, Sudan) in Zusammenhang mit einer Voruntersuchung und die Anleitung der beteiligten nationalen Kooperationspartner, die Erörterung des Konfliktbegriffs und seiner Unterscheidungsmöglichkeiten, die Skizzierung der Konflikte in den sieben ausgewählten Ländern und die Profile der in den Konfliktländern untersuchten friedensbauenden Bildungsprojekte.

Friedenspädagogische Projekte, einschließlich solcher mit einer eher sozialpädagogischen Ausrichtung, haben eine positive Wirkung auf die Einstellungen der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Friedfertigkeit. Dieses Ergebnis wurde bei einer Befragung von immerhin 1585 Personen in sieben Ländern gefunden,<sup>1</sup> wobei bei einigen Auswertungen nur sechs Länder einbezogen werden konnten. Eine Befragung von Projektverantwortlichen über die Durchführungsbedingungen ihrer Projekte kam hinzu. Das im Rahmen eines Experimentalgruppen- Kontrollgruppenvergleichs festgestellte Resultat ist eine Ermutigung, in Krisen- und Konfliktgebieten auch auf Friedensbildung zu setzen. Sie ist sicher nicht der alleinige oder der Königsweg zur friedlichen Konflikttransformation, kann aber einen wichtigen Beitrag leisten.

Das Hauptergebnis kann folgendermaßen differenziert werden:

1. Länderübergreifend wurde ein signifikanter positiver Unterschied hinsichtlich der Wahrnehmung der Konfliktgruppe(n) und der Neigung zu friedlicher Konfliktlösung zwischen der Einstellung der Teilnehmer der Friedensprojekte und der der Personen in den Kontrollgruppen zugunsten der ersteren festgestellt.
2. Landesspezifisch zeigt sich der signifikante Unterschied bei der Friedfertigkeit auch bei der Mehrheit der Länder.
3. Alle Stichproben einschließlich der der Kontrollgruppen (bei einer Ausnahme) zeigen eine Neigung zur größeren Gruppenadhäsion.
4. Sowohl bei den Befragten der Experimental- als auch denen der Kontrollgruppen zeigt sich eine eher positive Wahrnehmung der erlebten Interaktionsqualität mit der/den Konfliktgruppe(n).
5. In der Gesamtstichprobe zeigen ältere Befragte eine weniger positive Einstellung zur Konfliktgruppe als jüngere.
6. Frauen zeigen eine größere Skepsis gegenüber der Konfliktgruppe als Männer, sind aber eher zur friedlichen Konfliktlösung geneigt.
7. In der Gesamtstichprobe (Experimental- und Kontrollgruppen) gibt es keinen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der friedfertigen Einstellung der Befragten. Eine Konfliktregion (Israel/Palästina) bildet mit einem negativen Zusammenhang hier allerdings eine Ausnahme.

---

<sup>1</sup> Da im Rahmen dieser Untersuchung bei unterschiedlichen Auswertungsverfahren z.T. die Daten mit fehlenden Werten aus der Analyse ausgeschlossen wurden, variierten die Angaben der Stichprobengröße zwischen den unterschiedlichen Auswertungen.

8. Formale (d.h. eher schulische) und nonformale (d.h. eher außerschulische sowie auch sozialpädagogische Aktivitäten umfassende) Projekte haben größere Erfolgsaussichten als gemischte Projekte.
9. Zwischen der Einschätzung der Qualität der Bedingungen der Projektdurchführung durch die Projektverantwortlichen und dem tatsächlichen Projekterfolg besteht kein signifikanter Zusammenhang.
10. Ein großes Budget und eine lange Projektdauer steigern nicht notwendig den Projekterfolg. Auch kleine und kürzere Projekte können erfolgreich sein.
11. Zwischen der Erfolgseinschätzung durch die Projektverantwortlichen und dem tatsächlichen Projekterfolg besteht ebenso wenig ein Zusammenhang, wie zwischen der Tatsache einer erfolgten Evaluation und dem Projektergebnis.
12. Zwischen der von den Projektverantwortlichen eingeschätzten „lokalen Eigentümerschaft“ (local ownership) der Projekte und dem Projekterfolg besteht ein in einem Aspekt sogar signifikanter negativer Zusammenhang.

## Abstract

Peace education does matter! Despite some limitations and counter evidences this is the central result of the investigation, whose contexts are demonstrated: the selection of the conflict countries (Afghanistan, Bosnia-Herzegovina, Columbia, Israel/Palestine, Northern Ireland, Sri Lanka, Sudan) in connection with a preliminary research project and the instruction of involved national cooperation partners, the discussion of the concept of conflict and its distinctions, the delineation of the conflicts in the seven selected countries, and the outlines of the investigated peacebuilding educational projects in the conflict countries.

Peace education projects, including those with a more social work orientation, have a positive effect on the attitudes of participants towards peacefulness. This resulted from a survey of at least 1585 persons in seven countries. For some evaluation steps only six countries could be included. There was an additional survey among project managers concerning the conditions of the project implementations. The result gained in an experimental vs. control group design encourages efforts for peace education in crisis and conflict areas. Peace education is surely not the only or the main way to peaceful conflict transformation but it can still contribute to reconciliation.

The main result can be differentiated as follows:

1. A significant positive difference was cross-nationally determined in the attitude of the participants of peacebuilding educational projects compared to the persons of the control group in favor of the former concerning the perception of the conflict group(s) and the disposition to peaceful conflict resolution.
2. The significant difference regarding peacefulness does also occur country-specific for the majority of the countries.
3. All samples including the control samples (with one exception) show a tendency of in-group adhesion.
4. The respondents of the experimental groups as well as of the control groups show a rather positive perception of the experienced quality of interaction with the conflict group(s).
5. In the total sample elder respondents show a less positive attitude towards the conflict group than younger ones.
6. Women show more skepticism towards the conflict group than men but are also rather inclined to a peaceful conflict resolution.
7. There is no correlation between the respondents' level of education and their attitude concerning peacefulness in the total sample (experimental and control groups). One conflict area (Israel/Palestine) shows a negative correlation and constitutes an exception in this respect.
8. Formal (i.e. rather school based) and nonformal (i.e. out-of-school as well as socio-pedagogical activities) projects have better prospects of success than mixed projects.
9. There is no relation between the project managers' assessment of the quality of the conditions in the project implementation and the actual success.
10. A large budget and a long project period do not necessarily enhance the project result. Smaller and shorter projects can be successful as well.

11. A relation between the estimated success by the project managers and the actual success exists just as little as a relation between the fact of an occurred evaluation and the project's result.
12. The degree of local ownership of the projects estimated by project managers of the projects in relation to the project success shows a negative correlation, which was even significant in one aspect.



# 1. Gegenstand des Forschungsprojektes

## 1.1 Kontext und Zielsetzung des Forschungsvorhabens

In der pädagogischen Friedens- und Konfliktforschung lassen sich gegenwärtig drei Arbeits- und Forschungsschwerpunkte unterscheiden, die sich dem Diskussionszusammenhang Bildung und Konflikt bzw. Bildung in akuten Notlagen widmen.<sup>2</sup> Neben Arbeiten, die sich kritisch mit dem Verhältnis von Bildung und Konflikt beschäftigen und betonen, dass Bildung nicht per se mit einer höheren Friedfertigkeit einhergeht, sondern auch die Ursache von Gewalt sein kann (vgl. Bush/Saltarelli 2000; Seitz 2004), befassen sich weitere Studien mit intentionalen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Fragen der Friedensbildung in Konfliktgebieten. (Salomon Ed. 2010) Dabei wird das Ziel des Aufbaus einer Friedenskompetenz in Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen wie Konflikt, Krieg, Gewalt, Versöhnung und Frieden umschrieben. Zudem werden gesellschaftsbezogen systemische und lebensweltliche Inhaltsaspekte strukturiert und unterschiedliche Maßnahmen des Lernarrangements zum Erwerb von Friedfertigkeit vorgestellt. Die Frage danach, ob friedensbauende Bildungsmaßnahmen jedoch tatsächlich erfolgreich sind und im idealen Fall zu einer Veränderung in den Einstellungen der Teilnehmer gegenüber der oder den Konfliktgruppe(n) oder hinsichtlich friedlicher Konfliktlösung führen, ist Gegenstand eines dritten Forschungsschwerpunktes der pädagogischen Friedens- und Konfliktforschung: Der Messung der Wirksamkeit friedenspädagogischer Aktivitäten. Dieser Schwerpunkt ist jedoch bisher noch unzureichend ausgebaut (vgl. Seitz 2004, 76). Auch wenn aktuell eine Vielzahl von Projektberichten und Selbstevaluationen friedensbauender Bildungsprojekte vorliegt, wird weiterhin beklagt, dass es derzeit noch kaum Evaluationsstudien zur Wirksamkeit friedensbauender Bildungsprojekte durch wissenschaftliche Institutionen gibt. Das gilt sowohl für die abschließende, d.h. summative, Erfolgsfeststellung einzelner oder thematisch gruppierter Projekte als auch für die prozessbegleitende formative Erfolgsevaluation. Ob friedensbauende Bildungsprojekte dazu beitragen, dass die Teilnehmer dieser Projekte sowohl ihre Einstellung gegenüber der Konfliktgruppe und in einem weiteren Schritt schließlich auch ihr Verhalten im Alltag ändern, ist bisher nicht ausreichend untersucht.

## 1.2 Forschungsstand zur Evaluation friedensbauender Bildungsprojekte

Den Forschungsstand repräsentieren zunächst zwei Studien, die Hinweise zur Evaluation friedensbauender (Bildungs-)Projekte enthalten. Der Sammelband „Peacebuilding. A Field Guide“ (Reychler/Paffenholz 2001) enthält einen Abschnitt über die Messung und Bewertung des Einflusses friedensbauender Maßnahmen auf einen Konflikt. Dabei wird zwischen den Bewertungsebenen Politik, Sektor und Projekt unterschieden. Für das „Impact Assessment“ bei Projekten wird ein Vorgehen in vier Schritten vorgeschlagen, deren Antworten evozierende Leitfragen sind: Wie und in welchem Ausmaß trägt das Projekt zur Friedens- und Entwicklungspolitik sowie zur Befriedigung entsprechender Bedürfnisse bei? Worin besteht der Einfluss des Konfliktes auf das Projekt? Was ist der Einfluss des Projektes auf die Konfliktodynamik? Welche alternativen Optionen zur Projektgestaltung sind sinnvoll? Auch wenn die einzelnen Schritte durch einige konkretisierende Einzelmerkmale erläutert

---

2 Differenzierte Arbeiten zum Themenfeld „Peace Education“ und „Education for Reconciliation“ finden sich bei Baxter 2001, Bush/Saltarelli 2000, Canadian International Agency 2004, Davies/Talbot 2008, Fountain 1999, Inwent/Institut für Friedenspädagogik 2004, Obura 2002, Salomon 2010, Schell-Faucon 2002, sowie World Bank 2005. Der gesamte Diskussionszusammenhang Bildung und Konflikt wird bei Seitz 2004, Sinclair 2002, Smith/Vaux 2003, Tawil/Harley 2004 sowie Women’s Commission 2004 ausführlich thematisiert.

werden, ist die Darstellung kein „Instrument“, das bei der Feststellung des Erfolgs friedensbauender Bildungsprojekte unmittelbar „angewandt“ werden könnte. Darüber hinaus ist sie auf friedensbauende Initiativen jeder Art bezogen, Bildungsinterventionen kommen nur implizit vor.

In der Übersichtsdarstellung *„Education and Conflict. Research and Possibilities“* (Tomlinson/Benefield 2005) gibt es Hinweise auf das Auffinden von Projektevaluationen sowie ihrer Durchführung und den Einbau der Ergebnisse in künftige Projektplanungen. Diese Überlegungen können freilich nur als Hintergrundinformation, nicht aber als unmittelbare Handlungsanleitung der Evaluationsplanung dienen.

Zwei in Handbuchform vorliegende Planungsinstrumente ergänzen den Forschungsstand um anwendungsbezogene Manuale. Die INEE *„Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction“* (2004) sind das Ergebnis theorieorientierter Forschung und Praxisauswertung in einem Netzwerk. Die Standards stellen einen Satz detaillierter Normen dar, denen Maßnahmen der Sicherung von Bildung in schweren, besonders konfliktbedingten Notlagen mindestens genügen sollen. Sie sind für die vier Bereiche Bildungszugang und Lernumgebung, Lehrer/innen und anderes Bildungspersonal, Unterricht-Lehren und Lernen sowie Bildungspolitik und Koordination ausgelegt. Im Sinne der Ergebnisorientierung sind die Standards indikativisch formuliert, werden durch Indikatoren detailliert und durch anleitende Notizen ergänzt. Das Hauptaugenmerk gilt der Aufrechterhaltung sowie dem Wiederaufbau der Bildung. Auch der Nutzen der Bildung zur Gewährung von Sicherheit und zur Bewältigung von psychosozialen Krisen bei Kindern und Jugendlichen wird herausgestellt. Der aktive und bewusste Beitrag der Bildung zur Konfliktlösung und zum Friedensbau ist so jedoch lediglich ein Gesichtspunkt neben den übrigen.

Das *„Peace and Conflict Impact Assessment“* ist 2005 aus dem Netzwerk *„Conflict Prevention and Post-Conflict Reconstruction“* entstanden, dessen Mitgliedsorganisationen in Konfliktprävention und -transformation mit eigenen Vorhaben engagiert sind. Das Handbuch bietet sowohl einen forschungsgestützten Theorierahmen als auch eine erfahrungsgestützte Praxisanleitung. Der bei der Planung und Evaluation vorgesehene Ablauf ist in neun Schritte gegliedert: nach Erstellung eines Konflikt- und Friedensprofils folgt die Identifizierung der Konfliktbeteiligten. In einem weiteren Schritt werden die Beziehungen zwischen Konflikt, Frieden und der Dynamik der Konfliktbeteiligten erfasst und dabei Ansatzpunkte für friedensbauende Aktivitäten herausgearbeitet. Anschließend können Szenarien für den besten, den mittleren und den schlimmsten Fall des Konfliktverlaufs erstellt werden, auf deren Grundlage sich realistische Handlungsziele bestimmen lassen. Abschließend erfolgt ein Antizipieren der Auswirkungen von Friedensprojekten und Friedensinitiativen auf den politischen Bereich, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Handlungsfelder sowie die Sicherheit, bevor unter Berücksichtigung interner und externer Einflüsse sowie hindernder und fördernder Bedingungen die Friedensprojekte geplant werden. In Bezug auf eine Erfolgsevaluation friedensbauender Bildungsprojekte kann das Instrument jedoch freilich nicht einfach implementiert werden. Zum einen ist es auf Projektplanung und nur nachrangig auf Projektevaluation hin entworfen worden. Zum anderen dient es der Vorbereitung von friedensfördernden Projekten jeglicher Art, ist also für den Kontext friedensbauender Bildungsprojekte nicht konkret und detailliert genug. Will man friedensbauende Bildungsprojekte hinsichtlich ihres Erfolgs evaluieren, bedarf es eines Forschungsdesigns, das zumindest in der Lage ist, Unterschiede der Einstellungen der Projektteilnehmer im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu messen. Hier setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an.

### 1.3 Fragestellung und Forschungsansatz

Aufgabe von Friedensbildung ist es, bei den Angehörigen von Konfliktparteien eine Friedenskompetenz aufzubauen, die nicht nur, aber auch als die Fähigkeit zur Konflikttransformation ohne Einsatz bewaffneter Gewalt zu verstehen ist. Der ideale Weg hierbei wäre eine Untersuchung im Rahmen einer Längsschnittstudie, bei der in den Folgen sich systemisch vernetzende friedliche Handlungen von Konfliktparteien, die an Friedensbildungsprojekten teilgenommen haben, erfasst werden. Aufgrund des begrenzten Zeithorizontes des Forschungsprojektes und der dazu nötigen personellen Ressourcen konnte dieser Forschungspfad in der vorliegenden Untersuchung nicht beschritten werden. Es blieb der einzig zu realisierende Weg, Friedenskompetenz über die Einstellungen von Konfliktparteigen in einer Querschnittsuntersuchung zu messen.

Der Erfolg eines einzelnen friedensbauenden Bildungsprojektes, des Typs der Projekte (formal, nonformal, formal-nonformal kombiniert), der Projekte innerhalb eines Landes sowie länderübergreifend, wurde folglich über die Einstellungen der Personen gemessen, die aus der Zielgruppe an den Projektaktivitäten teilgenommen haben. Deren Einstellung wurde mit den Einstellungen von Mitgliedern einer Kontrollgruppe verglichen, die an keiner Maßnahme teilnahmen. Für den vorliegenden Zusammenhang wurde das Messergebnis als tatsächlicher Projekterfolg gewertet.

In friedenspädagogischen Debatten wird immer wieder gefragt, ob Maßnahmen der Friedensbildung überhaupt spürbare Auswirkungen haben oder ob sie nur ein Palliativ darstellen. Von dieser Frage ausgehend, lauten die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegenden Hypothesen:

- Friedensbildung führt bei den Teilnehmern friedensbauender Bildungsprojekte im Vergleich zu Personen einer Kontrollgruppe zu einer friedfertigeren Einstellung gegenüber der/den jeweilige(n) Konfliktgruppe(n) und zu einer höheren Neigung zu einer friedlichen Konfliktlösung.
- Je fördernder nach Wahrnehmung von Projektverantwortlichen die Bedingungen friedensbauender Bildungsprojekte sind, desto höher ist der Projekterfolg.

Vor dem Hintergrund dieser Hypothesen verfolgt das Forschungsvorhaben drei Erkenntnisziele:

Neben (1) der Erfassung des Erfolgs der einzelnen friedensbauenden Bildungsprojekte, des Typs dieser Projekte (formal, nonformal, formal-nonformal kombiniert), der Projekte innerhalb eines Landes und länderübergreifend, soll (2) der Zusammenhang zwischen dem im Rahmen der Datenerhebung gemessenen tatsächlichen Projekterfolg und den fördernden und hindernden Bedingungen untersucht und dargestellt werden. Darüber hinaus wird abschließend (3) ein Vergleich des festgestellten Erfolgs der friedensbauenden Bildungsprojekte mit Variablen wie der Projektfinanzierung oder den subjektiven Erfolgseinschätzungen der Projektverantwortlichen vollzogen.

### 1.4 Auswahl der Konfliktländer

Die Auswahl der Länder, in denen die friedensbauenden Bildungsprojekte evaluiert wurden, ergab sich aus dem unter Kapitel 3 beschriebenen Vorgängerprojekt, das ebenfalls von der Deutschen Stiftung Friedensforschung gefördert wurde. Als Konfliktländer werden dabei staatliche Einheiten definiert, in denen während eines bewaffneten Konflikts oder danach friedensbauende Bildungsprojekte seit 2000 durchgeführt wurden (vgl. Lenhart/Mitschke/Braun 2010).

Neben Projekten aus Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Israel/Palästina, Kolumbien, Nordirland, Sri Lanka und Sudan konnten im vorherigen Forschungsprojekt auch solche aus Ruanda, Somalia und Sierra Leone erfasst werden. Aufgrund der gegenwärtigen Situation im vom Staatszerfall schwer gezeichneten Somalia oder fehlender Zugänglichkeit zu friedensbauenden Bildungsprojekten in Ruanda und Sierra Leone wurde die Anzahl der untersuchten Konfliktländer im Vergleich zur Voruntersuchung um drei Länder von zehn auf sieben reduziert.

### **1.5 Beteiligte Kooperationspartner auf nationaler Ebene**

Da eine gleichzeitige Datenerhebung innerhalb eines doch relativ kurzen Forschungszeitraums von 18 Monaten nicht ausschließlich durch feste Projektmitarbeiter realisiert werden konnte und zudem ein lokaler Ansprechpartner vor Ort in den sieben Ländern installiert werden sollte, wurden im Vorfeld der Datenerhebung Kontakte zu sieben Kooperationspartnern in den genannten Ländern hergestellt. Diese Partner fungierten während der gesamten Projektdauer als Ansprechpartner für die Datenerhebung in den Ländern und waren für deren Koordination verantwortlich. Zuvor wurden alle Kooperationspartner nach Heidelberg eingeladen und dort mit den Erhebungsinstrumenten (einem Einstellungs- und einem Bedingungsfragebogen, vgl. Kapitel 6.2) vertraut gemacht.

Eine wesentliche Arbeit der nationalen Kooperationspartner im Vorfeld der Datenerhebung bestand in der Übersetzung des Einstellungsfragebogens in die lokale Sprache, um für die Projektteilnehmer verständliche und leicht handhabbare Fragebögen bereitzustellen. Waren die Projektverantwortlichen zudem nicht in der Lage, den Bedingungsfragebogen auf Englisch zu beantworten, wurde dieser ebenfalls durch die Kooperationspartner vor Ort übersetzt. Während der Erhebungsphase waren die Partner für die Ausgabe der Fragebögen an Projekte und Teilnehmer sowie für den Rücklauf der Daten zuständig. Die Antworten auf die wenigen offenen Fragen wurden darüber hinaus von den nationalen Kooperationspartnern ins Englische oder Deutsche rückübersetzt.

## 2. Grundannahmen und Definitionen

### 2.1 Vorgehensweise bei der Datenerhebung

In methodischer Hinsicht wurde zur Einstellungsmessung ein vierfaktorieller Einstellungsfragebogen entwickelt (Heidelberg Peace Education Attitudes Questionnaire). Dieser Fragebogen wurde in einem Experimentalgruppen-Kontrollgruppendesign eingesetzt, um so den tatsächlichen Projekterfolg zu ermitteln. Die Einstellungen der Teilnehmer eines friedenspädagogischen Projektes (Experimentalgruppe) wurden dabei mit den Einstellungen der Teilnehmer einer Kontrollgruppe kontrastiert, die nicht an einem friedenspädagogischen Projekt teilgenommen haben, deren Mitglieder jedoch in den übrigen Merkmalen möglichst gleich mit denen der Experimentalgruppe waren. Die Teilnehmer von Experimental- und Kontrollgruppe wurden gebeten, in vier Faktoren untergliederte Fragen hinsichtlich ihrer Meinung zu unterschiedlichen Konfliktaspekten zu beantworten. Die Ausprägung der Items jedes Faktors wurde jeweils auf einer fünfstufigen Skala gemessen.

Neben der Erhebung der Einstellungsunterschiede mittels des Einstellungsfragebogens wurden zudem mithilfe eines Bedingungsfragebogens die von den Projektverantwortlichen wahrgenommenen fördernden und hindernden Einflussfaktoren auf das jeweilige friedensbauende Bildungsprojekt sowie weitere Kontextinformationen – wie beispielsweise Projektträger und zur Verfügung stehende finanzielle Mittel – erhoben.

Auf die zwei Forschungsinstrumente und die dem Einstellungsfragebogen zugrunde gelegten vier Faktoren soll unter Kapitel 6 ausführlich eingegangen werden.

### 2.2 Definition der Begriffe Projekte, friedensbauende Bildungsprojekte, Projekttypen und Maßnahmenmuster

Zum besseren Verständnis des Forschungsvorhabens sollen der Darstellung im Folgenden eindeutige Definitionen zentraler Begriffe voran gestellt werden.

Projekte sind von Trägern für eine gewisse Zeit institutionalisierte und implementierte Formen der Unterstützung und Zusammenarbeit. Projekte sind gekennzeichnet durch ein definiertes Ziel, eine abgrenzbare Finanzierung und einen Organisationsrahmen, in dem zumindest die Projektakteure und die Zielgruppen festgelegt sind, mögen beide auch teilweise identisch sein (vgl. Lenhart/Karimi/Schäfer 2010, 8).

Friedensbauende Bildungsprojekte werden für den vorliegenden Zusammenhang definiert als die institutionalisierten bildungsbezogenen Aktivitäten, die – explizit oder erschließbar – darauf gerichtet sind, Frieden zu stiften, zu bauen und zu erhalten oder die mit besonders betroffenen Zielgruppen wie landesintern Vertriebenen (IDPs) oder Kindersoldaten durchgeführt werden (vgl. Lenhart /Mitschke/Braun 2010). Unter friedensbildenden Projekten werden auch sozialpädagogische und sozialarbeiterische Aktivitäten gefasst, die primär der Verbesserung der Lebenssituation konfliktbetroffener Zielgruppen dienen, zugleich aber auf Gewaltreduzierung und ein friedliches Zusammenleben gerichtete Lerneffekte implizieren.

Projekttypen werden je nach den in ihnen mehrheitlich realisierten Maßnahmenformen unterschieden in formal-schulische Projekte, Projekte nonformaler Bildung sowie formal-nonformal kombinierte Projekte (vgl. Lenhart/Karimi/Schäfer 2010, 8).

Maßnahmenmuster sind interpretativ gewonnene, typisierende Beschreibungen eines Aktivitätenbündels in einem friedensbauenden Bildungsprojekt. (vgl. Lenhart/Mitschke/Braun 2010).

### 2.3 Konfliktdefinition und Differenzierungsmöglichkeiten des Konfliktbegriffes

Auch wenn der Konfliktbegriff in der Friedens- und Konfliktforschung zu den zentralen und unverzichtbaren Grundbegriffen zählt, ist es innerhalb der Sozialwissenschaften bisher nicht möglich gewesen, den Terminus Konflikt begrifflich und inhaltlich eindeutig zu bestimmen. Was unter Konflikt verstanden wird, variiert je nach sozialwissenschaftlicher Theorettradition und bringt zudem bei den Differenzierungsmöglichkeiten eine uneinheitliche Typologisierung des Konfliktbegriffes mit sich.

Folgt man Bonacker und Imbusch (2006), so lassen sich Konflikte „als soziale Tatsachen [definieren], an denen mindestens zwei Parteien [...] beteiligt sind, die auf Unterschieden in der sozialen Lage und/oder auf Unterschieden in der Interessenkonstellation der Konfliktparteien beruhen“ (ebd., 71). Baros (2004, 208) präzisiert diese Definition dahingehend, dass es eines Aufeinander-Stoßens von miteinander unvereinbaren Interessenskonstellationen und der sich daraus ergebenden Handlungstendenzen bedarf, um eine soziale Tatsache als sozialen Konflikt zu beschreiben.

Um die Komplexität des Gegenstandes Konflikt in den Blick zu bekommen, lohnt jedoch eine Ausdifferenzierung des Konfliktbegriffes: Die pädagogische Friedens- und Konfliktforschung bezieht sich vornehmlich auf die gesellschaftliche Ebene von Konflikten, insbesondere auf inner- und intergesellschaftliche Konflikte. Konflikte auf einer intrapersonalen Ebene wie psychische Spannungen sowie interpersonelle Konflikte wie Beziehungskonflikte werden meist nicht thematisiert.

Zur Differenzierung gesellschaftlicher Konflikte wird dabei überwiegend der Konfliktgegenstand als zentrales Kriterium herangezogen, um so den Typ/die Art des Konfliktes näher bestimmen zu können. Dabei scheint es jedoch schwierig, einheitliche Kategorien zu finden, die eine Abgrenzung unterschiedlicher Konflikttypen zulassen. Eine solche Differenzierung muss zum einen die Möglichkeit bieten, jede Form eines Konfliktes zu einer der Kategorien zuzuordnen, zum anderen darf sie jedoch auch keine zu allgemein gehaltenen Kategorien aufweisen, so dass weiterhin eine sinnvolle Differenzierung unterschiedlicher Konflikte möglich ist. Drei unterschiedliche Differenzierungsschemata sollen hier in aller Kürze vorgestellt werden.

Bonacker und Imbusch (2006, 72) unterscheiden hinsichtlich des Konfliktgegenstandes zunächst folgende Aspekte:

- Verteilung knapper Güter in einer Gesellschaft oder zwischen Gesellschaften;
- Neuverteilung von Einkommen, Macht, Herrschaft und Status;
- Bestehende soziale Normierungen (und damit intendiert auch deren Veränderung);
- Einzelne Werte oder Wertvorstellungen, die inhaltlich strittig geworden sind;
- Größere Normierungsversuche, die die einzelnen Regeln des Zusammenlebens oder größere Regelsysteme von Organisationen und Gesellschaften betreffen (Weltanschauungen).

Diese zunächst grobe Differenzierung des Konfliktgegenstandes wird von den Autoren in der Folge durch die Beschreibung und Unterscheidung weiterer Konfliktcharakteristika präzisiert. Bonacker und Imbusch greifen dabei auf idealtypische Entgegensetzungen charakteristischer Merkmale eines Konfliktes zurück. So unterscheiden sie beispielsweise zwischen echten und unechten Konflikten, manifesten oder latenten sowie objektiven und subjektiven Konflikten (vgl. hierzu Bonacker/Imbusch 2006, 73ff.). Eine solche Differenzierung anhand idealtypischer Charakteristika erlaubt zwar eine umfassende Beschreibung von Konflikten auf einer wissenschaftlich abstrakten Ebene, vernachlässigt jedoch eine

handhabbare Konkretisierung der Konflikte hinsichtlich der Konfliktelemente. Vor diesem Hintergrund ist die Verwendung einer solchen Konfliktdifferenzierung bei der Befragung von Konfliktbetroffenen mithilfe geschlossener Fragebögen nicht möglich und kann bei einer hermeneutisch-idiographisch literaturbasierten Analyse der sieben im Forschungsprojekt untersuchten Konflikte nur ergänzend herangezogen werden.

Eine weitere in der Forschungspraxis besser umsetzbare Differenzierungsmöglichkeit unterschiedlicher Konfliktformen bietet das *Conflict Barometer* des *Heidelberg Institute for International Conflict Research* (HIK). Die weltweit unterschiedlichen Konflikte werden hierbei anhand eines oder mehrerer der folgenden Konfliktmerkmale unterschieden und durch eine Zuordnung im Ansatz typisiert. Zudem wird die Intensität der einzelnen Konflikte auf einer fünfstufigen Skala abgebildet.

Die einzelnen Konfliktmerkmale des *Conflict Barometers* sind dabei: *Territory, Secession, Decolonization, Autonomy, System/Ideology, National Power, Regional Predominance, International Power, Resources, Others* (vgl. Heidelberg Institute for International Conflict Research 2009, 84). Neben dem Konfliktgegenstand, wie Ressourcen und nationale Macht, werden mithilfe der Konfliktmerkmale des *Conflict Barometers* auch die Konfliktursache (z.B. Territorialfragen oder grundlegende gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen mit der jeweils zugehörigen Ideologie) sowie die Konfliktziele, etwa Sezession oder regionale Dominanz, erfasst.

Bei dieser anerkannten Klassifikation des HIK fallen für die in der vorliegenden Untersuchung ausgewählten Länder jedoch wichtige Konfliktdimensionen – wie die religiöse in Nordirland und Bosnien-Herzegowina, die ethnische ebendort sowie in Israel/Palästina und in Sri Lanka – weg, weshalb eine exakte Beschreibung der Konflikte auch anhand des *Conflict Barometers* nicht vollständig möglich ist. Um diese Dimensionen jedoch berücksichtigen zu können, wurde für das Forschungsvorhaben ein eigenes Klassifikationsschema entwickelt:

Zunächst war es im Design des Forschungsprojektes angedacht, die bewaffneten Konflikte in den sieben ausgewählten Konfliktländern vor Beginn der Erhebungsphase anhand festgelegter Konfliktkategorien zu beschreiben und somit zu einer Typisierung des jeweiligen Konfliktes zu gelangen. Im Anschluss an die dargelegte Konfliktdefinition von Bonacker/Imbusch wurden dabei bewaffnete Konflikte als spezielle, mit Waffengewalt ausgetragene Erscheinungsform sozialer Konflikte verstanden; Kriege als nicht nur für kurze Zeit mit Waffengewalt geführte Auseinandersetzungen zwischen Gruppen, die sich als Armee oder zumindest zentral koordinierte, organisierte Streitmacht verstehen.

Die Konfliktakteure definieren während eines Konfliktes in ihrer jeweiligen Gruppe ihre Identität durch die Gegnerschaft zu einer/mehreren anderen Gruppe(n), der/denen eine Feindidentität zugeschrieben wird. Eine solche Feindidentität kann dabei in unterschiedlichen Aspekten begründet sein. So ist es beispielsweise möglich, dass die Gegnerschaft zu einer anderen Gruppe an religiösen Unterschieden festgemacht wird oder aber auf ökonomische Differenzen zwischen der eigenen und der anderen Gruppe zurückzuführen ist. Wer aus welchen Gründen als Feind definiert wird, kann folglich als entscheidendes Kriterium bei der Typisierung und Kategorisierung der unterschiedlichen bewaffneten Konflikte dienen. Somit wird bei der im Forschungsprojekt entwickelten Konfliktkategorisierung bei der Typisierung bewaffneter Konflikte insbesondere die Frage danach, wer von den Konfliktbeteiligten als Feind bezeichnet wird, berücksichtigt.

Als konkrete Konfliktlinien wurden dabei die folgenden definiert:

- Die internationale Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über die Merkmale internationaler Gruppierungen oder internationaler Machtansprüche;
- Die nationale Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über die Merkmale eigener und fremder vorstaatlicher oder staatlich verfasster Nationalität;
- die ethnische Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale eigener und fremder Ethnizität;
- die religiöse Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale eigener und fremder Glaubensüberzeugungen und -organisationen;
- die kulturelle Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale eigener und fremder kultureller Wertsysteme und kultureller Gemeinschaften;
- die politische Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale der Teilhabe an bzw. des Ausschlusses von politischer Macht und Herrschaft;
- die ökonomische Konfliktlinie: Die Definition des Feindes erfolgt primär über Merkmale der Verfügung über bzw. des Abgeschnittenseins von ökonomischen Ressourcen.

#### **2.4 Vorgehensweise bei der Konfliktbeschreibung**

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass mit der im Forschungsprojekt entwickelten Unterscheidung in sieben Konfliktlinien ein Raster gegeben ist, das die jeweiligen Kontexte differenziert zu erfassen und umfassend zu beschreiben vermag. Um der Komplexität und Vielfalt der Konfliktsituation in den jeweiligen Ländern Rechnung zu tragen, sollte die Kategorisierung der Konflikte unter Rückgriff auf alle in den Ländern vorzufindenden Konfliktlinien erfolgen, die in einer Zusammenführung zu einer Konfliktkategorie anschließend ein jeweils umfassendes und differenziertes Bild des Konfliktes widerspiegeln sollten.

Die Erfahrung bei der Zuordnung der Konflikte zu den beschriebenen Konfliktlinien während des Projektverlaufs hat jedoch gezeigt, dass eine eindeutige Zuordnung der Konflikte zu einer oder mehreren Konfliktlinien nur schwer möglich ist. Sichtet man die Literatur, in der aus einer internationalen Beobachterperspektive Bewertungen der einzelnen Konflikte vorgenommen werden, zeigt sich ein sehr differenziertes Konfliktbild, das nicht umfassend anhand einer oder einer geringen Zahl der dargestellten Konfliktlinien beschrieben werden kann. Gleiches gilt, wie zuvor dargelegt, für die Konfliktkategorien von Bonacker und Imbusch (2006) und des HIIK (2009). Die Konflikte sind so multidimensional, dass eine Zuordnung der Konflikte zu einer oder einer geringen Anzahl an Konfliktlinien und eine damit einhergehende Kategorisierung eine unzulässige Reduktion des Konfliktes auf einige Aspekte bedeuten würde. Beispielsweise wird in Israel/Palästina eine Feindzuschreibung sowohl auf Grundlage ethnischer und religiöser Argumentationen vorgenommen – politische, nationale und ökonomische Aspekte spielen jedoch eine (fast) ebenso große Rolle bei der Generierung und Verfestigung der Feindbilder und bei der Aufrechterhaltung des Konfliktes. Eine Typisierung des Konfliktes in Israel/Palästina unter Rückgriff auf alle fünf genannten Konfliktlinien wäre jedoch nur wenig zielführend, da es sich dabei letztendlich um eine uneindeutige und nur schwer anwendbare Kategorisierung handeln würde. Hiermit ist die eine Dimension der Problematik bei der Kategorisierung der Konflikte anhand oben dargestellter Merkmale beschrieben. Eine weitere Problematik ergibt sich aus der Tatsache, dass – entgegen der ursprünglichen Annahme – die sieben Konfliktlinien trotz ihrer Differenziertheit nicht ausreichend sind, um alle Dimensionen der Konflikte zu beschreiben. Einzelne Aspekte eines Konfliktes lassen sich oft nicht ausschließlich zu einer der gegebenen Kategorien zuordnen.



Ist schon die eindeutige Zuordnung aus internationaler Beobachterperspektive problematisch, so spricht gegen eine eindeutige Klassifikation der Konflikte zudem die häufig abweichende Konfliktbeschreibung durch die in dieser Untersuchung befragten Konfliktbetroffenen. Die Teilnehmenden nehmen häufig nicht nur die international beobachteten Konfliktthemen des Hauptkonfliktes für die Beschreibung „ihres“ Konfliktes auf, sondern verwenden zudem lebensweltliche Konfliktlinien. Diese individuellen Interpretationen führen zu einem anderen als dem erwarteten Resultat – so werden in Kolumbien auch Auseinandersetzungen zwischen Jugendbanden oder zwischen Indios und Mestizen, im Sudan solche zwischen Hirten und Bauern und in Sri Lanka solche zwischen Kasten genannt. Das Spektrum der Konflikte in den untersuchten Ländern ist so vielfältig, dass die im ursprünglichen Untersuchungsdesign vorgesehene Konfliktkategorisierung anhand zumindest eines der drei vorgestellten Klassifikationsschemata nicht realistisch erscheint.

Dennoch soll der Evaluation der Projekterfolge in den genannten Ländern eine umfassende Beschreibung der Konflikte sowie der jeweiligen Bedingungsbeziehungen vorangestellt werden. Grundlegend ist hierbei eine interpretative Beschreibung der Konflikte und der Konfliktverläufe auf Grundlage einer in der Fachliteratur vertretenen Beobachterperspektive. Eine solche Beschreibung soll für jedes Konfliktland durch die Bezugnahme sowohl auf die im Untersuchungsdesign vorgestellten eigenen Konfliktkategorien als auch die Kategorien des Conflict Barometers des HIIK ergänzt werden. Diese dienen jedoch nicht einer Kategorisierung, sondern werden als Deskriptoren genutzt, um die Konflikte differenzierter zu beschreiben und die unterschiedlichen Dimensionen der Konflikte in den Blick zu bekommen. Ergänzt wird eine solche Konfliktbeschreibung abschließend durch die Konflikteinschätzungen der Konfliktbeteiligten. Diese qualitativen Daten wurden im Rahmen der Datenerhebung mithilfe des Einstellungsfragebogens gewonnen und ergänzen die Konfliktbeschreibung um die lebensweltliche Wahrnehmung des Konfliktes seitens der Teilnehmer der friedensbauenden Bildungsprojekte sowie der Befragten der Kontrollgruppen. So kann neben der internationalen Beobachterperspektive zudem die Sichtweise der Konfliktbetroffenen aufgezeigt werden. Anhand dieser Vorgehensweise sollen unter Kapitel 4 die Konflikte in Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Israel/Palästina, Kolumbien, Nordirland, Sri Lanka und Sudan beschrieben werden.

### 3. Ergebnisse des Vorgängerprojektes „Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten“

Das vorliegende Forschungsvorhaben bezieht sich inhaltlich auf eine ebenfalls von der Deutschen Stiftung Friedensforschung finanzierte Voruntersuchung aus den Jahren 2006-2008 (Lenhart/Mitschke/Braun 2010). Datengrundlage für die Untersuchung waren friedensbauende Bildungsmaßnahmen, die in insgesamt zehn Ländern erhoben wurden. Sieben dieser Länder wurden auch im vorliegenden Forschungsvorhaben berücksichtigt. Die Länder Ruanda, Sierra Leone und Somalia konnten aus den oben dargelegten Gründen aktuell nicht mehr berücksichtigt werden, sind jedoch Teil der Voruntersuchung.

Im Gegensatz zur vorliegenden Forschung wurden die friedensbauenden Vorhaben nicht primär auf einer Projektebene ausgewertet, sondern auf eine Maßnahmenebene heruntergebrochen, um so die interne Differenzierung der Projekte aufzeigen zu können. Diese Feindifferenzierung wurde bei der vorliegenden Forschung der Praktikabilität halber wieder aufgehoben.

Auf Grundlage der in diesen Ländern gewonnenen Daten verfolgte das Vorgängerprojekt a) ein doppeltes Erkenntnisziel sowie b) ein doppeltes Anwendungsziel.

Die Erkenntnisziele waren:

1. Die interpretative Bündelung der Bildungsmaßnahmen zu Maßnahmenmustern, um so die Fülle der Maßnahmen überschaubar zu machen.
2. Die Identifizierung der friedensbauenden Bildungsmaßnahmen, geordnet nach Aktivitätskategorie (formal-schulorganisatorisch, formal-didaktisch, nonformal),<sup>3</sup> Maßnahmenmustern und Projekten sowie nach Konstellation und Kontext.

Die Anwendungsziele waren:

1. Die Aufbereitung der Maßnahmenmuster zu einem „Werkzeugkasten“ friedensbauender Bildungsmaßnahmen, um Projektverantwortlichen eine Übersicht unterschiedlicher Realisierungsformen friedensbauender Bildung zur Verfügung zu stellen.
2. Die Konstruktion zweier Erhebungsinstrumente für eine Evaluation der Wirksamkeit friedensbauender Bildungsprojekte, sowie deren Überprüfung auf Brauchbarkeit und Güte.

#### 3.1 Maßnahmenmuster

In den zehn Konfliktländern fanden sich für die Jahre 2000 bis 2008 insgesamt 279 Projekte mit friedenspädagogischen Elementen. Diese waren in 879 Einzelaktivitäten ausdifferenziert und konnten wiederum zu 25 Maßnahmentypen interpretativ zusammengefasst werden.

Die Maßnahmenmuster bündeln dabei inhaltlich ähnliche Einzelaktivitäten friedensbauender Bildung und geben zum einen eine bessere Übersicht über die Inhalte einer Friedensbildung,

---

3 Im vorliegenden Forschungszusammenhang wurden die beiden erstgenannten Aktivitätskategorien zu einer „formalen“ Kategorie zusammengefasst. Hinzu tritt die Kategorie gemischt/*mixed*, da einige Projekte nicht eindeutig als formal oder nonformal zu bestimmen sind.

dienen zum anderen jedoch insbesondere als inhaltliche Anregung bei der Planung und Ausgestaltung neuer friedenspädagogischer Projekte. Die typisierten Maßnahmenmuster wurden so ausgearbeitet, dass sie als „Werkzeuge“ für Projektplanungen dienen können.

Im Einzelnen wurden folgende Maßnahmenmuster unterschieden:

- Ausbildung von Ausbildern
- Austauschprogramme
- Bürgerschaftliche Bildung/  
Staatsbürgerkunde
- Curriculumentwicklung
- Erinnerungsarbeit
- Friedensbauende Bildung mit Fokus  
auf Geschlechtergerechtigkeit
- Friedensbildung und Schutz verwund-  
barer Gruppen
- Friedensbildungspakete (Peace Edu-  
cation Packages)
- Friedenserziehung in lebensprakti-  
scher und beruflicher Bildung
- Friedensinitiativen
- Gemeinde- und Gemeinschaftsbeteili-  
gung
- Integrierte Bildungseinrichtungen
- Interkulturelle und zwischengemein-  
schaftliche Begegnung
- Jugend bildet Jugend
- Kapazitätsaufbau
- Künste für den Frieden
- Lehr-/Lernmaterialien
- Lehrerbildung
- Menschenrechtsbildung
- Sport für den Frieden
- Stärkung der Medien für den Frieden
- Trauma-Behandlung
- Unterrichtliche Lehr-/Lernverfahren
- Werteerziehung
- Zugang zu qualitätvoller Grundbildung

Eine genaue Beschreibung der einzelnen Maßnahmenmuster findet sich bei Lenhart/Mitschke/Braun (2010, 40ff).

Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Maßnahmenmuster vorgestellt werden, ein schulbezogenes sowie ein nonformales. Die Grundstruktur bei allen Maßnahmenmustern ist die gleiche und orientiert sich an nachstehender Gliederung:

- Definition – einleitende angenäherte begriffliche Zusammenfassung des Konstrukts;
- Merkmale – u.a. Zielgruppen, Ziele und Inhalte, Realisierungsformen, Kautelen;
- Bezug zu weiteren Maßnahmenmustern – logisch und inhaltlich nahestehende Aktivitätenbündel;
- Bezug zu aufbauenden Bildungsmaßnahmen – inhaltlicher Zusammenhang der friedensbauenden Aktivitätenbündel mit dem Auf- und Ausbau des Bildungssystems und/oder dem bildungsgestützten Aufbau in anderen gesellschaftlichen Sektoren.

## Maßnahmenmuster „Lehr- und Lernmaterialien“

### Definition

Lehr- und Lernmaterialien sind sinntragende, d.h. auf Lernziele und -inhalte bezogene und diese kodierende Medien des Unterrichts, die in Bezug auf unterschiedliche Kontexte und Zielgruppen Anwendung finden.

### Lernziele und -inhalte

Die von den Lehr- und Lernmaterialien transportierten Lernziele und -inhalte beziehen sich zum einen auf die gesamtgesellschaftliche Ebene („*to support and promote a culture of peace and reconstruction*“; „*to promote respect for good governance and the rule of law*“; „*to protect basic rights and freedom of expression*“), dabei insbesondere auf die Thematisierung von Frieden, Gewalt, Gerechtigkeit, Armut sowie Versöhnung, Menschenrechte, Kinderrechte sowie die Ursachen und die Vermeidung von Konflikten.

Zum anderen beziehen sich die Materialien auf die lebensweltliche Handlungsebene („*to build the capacity of teachers/children to deal with conflicts in the community*“; „*to encourage schools to use life skills in order to reduce the levels of conflict in the school and community*“; „*to foster interpersonal problem solving*“) sowie die Persönlichkeitsebene im Sinne einer Werteerziehung, der Vermittlung einer Fähigkeit zum nichtaggressiven Umgang mit Zorn, Kummer und Trauer sowie der Ermöglichung von Empathie.

### Zielgruppen

Die meisten Materialien sind zielgruppenspezifisch ausgelegt. Im Schulkontext richten sie sich an Schüler/-innen unterschiedlicher Klassenstufen und an Lehrkräfte, sowohl zu deren eigener Weiterbildung als auch zu deren präaktiver Unterrichtsplanung. Daneben gibt es Materialien zum Gebrauch in die Schule ersetzenden Kursen für Jugendliche sowie solche für die außerschulische Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung. Diese wird z.B. im Familienkontext, beim Erwerb beruflicher Fertigkeiten und bei der politischen Bildung „literater Erwachsener“ realisiert.

### Realisierungsformen

Entsprechend der Situation in den Konfliktgebieten existieren die meisten Materialien in Form (kostengünstiger) Printmedien. Zum einen handelt es sich dabei um herkömmliche, freilich die friedensbauenden Inhalte berücksichtigende, auf Curricula bezogene Schulbücher und Lehrerhandbücher. Des Weiteren finden sich ergänzende, eigens für die Friedensbildung entworfene Materialien wie z.B. Geschichten-Erzähl-Bücher, Liedtexte, Friedenshandbücher und Lesebücher, Leitfäden für Konfliktlösung sowie Unterrichtsentwürfe.

Zum anderen handelt es sich um traditionelle audiovisuelle Materialien, wie Ton- und Videobänder, sowie um digitale Medien, wie CD-ROM, DVD oder schließlich um online-Ressourcen wie abrufbare interaktive Module der Friedensbildung.

## **Maßnahmenmuster „Interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung“**

### Definition

Als interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnungen werden organisierte, Lernprozesse ermöglichende Aktivitäten bezeichnet, bei denen wechselseitig unterschiedliche Lebensweltkonstituenten der konfligierenden Gemeinschaften erfahren und im Sinne der Konflikttransformation bearbeitet werden (vgl. Lenhart/Mitschke/Braun 2010, 66-67).

### Ziele und Inhalte

Unter der Zielperspektive der wechselseitigen Verständigung und Anerkennung geht es bei den Begegnungen um die eigene Identität und die der anderen – insbesondere um Meinungen, Gefühle, Haltungen gegenüber den jeweils anderen und um das gegenseitige Kennenlernen der alltäglichen Lebenswelt. Dabei werden negative Elemente wie Rassismus und verfestigte Stereotypen, aber auch positive Bezüge wie Demokratie und Menschenrechte angesprochen. Fertigkeiten der Konfliktlösung stellen das instrumentelle Ziel dar.

### Zielgruppen

Zu den Zielgruppen gehören Jugendliche, aber auch häufig Jugendleiter und junge Erwachsene in Entscheidungspositionen. Spezifischer handelt es sich um Schüler und Studierende sowie jüngere Lehrkräfte. Einige Begegnungsaktivitäten richten sich auf benachteiligte junge Leute der Konfliktseiten und hierbei auf besonders kriegsbetroffene Kinder. Schließlich werden Begegnungen zwischen Angehörigen der weiteren Erwachsenenöffentlichkeit arrangiert wie z.B. Exkombattanten, Frauen, Witwen, Geschäftsleuten, Akademikern und politischen Entscheidungsträgern.

### Realisierungsformen

Die Aktivitäten finden beispielsweise in Jugendzentren, Kinder- und Jugendbegegnungshäusern oder Jugendcamps statt. Es werden erlebnispädagogische, gemischte Wandergruppen gebildet, zum Teil mit Seklusion in der Wildnis. Ferner finden Wildwasserfahrten, Sportbegegnungen und Austauschprogramme zwischen Gemeinschaften statt. Die Begegnungen werden an neutralen Orten, etwa im benachbarten oder fernen Ausland, ermöglicht. Durch eine Beteiligung von nicht in den Konflikt einbezogenen Repräsentanten anderer Gesellschaften wird zudem oft versucht, die Spannungen innerhalb der Gruppe zu minimieren. Ferner geht es um die Vernetzung bestehender Friedensinitiativen, von Vereinen oder Berufsorganisationen. Schließlich finden sich unter den friedensbauenden Bildungsmaßnahmen auch einige bewusst integrierte Siedlungsprojekte.

### Aktivitätsformen

Auf Aktivitätsebene wird in Maßnahmen der interkulturellen und zwischengemeinschaftlichen Begegnung bei Kindern konkret das wechselseitige Erlernen der jeweils anderen Sprache verfolgt, darunter auch das gemeinsame Lernen von Liedern. Neben Basteln, Fotokursen und gemeinsamen Konzerten finden auch Elternerzählungen statt.

Bei den Jugendlichen und Jugendleitern werden die jeweiligen historisch-politischen „narratives“ präsentiert. Dabei wird ein Fortschreiten von der persönlichen über die kulturelle, die sozioökonomische zur politischen Ebene praktiziert.

Bei Lehrkräften, Studierenden und Entscheidungsträgern geht es um die Debatte von Fragen bezüglich der Folgen von Gewaltanwendung, der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Religionen, der Einschätzung politischer Führungspersonen sowie schließlich immer um die Befähigung zur Konflikttransformation.

Einige der Aktivitäten knüpfen an gemeinsame wirtschaftliche Interessen an, z.B. in der Herstellung von Geschäftsbeziehungen zwischen Kaufleuten und Gewerbetreibenden unterschiedlicher Gemeinschaften. Darüber hinaus gibt es eine Fülle institutionsbezogener Vorgehensweisen, z.B. bei sogenannten Friedenscomputerzentren oder bei der Begegnung von Nachbarschaften.

### **3.2 Realisierung der friedensbauenden Bildungsaktivitäten und Maßnahmenmuster**

Im Gesamtdatensatz überwiegen die nonformalen Aktivitäten (nonformal 624; formal-curricular-didaktisch 137; formal schulorganisatorisch 118; gesamt 879). Dieser Verteilung liegt in geringerem Ausmaß das Faktum zugrunde, dass nur indirekt auf die Schule bezogene Aktivitäten, wie die Weiterbildung von Curriculumfachleuten oder Schulbuchautoren, definitorisch in diesen Rahmen einzuordnen waren. Vor allem zeigt die Verteilung, dass die Herangehensweise über die Schule von den Projektorganisatoren nicht als der „Königsweg“ friedensbauender Bildung angesehen wird. Friedensstiftendes Lernen soll auch und gerade in anderen, möglicherweise als stärker einstellungsbildend und handlungsorientierend angesehenen Kontexten stattfinden und sich so auf weitere Personengruppen als ausschließlich Schüler und Studenten in dieser Rolle richten.

Wertet man die Maßnahmenmuster pro Land – und somit die inhaltliche Ausgestaltung der Projekte – aus, zeigt sich, dass von den 25 Maßnahmenmustern in Afghanistan 7, in Bosnien-Herzegowina 8, in Israel/Palästina 3, in Kolumbien 4, in Nordirland 4, in Ruanda 3, in Sierra Leone 1, in Somalia 8, in Sri Lanka 9 und im Sudan 5 nicht realisiert wurden. Dies zeigt, dass in allen untersuchten Ländern generell vielfältige Ansätze der Friedensbildung vorzufinden sind. Sichtet man die häufigsten Maßnahmenmuster pro Land, zeigt sich sehr deutlich, dass bestimmte Maßnahmenmuster in bestimmten Konfliktländern häufiger auftreten als andere. Für die einzelnen Länder gilt dabei, dass

- in Sri Lanka die Ausbildung von Ausbildern (und somit ein friedenspädagogisches Kaskadenmodell) stark betont wird.
- im genozidbetroffenen Ruanda die Schuld bewusst machende, befreiende und versöhnende Erinnerungsarbeit als sehr wichtig angesehen wird.
- in Sierra Leone Friedenserziehung in lebenspraktischer und beruflicher Bildung für Jugendliche prominent versucht wird.
- in Nordirland zivilgesellschaftliche Friedensinitiativen besonders Verbreitung gefunden haben.
- in Israel/Palästina die interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung ein bevorzugtes Maßnahmenmuster darstellt.
- in Somalia die Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien besonders gefördert wird.
- in Israel/ Palästina, Nordirland und Sierra Leone das Maßnahmenmuster Lehrerbildung besonders häufig zu finden ist.
- im staatszerfallenen Bürgerkriegsland Sierra Leone die Menschenrechtsbildung besonders eingesetzt wird.

Analysiert man die Projekte hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und Ausgestaltung, so zeigt sich, dass in ein und demselben Projekt bevorzugt Maßnahmenmuster innerhalb des schulischen Zuschnitts einerseits oder solche für nonformale Settings andererseits miteinander kombiniert werden. So fand sich häufig die Kombination der Maßnahmenmuster Lehr/Lernmaterialien, Lehrerbildung und Curriculumentwicklung bei formalen Projektsettings. Bei den nonformalen Projekten wurden z.B. besonders häufig die Maßnahmenmuster Ausbildung von Ausbildern, Gemeinde-/Gemeinschaftsbeteiligung und Kapazitätsaufbau miteinander kombiniert. Darüber hinaus ergaben sich bei der Auswertung der Ergebnisse Unterschiede im Umfang der Projekte. Einige Projekte integrierten mehrere unterschiedliche Maßnahmen in einem Projekt, andere beschränkten sich auf wenige zentrale Maßnahmenmuster. Für die einzelnen Länder ergab sich eine „Aktivitätsdichte“ (Anzahl der Aktivitäten in Beziehung zur Anzahl der Projekte) von 3,85 für Nordirland; Israel/Palästina 3,55; Sierra Leone 3,50; Ruanda 3,26; Sri Lanka 3,16; Somalia 2,96; Kolumbien 2,95; Sudan 2,71; Afghanistan 2,50; Bosnien-Herzegowina 2,11.

Das Tableau spiegelt einerseits die Interessenfokussierung internationaler und nationaler Organisationen zur Durchführung von friedensbauenden Bildungsaktivitäten wider. Andererseits zeigt sich darin die durch die politische Situation im jeweiligen Land gegebene Zugänglichkeit für Organisationen und der diesen gesetzte Handlungsspielraum.

### **3.3 Anwendungsbezug des Vorgängerprojektes**

Wie bereits erwähnt wurden die im Vorgängerprojekt entwickelten Maßnahmenmuster so ausgearbeitet, dass sie als „Werkzeuge“ für Projektplanung dienen können. Zu diesem sehr praxisbezogenen Nutzen trat jedoch noch ein weiterer. Für das aktuelle Forschungsprojekt dienen die genannten Maßnahmenmuster sowie weitere, aus dem hier untersuchten Feld zusätzlich aufgenommene, „sozialpädagogische/sozialarbeiterische Unterstützungsmaßnahmen mit Bezug auf Konfliktreduzierung“ der detaillierten Beschreibung der einzelnen friedensbauenden Bildungsprojekte in den unterschiedlichen Ländern. Um die inhaltliche Arbeit dieser Projekte besser beurteilen zu können, wurden die Projektverantwortlichen gebeten, im Bedingungsfragebogen die einzelnen im Projekt realisierten Aktivitäten anzugeben. Bei der Beschreibung der Projekte unter Kapitel 5 wird auf diese jeweils Bezug genommen.

Auch ein weiteres Ergebnis des vorangegangenen Forschungsprojektes konnte direkt für die gegenwärtige Forschung nutzbar gemacht werden. Für die aktuell durchgeführte Evaluation der friedensbauenden Bildungsprojekte wurden im Vorgängerprojekt die beiden Erhebungsinstrumente „Einstellungsfragebogen“ und „Bedingungsfragebogen“ entwickelt und grundlegend hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit und Güte überprüft. Beide Fragebögen sind im Anhang zu finden und werden in Kapitel 6 näher vorgestellt.

## 4. Konfliktbeschreibungen

### 4.1 Afghanistan

Die aktuelle (2010) Hauptkonfliktfront in den mit wechselnden Koalitionen seit 1978 währenden neueren bewaffneten Auseinandersetzungen in Afghanistan ist die der afghanischen Regierungsarmee und Polizei gegen die radikalislamischen Taliban. Daneben gibt es Gefechte mit den kleineren Kampfgruppen der Hizb-i-Islami und des Haqqani Network. Der Konflikt ist in unterschiedlichen Vorstellungen über die Ausrichtung des Gesellschafts-systems begründet und hat die Erringung der Macht im Lande zum Ziel. Der Konflikt ist also primär ein politischer. Er hat durch das auf ein Mandat des UN-Sicherheitsrates gestützte Eingreifen der ISAF (Internationale Kräfte der Sicherheitsunterstützung)-Truppen sowie die davon zu trennende US-geführte OEF (Operation andauernder Frieden) eine internationale Dimension. Auch die deutsche Bundeswehr ist bei ihrer Aufgabe, die afghanische Regierung bei der Erhaltung der Sicherheit im Lande zu unterstützen, in Kampfhandlungen verwickelt worden. Insofern als bei den afghanischen Konfliktparteien unterschiedliche Auslegungen des Islam eine Rolle spielen, ist eine religiöse Komponente erkennbar. Weniger deutlich ist die ethnische Konfliktlinie, wengleich auf regionaler Ebene die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Volksgruppen, auch Sprachgruppen, durchaus konfliktrelevant sein kann. Von internationaler Seite wird eine Einschränkung des Mohnanbaus zur Drogenherstellung angestrebt. Insofern ist zudem die ökonomische Komponente erkennbar. Die befragten Untersuchungsteilnehmer (Experimental- und Kontrollgruppen) nannten darüber hinaus lebensweltliche Konflikterfahrungen wie lokale Auseinandersetzungen um Landbesitz als Konfliktgegenstand, Korruption als konfliktverstärkendes Element sowie Armut und Arbeitslosigkeit als Konfliktfolgen.

### 4.2 Bosnien-Herzegowina

Mit dem Dayton-Vertrag von 1995 konnte in Bosnien-Herzegowina zwar ein Rückfall in offene Gewalt und einen kriegsähnlichen Zustand verhindert werden, dennoch dauert der Konflikt zwischen den ethnisch-nationalen Hauptgruppen Bosnien-Herzegowinas weiterhin an. Bisher ist es nicht gelungen, den Prozess einer einheitlichen Staatsbildung abzuschließen und die Zweiteilung des Landes in die Republika Srpska (RS) sowie eine bosniakisch-kroatische Föderation Bosnien und Herzegowina (FBiH) zu überwinden. Beide Teilrepubliken verfügen über eine eigenständige Regierung, bei der ein Großteil der Zuständigkeiten liegt. De facto konnten bis heute nur vereinzelt Kompetenzen (u.a. die Außen- und Außenhandelspolitik, die Zoll- und Geldpolitik sowie seit 2005 auch die Militär- und Verteidigungspolitik) auf der Ebene des Gesamtstaates angesiedelt werden (vgl. Fischer 2007).

Die Integration Bosnien-Herzegowinas zu einem Gesamtstaat wird zudem durch die gegenwärtige ethnische Aufteilung des Landes behindert. Die ethnische Konfliktlinie tritt hier sehr deutlich zu Tage. Während des Bürgerkrieges von 1991-1995 kam es zu Verschiebungen der ethnischen Gruppen und es entstanden mehr oder minder ethnisch homogene Gebiete, die in der Folge durch das Dayton-Abkommen bestätigt wurden. Kriegsflüchtlinge kehrten nach Ende des Krieges nur teilweise in ihre ursprünglichen Siedlungsgebiete zurück, da diese mittlerweile eine ethnisch fremde Umgebung darstellten. Zudem wurde nach Kriegsende die Segregation der ethnischen Gruppen durch eine einsetzende Binnenmigration verstärkt.



Auf einer politischen Konfliktlinie äußert sich die ethnische Spaltung in der Vorherrschaft dreier Parteien<sup>4</sup>, die jeweils eine der drei Ethnien repräsentieren und von dieser nahezu ausschließlich gewählt werden. Mit Ausnahme des Jahres 2000, als die gemäßigte sozialdemokratische Partei erstmals stärkste Partei im Gesamtstaat werden konnte, blieb bis heute die Vormachtstellung der Parteien der drei Volksgruppen erhalten. Diese betonen wiederholt den Führungsanspruch der eigenen Ethnie in Bezug auf die Leitung des Gesamtstaates und der Teilrepubliken. Immer wieder wurden seit Ende des Bürgerkrieges in der innenpolitischen Debatte nationalistische Forderungen nach Unabhängigkeit seitens der kroatischen und serbischen Nationalparteien laut. So forderte 1999 der damalige kroatische Präsident Tudjman die Bildung einer dritten, kroatischen Entität innerhalb Bosnien-Herzegowinas. Insbesondere gibt es seitens der Republika Srpska wiederholt – zuletzt 2006 – die Forderung nach Unabhängigkeit von Bosnien-Herzegowina und einer engeren Anbindung an Serbien (vgl. Fischer 2007, Heidelberg Institute for International Conflict Research 2009). Nationale Bestrebungen der bosnischen Serben und der in der Föderation Bosnien-Herzegowina lebenden Kroaten verdeutlichen die nationale Konfliktlinie der Konfliktkomponente. Ein die nationalen Gegensätze unterstützendes Element ist die Religionszugehörigkeit der einzelnen Gruppen – orthodox bei den Serben, katholisch bei den Kroaten und islamisch bei den Bosniaken.

Die wiederkehrenden Sezessionsbestrebungen einzelner Teile Bosnien-Herzegowinas, die angespannte politische Lage sowie die Folgen der aktuellen globalen Wirtschafts- und Finanzkrise stellen eine hohe Hypothek für die Entwicklung Bosnien-Herzegowinas hin zu einem friedlichen, multinationalen Gesamtstaat dar.

Befragt man die Teilnehmer der friedensbauenden Bildungsprojekte in Bosnien-Herzegowina, wird von deren Seite vornehmlich die politische Dimension des aktuellen Konfliktes betont. Diese wird zudem wiederholt mit der nationalen Konfliktlinie und der Frage nach einer Unabhängigkeit der Republika Srpska in Verbindung gebracht.

#### **4.3 Israel/Palästina**

Der seit Gründung des Staates Israel im Mai 1948 andauernde Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis konnte trotz zahlreicher internationaler Bemühungen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gelöst werden. Zu gegensätzlich scheinen die Voraussetzungen und Forderungen beider Konfliktparteien für einen Friedensschluss und eine mittlerweile von beiden Seiten angestrebte Zweistaatenlösung.

Kern des Konfliktes sind territoriale Fragen, die auf religiöse und ethnische Gegensätze zurückzuführen sind. Nach Gründung des Staates Israel entbrannte zunächst ein Streit zwischen Israelis und Palästinensern um die Existenz eines jüdischen Staates Israel und eines arabischen Staates Palästina bei gleichzeitiger Vertreibung der jeweils anderen Volksgruppe. Im Palästinakrieg zwischen Mai 1948 und Januar 1949 gelang es Israel, das im UNO-Teilungsplan eigentlich zugesprochene Staatsgebiet zu vergrößern und den westlichen Teil Jerusalems zu erobern. Das Westjordanland einschließlich Ost-Jerusalem wurde vom späteren Jordanien annektiert, der spätere Gazastreifen fiel unter die Verwaltung Ägyptens. Seit dem Sechstagekrieg von 1967 herrschte Israel als Besatzungsmacht zudem über die palästinensischen Gebiete im Westjordanland und im Gazastreifen. Dies provozierte den Widerstand der in den besetzten Gebieten lebenden Palästinenser, die zumindest Autonomierechte für diese Region verlangten, und führte ab Dezember 1987

---

4 Bosniakische Partei der Demokratischen Aktion (SDA)  
Serbische Demokratische Partei (SDS)  
Kroatische Demokratische Gemeinschaft (HDZ)

zur ersten palästinensischen Intifada, deren Ziel die Überwindung der israelischen Besetzung war. Mit dem Abkommen von Oslo 1993 wurden den Palästinensern erstmals Autonomierechte zugesprochen. In der Folge konnte eine eingeschränkte Selbstverwaltung der Palästinenser im Westjordanland und im Gazastreifen verwirklicht werden. Im Gegenzug erkannte die Palästinensische Befreiungsorganisation PLO<sup>5</sup> das Existenzrecht des Staates Israel an. Gegenwärtig wird von beiden Konfliktparteien sowie der internationalen Diplomatie eine Zweistaatenlösung angestrebt. Jedoch herrscht Uneinigkeit über den Grenzverlauf, die jüdischen Siedlungen in den besetzten Gebieten, den Status Jerusalems sowie über das von den Palästinensern beanspruchte Recht auf Rückkehr der Flüchtlinge.

Die Ursachen für das Misslingen des Friedensprozesses liegen auf beiden Seiten. Kernprobleme sind zum einen der andauernde israelische Siedlungsbau in den palästinensischen Gebieten sowie der Bau einer Sperranlage an der Grenze zum Westjordanland, die überwiegend auf palästinensischem Territorium verläuft. Auf der anderen Seite führen anhaltende Anschläge palästinensischer Attentäter zu ständigen Behinderungen im Friedensprozess.

Eine weitere Problematik ergibt sich aus der politischen Zweiteilung der palästinensischen Gebiete und dem Konflikt zwischen Fatah und Hamas. Im Westjordanland regiert die von der gemäßigten Fatah dominierte Autonomiebehörde. Dort sind ein begrenzter Wiederaufbau und eine wirtschaftliche Entwicklung der Region auf niedrigem Niveau möglich. Der von der radikal-islamischen Hamas regierte Gaza-Streifen ist hingegen wirtschaftlich und politisch isoliert. Nach für die Hamas erfolgreichen palästinensischen Parlamentswahlen im Januar 2006 und einem anschließenden Bruderkrieg mit der Fatah konnte die Hamas im Juni 2007 gewaltsam die Kontrolle über den Gaza-Streifen übernehmen. Das Ziel der Hamas ist die Errichtung einer islamischen Gesellschaftsordnung und die Zerstörung Israels – die Gruppierung wird von den USA sowie auch der EU als Terrorgruppe eingestuft.

Durch die Spaltung der palästinensischen Seite in Fatah und Hamas werden die Friedensverhandlungen mit Israel deutlich erschwert. Israel lehnt Verhandlungen mit der Hamas generell ab und fordert ein Ende des Raketenbeschusses aus dem Gazastreifen. Erst eine Versöhnung zwischen Fatah und Hamas würde die Voraussetzung für eine gesamtpalästinensische demokratisch legitimierte Regierung und somit für erfolgsversprechende Friedensgespräche mit Israel schaffen.

Diese Darstellung des Nahostkonfliktes zeigt, dass neben den offensichtlichen ethnischen, religiösen und nationalen Konfliktlinien zwischen Israelis und Palästinensern auch politische und ökonomische Aspekte Teil des Konfliktes sind. Dass der gesamte Konflikt – insbesondere der Streit um Jerusalem – in religiösen Gegensätzen zwischen Palästinensern und Israelis begründet ist, steht dabei außer Frage. Dies wird besonders deutlich, wenn man die Situation der in Israel lebenden Araber israelischer Staatsangehörigkeit betrachtet. Diese erleben alltäglich soziale und wirtschaftliche Benachteiligungen und sind auch hinsichtlich ihres Eigentumsrechtes Bürger zweiter Klasse. Von Seiten der konservativen und religiösen Parteien wird befürchtet, dass der jüdische Charakter Israels auf Dauer in Frage gestellt werden könnte, sollte die arabische Bevölkerung Israels zu gleichwertigen Staatsbürgern erklärt werden.

Bei der Auswertung der durch die Konfliktbetroffenen getätigten Angaben bestätigte sich das dargestellte Bild hinsichtlich des Konfliktgegenstandes. Auch in der subjektiven Bewertung des Nahost-Konfliktes werden ethnische und religiöse Aspekte betont. So werden „Araber“ häufig als Konfliktgruppe genannt. Begriffe wie „Juden“ oder „Muslime“ sowie die Beschreibung des Konfliktes als einem zwischen unterschiedlichen religiösen Parteien

---

5 Palestine Liberty Organisation (PLO).

verdeutlichen, dass die religiöse Dimension in der Konfliktwahrnehmung der Projektbeteiligten eine Rolle spielt. Ebenfalls wird seitens der Befragten die oben skizzierte territoriale Frage und damit eine nationale Konfliktlinie beschrieben.

#### 4.4 Kolumbien

In Kolumbien gibt es mehrere Konfliktfronten. Die paramilitärische Organisation AUC<sup>6</sup> (Selbstverteidigungskräfte von Kolumbien), andere paramilitärische Gruppen und diverse Drogenkartelle kämpfen gegen die Regierung um Ressourcen und regionale Vorherrschaft. Die linksgerichtete Guerilla-Organisation ELN<sup>6</sup> (Nationale Befreiungsarmee) trägt mit der Regierung einen ideologisch motivierten Kampf um Ressourcen und regionale Vorherrschaft aus. Die ELN ist aber auch in Kämpfen mit der größeren marxistischen Rebellengruppe FARC<sup>6</sup> (Revolutionäre bewaffnete Kräfte von Kolumbien) verwickelt. Deren auf das Gesellschaftssystem bezogener, ideologisch motivierter Kampf mit der Regierung, der schon über vier Jahrzehnte andauert, wird aus internationaler Perspektive als die Hauptkonfliktlinie des Landes wahrgenommen. Erpressung und Drogenhandel sind „Finanzierungsinstrumente“ der FARC. Verschiedene indigene Bevölkerungsgruppen befinden sich mit der Regierung in teilweise gewaltsamen und mit *Paramilitares* in bewaffneten Auseinandersetzungen um Ressourcen, insbesondere um nutzbares Land.

In Folge innenpolitischer Auseinandersetzungen in Kolumbien gibt es vornehmlich auch internationale Spannungen mit den beiden Nachbarländern Ecuador und Venezuela. Im letzteren Fall sind diese auch in der politischen Grundorientierung der jeweiligen Regierungen begründet.

Für Kolumbien lassen sich folglich eine politische und eine ökonomische Konfliktlinie beobachten, wobei im Falle der indigenen Gruppen eine ethnische Komponente hinzukommt. Die befragten Untersuchungsteilnehmer nehmen bewaffnete Auseinandersetzungen als Hauptausdrucksform des sie betreffenden Konfliktes wahr. Sie geben Landmangel und Arbeitslosigkeit als Konfliktursachen an und sehen unterhalb der „großen“ Konfliktlinien auch Auseinandersetzungen zwischen oder mit kriminellen Banden, teilweise auch Jugendbanden, und die Ausübung innerfamiliärer Gewalt als ihre Lebenssituation besonders bedrückend an.

#### 4.5 Nordirland

Trotz vereinzelter bewaffneter Übergriffe durch radikal republikanische Gruppen im Frühjahr 2009 kann der Friedensprozess in Nordirland heute als erfolgreich bewertet werden. Die gemeinsame Regierung aus *Sinn Féin* und der *Democratic Unionist Party* (DUP) erweist sich seit Mai 2007 als stabil und verurteilt einhellig die vereinzelt wiederaufflammenden Gewalthandlungen in beiden Konfliktlagern.

Die Ursache des Nordirlandkonfliktes lag in sich gegenseitig ausschließenden territorialen und politischen Ansprüchen zweier Bevölkerungsgruppen. Beide Gruppen unterscheiden sich sowohl in ihrer Herkunft als auch der Religionszugehörigkeit. Streitpunkt war und ist bis dato die Zugehörigkeit Nordirlands zum Vereinigten Königreich bzw. zur Republik Irland. Entsprechend stuft das Conflict Barometer des HIIK den Nordirlandkonflikt auch als Sezessionskonflikt ein.

---

6 *Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)*  
*Ejército de Liberación Nacional (ELN)*  
*Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).*

Historisch spricht sich die protestantische Mehrheit Nordirlands für einen Verbleib der britischen Provinz Nordirland im Vereinigten Königreich aus und steht loyal zur britischen Krone. Die protestantischen Unionisten berufen sich dabei auf ihre englischen und schottischen Vorfahren. Politisch vertreten werden die Protestanten hauptsächlich durch die *Ulster Unionist Party* (UUP) und die *Democratic Unionist Party* (DUP). Auf der Gegenseite traten die nordirischen Katholiken und deren politische Vertretung durch *Sinn Féin* bis zu Beginn des Friedensprozesses für eine Loslösung von Großbritannien und den Anschluss an die Irische Republik ein. Neben der territorialen Auseinandersetzung wurde der Nordirlandkonflikt wiederholt durch die Diskriminierung der katholischen Minderheit durch die protestantische Bevölkerung, speziell deren Oberschicht, verstärkt. So war die protestantische *Ulster Unionist Party* zwischen 1921 und 1976 einzige Regierungspartei Nordirlands, Katholiken wurde die politische Partizipation nahezu vollständig verwehrt. Die religiöse und politische Konfliktlinie vermischten sich somit zusehends.

Zur bewaffneten Eskalation des Nordirlandkonfliktes kam es schließlich am 5. Oktober 1968 in der nordirischen Stadt Londonderry. Katholische Bürgerrechtler, die für mehr Gleichberechtigung eintraten, lieferten sich blutige Straßenschlachten mit protestantischen Gegendemonstranten. Die britische Regierung versuchte daraufhin, die Unruhen in Londonderry mit militärischen Mitteln zu bekämpfen, wurde jedoch selbst oft in Auseinandersetzungen verwickelt. In der Folge griffen sowohl die katholische Seite (vertreten durch die IRA) als auch die protestantische Seite (durch militante Anhänger der DUP) vermehrt zu terroristischen Mitteln. Eine weitere Eskalationsstufe auf dem Weg zum offenen Bürgerkrieg wurde am 30. Januar 1972 mit dem *Bloody Sunday* erreicht, als britische Soldaten in Londonderry 13 Teilnehmer einer Demonstration erschossen. Daraufhin erreichten die so genannten Troubles ihren Höhepunkt, es kam zu alltäglichen Gewaltakten und Ausgrenzungen zwischen den Angehörigen beider Konfessionen.

Erst mit dem Karfreitagsabkommen von 1998 konnte ein langsamer Wandel hin zu einem Friedensprozess im Nordirlandkonflikt herbeigeführt werden. Mit dem Abkommen wurde ein Regionalparlament geschaffen, in dem gleichberechtigt katholische und protestantische Abgeordnete sitzen sollten. Dennoch gestaltete sich die gemeinsame Regierungsarbeit zunächst sehr schwierig. Insbesondere die Weigerung der IRA, die Waffen an eine neutrale Entwaffnungskommission abzugeben, führte dazu, dass die unionistischen Parteien mehrfach mit dem Scheitern der Regierung drohten. Insgesamt viermal wurde die nordirische Regierung durch das britische Nordirlandministerium suspendiert. Mit der Erklärung der IRA, ihre Waffen vollständig abzugeben, kam es im Juli 2005 zu einer entscheidenden Entwicklung im Friedensprozess. So einigten sich schließlich *Sinn Féin* und die DUP im Mai 2007 auf eine gemeinsame Regierungsbildung. Auch vereinzelte Anschläge bewaffneter Splittergruppen der IRA konnten den unumkehrbar scheinenden Friedensprozess bisher nicht aufhalten.

Seitens der Untersuchungsteilnehmer wurde vornehmlich die religiöse Komponente des Nordirlandkonfliktes betont. Die Befragten nannten hauptsächlich Katholiken und Protestanten als die zentralen Konfliktparteien und sehen die jeweiligen politischen und militärischen Gruppierungen als Repräsentanten beider Glaubensrichtungen.

#### 4.6 Sri Lanka

Bei dem seit den 1970er Jahren andauernden politischen Konflikt zwischen der Regierung Sri Lankas und den LTTE<sup>7</sup> (Befreiungstiger von Eelam) handelte es sich um einen Bürgerkrieg, in dem neben Bodentruppen auch Luftwaffe und Marineeinheiten eingesetzt wurden.

---

7 *Liberation Tigers of Tamil Eelam, auch Tamil Tigers.*

Der Konflikt ging im Mai 2009 mit der Erklärung des Sieges über die LTTE durch den Präsidenten von Sri Lanka in seinen militärischen Ausdrucksformen zu Ende. In den großen Konflikt eingebettet war ein kleinerer zwischen der Karuna-Fraktion der LTTE, auch LTTE-East genannt, und den LTTE. Die Karuna-Gruppe wurde Ende Juni 2009 als Regiment in die Regierungsarmee aufgenommen.

Der Hauptkonflikt in Sri Lanka war einer zwischen Singhalesen und Tamilen, hatte also eine ethnische Komponente. Da die Singhalesen mehrheitlich Buddhisten, die Tamilen hingegen mehrheitlich Hindus sind, kam ein religiöser Impuls hinzu. Auf Seiten der LTTE war das Kriegsziel die Errichtung eines selbständigen Tamilenstaates. In der Schlussphase des Krieges beschuldigten von der LTTE gesteuerte Medien die Regierungstruppen des Genozids. Umgekehrt warfen die Vereinten Nationen der LTTE vor, Zivilisten als menschliche Schutzschilde zu benutzen. Zugleich kamen auf Seite der LTTE massive Rekrutierungen von Kindersoldaten vor. Im Juni 2010 berief UN-Generalsekretär Ban Ki-moon ein dreiköpfiges Expertengremium ein, das ihn bei der Aufklärung von Kriegsverbrechen in dem Konflikt beraten sollte. Ein Regierungsmitglied forderte danach die Öffentlichkeit auf, das UN-Gebäude in Colombo zu umstellen. Daraufhin schlossen die Vereinten Nationen ihr Büro in der Hauptstadt von Sri Lanka. Die diplomatischen Vertretungen mehrerer Staaten protestierten gegen das Vorgehen der Regierung.

Neben den dargestellten Konfliktlinien werden von den befragten Konfliktbetroffenen ein Kastenkonflikt (offenbar unter Tamilen) sowie ein Sprachenkonflikt als weitere Konflikte genannt. Unterhalb dieser Ebene werden zudem unter der Bezeichnung „Familiärer Konflikt“ Auswirkungen des Krieges auf das unmittelbare lebensweltliche soziale Umfeld angesprochen.

#### 4.7 Sudan

Konnte auf der einen Seite der seit mehreren Dekaden andauernde Nord-Süd-Konflikt im Sudan im April 2004 durch ein Friedensabkommen zumindest offiziell beigelegt werden, entbrannte bereits seit 2003 in den drei westsudanesischen Darfur-Provinzen ein neuer offener und bewaffneter Konflikt mit der Zentralregierung in Khartum. Wie auch der Nord-Süd-Konflikt ist der Darfur-Konflikt durch Unabhängigkeitsbestrebungen der Peripherie vom Zentrum gekennzeichnet. Da die Region Darfur vom Friedensprozess zwischen Nord- und Südsudan und der damit einhergehenden Neuverteilung von Macht und Ressourcen im Sudan ausgeschlossen blieb, eskalierte in der Region die Gewalt. Die aus Darfur stammende Rebellenorganisation *Sudan Liberation Army* (SLA) samt ihrer diversen Unterorganisationen sowie das islamisch orientierte *Justice and Equality Movement* (JEM) versuchen seitdem ihre Forderung nach mehr Mitbestimmung im Staat und Entwicklung der Region Darfur gewaltsam durchzusetzen und die Kontrolle über die Region zu erlangen.

Auch als Reaktion auf den bewaffneten Aufstand durch SLA und JEM und die Besetzungen einzelner Orte und Städte in Darfur rüstete die Regierung in Khartum arabische Nomaden (Djandjawid-Milizen) mit Waffen aus, um die Regierungstruppen im Kampf gegen die Rebellengruppen zu unterstützen. Regierungstruppen und Djandjawid-Milizen wurden in der Folge wiederholt für systematische Vertreibungen und Ermordungen der schwarzafrikanischen Bevölkerung Darfurs verantwortlich gemacht.

Ursächlich für den Konflikt sind die fehlende wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Region Darfur seit der Unabhängigkeit des Landes 1956 und die daraus resultierende Marginalisierung peripherer Landesteile zugunsten der arabisch geprägten Eliten in Khartum. Zudem hatten mehrere Dürreperioden in den 1970er und 1980er Jahren eine Ver-

knappung der Ressourcen in der Region Darfur und damit einhergehende Hungersnöte zur Folge.

Im Heidelberger Konfliktbarometer werden daher als zentrale Konfliktmerkmale des Darfur-Konflikts der Kampf um regionale Vorherrschaft und Ressourcen angeführt (vgl. Heidelberg Institute for International Conflict Research 2009, 37ff.).

Trotz unterschiedlicher ethnischer Gruppen in den Konfliktparteien greift eine Beschreibung des Konfliktes anhand ethnischer Trennlinien zu kurz, da vornehmlich die Marginalisierung Darfurs und die daraus resultierenden ökonomischen Folgen für den Ausbruch des bewaffneten Konfliktes entscheidend sind. Folgt man dem eigenen, im Forschungsprojekt entwickelten Kategorisierungssystem und den dort dargestellten Konfliktlinien, so kann der Konflikt in Darfur als politisch-ökonomischer Konflikt begriffen werden.

Neben dem Zentrum-Peripherie-Konflikt können in Darfur zahlreiche Landnutzungskonflikte zwischen Nomaden und Ackerbauern beobachtet werden. Diese Konflikte scheinen für die Bevölkerung von besonderer lebensweltlicher Bedeutung zu sein, da sie von den Teilnehmern der in diesem Forschungsvorhaben untersuchten friedensbauenden Bildungsprojekte und den Befragten der Kontrollgruppen wiederholt als Konfliktgegenstand genannt wurden. Die Befragten gaben auch an, dass sie unter der Marginalisierung und der damit verbundenen Armut der Region leiden und oftmals Opfer bewaffneter Auseinandersetzungen wurden.

## 5. Profile der friedensbauenden Bildungsprojekte nach Ländern

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Inhalte und die Realisierungsformen der in den sieben Ländern ausgewählten friedensbauenden Bildungsprojekte gegeben werden. Nicht in allen Ländern konnte die angestrebte Anzahl von neun Projekten erreicht werden. Die Gründe hierfür sind vielfältig und sollen für jedes Land gesondert erläutert werden.

### 5.1 Afghanistan

In Afghanistan wurden Daten in insgesamt fünf Projekten erhoben, von denen drei der formalen und zwei der nonformalen Projektkategorie zuzuordnen sind. Für die gemischte Projektkategorie konnten war leider keine Datenerhebung möglich. Da aber in der Mehrzahl der fünf für Afghanistan vorliegenden Projekte die angestrebte Teilnehmerzahl von mindestens 30 Personen erreicht werden konnte, liegt für die formale und nonformale Projektkategorie eine gute Datenbasis vor.

Die formalen Projekte hatten eine Dauer von drei Tagen bis hin zu drei Jahren und fanden alle an der Universität Kabul und dem ihr zugehörigen *National Centre for Policy Research* (NCPR) statt. Sie wurden alle direkt vom *National Centre for Policy Research* oder der *Afghanistan Independent Human Rights Commission* durchgeführt.

Das vom NCPR geleitete Projekt *Peace Education at Universities* befasste sich mit der Umsetzung von Friedensbildung/-erziehung an Universitäten. In dem dreitägigen Workshop wurden vor allem Themen und Maßnahmen wie qualitätsvolle Grundbildung, Curriculumentwicklung, Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien und Lehr-/Lernmethoden im Bereich der Friedensbildung sowie Menschenrechtsbildung, Lehrerbildung und die Ausbildung von *Peer-to-Peer* Mediatoren behandelt.

Im ebenfalls vom NCPR durchgeführten Projekt *Peace Studies in Higher Education* wurde in enger Kooperation mit der internationalen afghanischen Menschenrechtskommission ein dreitägiger Workshop zum Thema Friedensbildung und Erziehung realisiert. Studenten und Dozenten der Fakultät für Psychologie und Erziehung diskutierten über die Bedeutung von Konflikten sowie die Möglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösung durch Kommunikation. In einer Weiterführung des Workshops wurde eine wöchentliche Vorlesung zum Thema Friedenserziehung an der Universität Kabul gehalten.

Auch das dritte formale Projekt, *Peace & Human Right Education*, wurde im Rahmen eines Workshops realisiert. Durchführende Organisation dieses Projektes war die *Afghanistan Independent Human Rights Commission*. Der Workshop fand mit Studenten der Universität Kabul statt und behandelte vor allem Fragen zur Bedeutung und Auswirkung gewaltfreier Kommunikation sowie die Frage, auf welche Weise eine solche Kommunikation gefördert oder behindert wird.

Die kürzeste Laufzeit der Projekte der nonformalen Projektkategorie betrug ein Jahr, die längste wurde mit unbegrenzt angegeben – alle Projekte wurden ebenfalls vom NCPR der Universität Kabul realisiert.

Im Projekt *Participation Theatre* des NCPR wurden friedenspädagogische Themen und Maßnahmen – wie beispielsweise gewaltfreie Konfliktlösung – mithilfe des Theaterspielens behandelt.

Im ebenfalls vom NCPR durchgeführten Projekt *Peace Building in Higher Education* wurde in Kooperation mit der Universität Balkh das Design für ein Forschungsprojekt im Bereich der Friedenspädagogik entwickelt. In genanntem Forschungsprojekt sollten mithilfe von Zeugenbefragungen Erfahrungen von Menschen, die in den Friedensprozess involviert sind, gesammelt werden.

## 5.2 Bosnien-Herzegowina

In Bosnien-Herzegowina konnten aufgrund der begrenzten Zugänglichkeit zu den friedensbauenden Bildungsprojekten durch die regionale Kooperationspartnerin lediglich Daten in insgesamt drei Projekten erhoben werden, von denen zwei der nonformalen und eines der gemischten Projektkategorie zuzuordnen sind. Die angestrebte Teilnehmerzahl von mindestens 30 Personen konnte in den dargestellten Projekten nur annähernd erreicht werden, so dass die vorliegende Datenbasis in Bosnien-Herzegowina nicht so breit ist wie in anderen Ländern. Aufgrund der dargestellten Problematik bei der Datenerhebung in Bosnien-Herzegowina sind die erhobenen Daten nur teilweise in die Auswertung unter Kapitel 6 integriert.

Die nonformalen Projekte erstreckten sich über eine Dauer von einem bis zehn Monaten und wurden beide durch NGOs realisiert.

Das in einer Zusammenarbeit der Organisationen *Local Democracy Agency Zavidovići* und *Zavidovići Local Democracy* durchgeführte Projekt *Living together in everyday life* wurde an zwei Orten durchgeführt, zum einen im mehrheitlich muslimisch geprägten Zavidovići, zum anderen im eher kroatisch geprägten Zepce. Ziel der beteiligten NGOs war, durch Maßnahmen in den Bereichen Grundbildung und Kapazitätsaufbau für NGOs und Bildungsinstitutionen sowie durch Friedensinitiativen und Gemeindearbeit einen Beitrag zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses zu leisten. Solche Maßnahmen umfassten beispielsweise Austauschprogramme, in denen Raum für ein Begegnen und gegenseitiges Kennenlernen angeboten wurde, oder Workshops, an denen sowohl bosniakische als auch kroatische Personen teilnahmen. Im Bereich der Grundbildung versuchten die Organisationen einen besonderen Fokus auf die Menschenrechtserziehung zu legen.

Das ebenfalls nonformale Projekt *Noah's Ark*, welches von der NGO *Sadnice Mira – Peace Trees* durchgeführt wurde, verfolgte in erster Linie das Ziel, Jugendliche zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten zu befähigen. Teilnehmer an dem genannten Projekt sollten die Gründe und Ursprünge für ihre Differenzen herausarbeiten und anschließend versuchen, diese zu überwinden. Somit wurden wichtige Elemente aus dem Bereich der Konflikttransformation vermittelt. Die dargestellte Maßnahme war in ein größeres Programm eingebettet, in dem – sowohl in der Grundbildung als auch in der Gemeindearbeit oder weiteren kurzfristigeren Programmen und Aktionen – der konstruktive Umgang mit Konflikten erlernt werden sollte. Ferner fanden im Gesamtprogramm Maßnahmen im Bereich der Geschlechtergleichheit und der Menschenrechtserziehung Berücksichtigung.

Das Programm des einzigen gemischten Projektes *Capacity Building* wurde von der *Association of Local Democracy Agencies (LDA)* lokal in Zavidovići durchgeführt. Neben Maßnahmen der Institutions- und Organisationsentwicklung enthielt es auch formale Elemente. Ziel des dreijährigen Projektes war es, durch eine Stärkung von Institutionen und Organisationen sowohl der politischen als auch der zivilen Gesellschaft, den Pluralismus in der Gesellschaft zu fördern. Durch Einbeziehung aller Menschen, sei es in der Zivilgesellschaft, im wirtschaftlichen Leben oder in der Politik sollte die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern sowie ebenfalls die Demokratie gefördert werden. Bürger wurden auf lokaler Ebene aktiv in Entscheidungsprozesse mit einbezogen. Darüber hinaus wurden in dem Projekt zudem Elemente der gewaltfreien Konflikttransformation vermittelt und gefördert.



### 5.3 Israel/Palästina

In Israel/Palästina konnten Daten in insgesamt vier Projekten erhoben werden, von denen eines der formalen und die anderen drei der nonformalen Projektkategorie zuzuordnen sind. Nicht in allen vier Projekten konnte die angestrebte Teilnehmerzahl von 30 Personen erreicht werden. Da die Teilnehmerzahl aber stets mindestens 22 Personen umfasste, ist in Israel zumindest in der nonformalen Projektkategorie eine erwünschte Datenbasis vorhanden.

Das formale Projekt *Dialogue between Jews and Arabs* hatte eine Dauer von einem Jahr und wurde von der Ben Gurion University in Israel durchgeführt. Innerhalb des Projektes wurden Seminare angeboten, die einen Dialog zwischen Juden und Arabern fördern sollten. Zusätzlich sollte vermitteltes theoretisches Wissen und Erfahrungswissen gleichermaßen einen tieferen Einblick in den Konflikt geben und einen direkten und offenen Dialog ermöglichen, um ein besseres Nebeneinander der beiden Gruppen in Israel zu ermöglichen.

Die Projekte der nonformalen Kategorie hatten eine Dauer zwischen zehn Monaten bis acht Jahren und wurden von verschiedenen NGOs realisiert.

Das von der NGO *Interfaith Encounter Association* durchgeführte *Projekt Interfaith Encounter Groups Network* versuchte durch religionsübergreifenden Dialog und interkulturelle Studien den Frieden zu fördern. So unterstützte die Organisation unter anderem die Gleichberechtigung aller Glaubensrichtungen in der Gesellschaft sowie die Geschlechtergleichberechtigung. Mittels mehrtägiger Seminare und Begegnungsprogramme sollten diese Ziele erreicht werden.

Das Projekt *Arab Jewish Community Volunteer Year*, welches in einer Partnerschaft zwischen dem Negev *Institute for Strategies of Peace and Development* (NISPED) und dem *Arab Jewish Center for Equality, Empowerment and Cooperation* (AJEEC) durchgeführt wurde, hatte zum Ziel, Frieden zwischen Arabern und Juden zu fördern und die gemeinsame Entwicklung voranzutreiben. Dies geschah zum Zeitpunkt der Datenerhebung zum einen auf einer breiteren zivilgesellschaftlichen Ebene, auf der eine Kooperation zwischen der jüdischen und arabischen Bevölkerung angestrebt wurde. Darüber hinaus bot NISPED speziell für leitende Angestellte, Aktivisten und Trainer aus Zivilgesellschaft und Regierungsbehörden Seminare und Workshops an, unterstützte die Planung, Anleitung und Evaluation transformativer Projekte und bot privaten Institutionen Beratung an – dies alles mit dem Fokus auf Entwicklung und Weiterbildung.

Das Projekt *Dialogue Development in a Multicultural School's Staff*, welches von der NGO *Ossim Shalom* durchgeführt wurde, versuchte durch die Förderung des Dialoges zwischen Juden und Palästinensern einen Beitrag zur Konflikttransformation zu leisten. Ein ehrlicher und offener Dialog, der auf gegenseitigem Respekt beruht, sollte die nötigen Veränderungen für ein friedliches Nebeneinander bringen. In verschiedenen Workshops wurden hier die Teilnehmer u.a. in Themen der Menschenrechtsbildung und Konfliktlösungsstrategien geschult.

### 5.4 Kolumbien

In Kolumbien wurden Daten in insgesamt acht Projekten erhoben, die alle eine sozialpädagogisch-sozialarbeiterische Ausrichtung haben, aber eben dadurch auch Lerneffekte in Richtung auf Gewaltreduktion anstreben. Sie alle gehören der nonformalen Projektkategorie an. In der formalen und gemischten Projektkategorie konnten leider keine Daten erhoben werden, da aber die angestrebte Teilnehmerzahl von mindestens 30 Personen in na-

hezu allen nonformalen Projekten mindestens erreicht oder sogar überschritten wurde, liegt für diese Kategorie in Kolumbien eine sehr breite Datenbasis vor.

Die acht Projekte der nonformalen Kategorie erstreckten sich über eine Dauer von mindestens einem Jahr und wurden zum Teil unbefristet weitergeführt. Die Projekte wurden von NGOs und einer Stiftung sowie von Stadträten oder dem Bürgermeisteramt durchgeführt und waren somit lokal gut etabliert.

Das Projekt *Alternativas para el manejo adecuado de ganaderia*, welches vom Stadtrat von Guambía durchgeführt wurde, bemühte sich in erster Linie um das Aufheben der Segregation der indigenen Bevölkerung, der *Misak*. Durch Förderung der nachhaltigen Entwicklung sollten in erster Linie zum einen die Umweltbedingungen verbessert werden und zum anderen eine Gesundheitsförderung stattfinden. Aber auch Maßnahmen wie die Ermöglichung eines Zugangs zu qualitätsvoller Grundbildung, die Ausweitung der Berufsbildung, Austauschprogramme etc. trugen maßgeblich zu einer nachhaltigen Entwicklung bei und erhöhten die Beteiligungsmöglichkeiten der *Misak*. Als intendierter Nebeneffekt wurde angestrebt, hierdurch auch einen Beitrag zur Reduktion von Gewalt in der Region zu leisten.

Das von der Organisation *Cabildo indígena de Guambia-Hospital Mama Dominga* durchgeführte Projekt *Programa de Salud* ist ein Teilprojekt des bereits zuvor aufgeführten nonformalen Projektes. Dieses Projekt legte den Fokus jedoch ganz besonders auf die Gesundheitsförderung und ermöglichte sowohl der indigenen Bevölkerung als auch Mitgliedern der Gemeinden im Umkreis einen Zugang zu hochwertiger Dienstleistung im Gesundheitssektor und förderte somit den Austausch und die Integration der indigenen Bevölkerung. Der Bezug zur Friedensbildung ist hierbei ein indirekter im Sinne der angesprochenen Lerneffekte.

Das von einer regionalen NGO organisierte und von der Stadtverwaltung Medellín durchgeführte Projekt *Corporación Ayuda Humanitaria* leistete Beratung und Betreuung von Flüchtlingen und Gewaltopfern. Als Konsequenz aus einer sich täglich erhöhenden Anzahl vom Lande Vertriebener in den Slums von Medellín entstand dieser Versuch einer sozialzivilen Lösung für marginalisierte Gruppen. Das Ziel des Projekts war die Verbesserung der Lage der Vertriebenen. Neben einer Bereitstellung von Wohnraum lag der Fokus des Projektes vor allem auf einer Vermittlung von Grundbildung für Kinder und auf der Unterstützung bei der Suche nach Arbeitsplätzen. Zudem konzentrierte sich das Projekt auf die psychologische Betreuung von Gewaltopfern.

Auch das von einer lokalen Regierungsorganisation konzipierte und ebenfalls vom Stadtrat Medellín durchgeführte Projekt *Atención integral* richtete sich an Flüchtlinge, insbesondere jedoch an die im Zuge des bewaffneten Konfliktes vertriebene Landbevölkerung, die nach Medellín flüchtete. Diese Vertriebenengruppe bildet nach wie vor die ärmste Schicht der Flüchtlinge und bedarf deshalb bis heute besonderer Unterstützung, die inhaltlich im Wesentlichen der des bereits vorher beschriebenen Projektes gleicht.

Das von der nationalen NGO *Fundación Solsticio Dorado* durchgeführte Projekt *Promoción del desarrollo humano y social* war ein stark auf Gemeindeförderung ausgerichtetes Projekt. In dessen Fokus lagen vor allem eine Verbesserung der Infrastruktur und eine Verbesserung des Ausbildungssystems für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Weiterhin wurden in Sitzungen regionale Probleme besprochen und Lösungsansätze gesucht. Die Bedeutung von Zusammenarbeit und Solidarität wurde hierbei stark hervorgehoben.

Die nonformalen Projekte sechs bis acht können inhaltlich alle unter dem Großprogramm *Medellín Solidaria*, welches vom Bürgermeisteramt Medellín durchgeführt wurde, zusam-

mengefasst werden.<sup>8</sup> Durch soziale Maßnahmen im Rahmen der familiären Erziehung, der Schulausbildung, der Betreuung von Opfern und Beteiligten des bewaffneten Konfliktes, der Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Gesundheitsförderung und der Verbesserung der Lage in den armen Wohnvierteln von Medellín wurde ein maßgeblicher Beitrag zur Förderung des friedlichen Zusammenlebens geleistet. Besondere Bedeutung in diesem Projekt hatten zudem Aktivitäten, die ganz explizit auf friedliche Konfliktlösung und Erziehung zum Frieden ausgerichtet waren.

## 5.5 Nordirland

In Nordirland konnten Daten in insgesamt sechs Projekten erhoben werden, wovon drei der formalen, zwei der nonformalen und eines der gemischten Projektkategorie zuzuordnen sind. Die gewünschte Teilnehmerzahl von mindestens 30 Personen konnte zwar nicht in allen Projekten erreicht werden, aber dennoch liegt für Nordirland eine gute Datenbasis vor.

Die formalen Projekte hatten eine Dauer von mindestens drei Jahren, eines der Projekte war zeitlich nicht limitiert. Zwei der Projekte aus der formalen Projektkategorie fanden an einer Schule, eines am *Trinity College* Dublin, also einer Universität, statt.

Die beiden Projekte des *Shimna Integrated College* lassen sich unter einer Projektbeschreibung zusammenfassen, da der einzige Unterschied darin besteht, dass sie in unterschiedlichen Klassenstufen realisiert wurden. Das Projekt *Integrated Education* des *Shimna Integrated College* war bestrebt, ein Fundament für den Frieden zu legen. In Nordirland existieren bis heute überwiegend getrennte Schulen für Katholiken und Protestanten. Die integrierte Schule unterrichtet Katholiken und Protestanten hingegen zusammen und ermöglichte somit im untersuchten Programm durch gemeinschaftliches Lernen neue Wege bei der Überwindung von Rassismus und Ausgrenzung.

Das Projekt *Visioning 21st Century Ecumenism: Diversity, Dialogue & Reconciliation*, welches an der *Irish School of Ecumenics* der Universität Dublin (also in der Republik Irland, aber mit starkem Bezug auf die Probleme Nordirlands) durchgeführt wurde, war ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in welchem Schlüsselgebiete identifiziert wurden, in denen Ökumene zur Verständigung über theologische und kulturelle Verschiedenheit beitragen kann. Dabei wurde insbesondere die Rolle der Kirchen bei der Versöhnung Irlands/Nordirlands begutachtet.

Die Projekte der nonformalen Kategorie hatten eine Dauer zwischen sechs und 13 Jahren und umfassten neben Sport- und Gesundheitsprogrammen auch ein Austauschprogramm an einer Schule.

Das Projekt *Healthy Living Centre*, welche von den Organisationen *Upper Springfield Development Trust* und dem *WISPA Healthy Living Centre* durchgeführt wurde, war auf eine Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens seiner Zielgruppe gerichtet. Das *Healthy Living Centre* richtet sich generell an die gesamte Bevölkerung und neben seinem Programm, welches Angebote der sportlichen und körperlichen Betätigung, der familiären Unterstützung und alternative Therapien sowie Beratung umfasst, ist die soziale Fürsorge ein übergeordnetes Ziel. Zudem werden Informationsveranstaltungen zu Themen wie Stress- und Konfliktbewältigung angeboten. Das Programm möchte so die soziale Ungleichheit reduzieren und damit einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben leisten. Ferner richtet sich das Projekt speziell an Frauen. Sie sollen dazu ermutigt werden, sich in

---

8 Für die nachfolgende Auswertung werden alle drei Projekte jedoch getrennt behandelt.

angenehme, körperliche Aktivitäten zu involvieren und hierdurch ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden zu fördern. Das Projekt steht am äußersten Rand friedensbezogener sozialpädagogischer Aktivitäten, kann aber noch in die Auswertung einbezogen werden, da mit einer Steigerung der Lebensqualität Lerneffekte verbunden sind, die auch einen Einfluss auf die Friedfertigkeit besitzen.

Bei dem von der *Ashfield Girls' High School* Belfast einmalig durchgeführten *Civic Link Project* handelte es sich um ein Austauschprogramm mit einer Partnerschule in Coláiste Lorcáin in Castledermot. Die Jugendlichen erhielten auf diese Weise in ungezwungener Atmosphäre eine Gelegenheit zur Begegnung und zum Austausch. In einer Vielzahl von Workshops wurde altersgerecht zum Thema Politik und Wertebildung gearbeitet. Auch für die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmethoden stellte das Projekt eine wichtige Grundlage dar.

Der gemischten Projektkategorie ist ein Schulprogramm zuzuordnen, welches seit 1995 durch eine studentische Gruppe durchgeführt wird.

Das Projekt *Meath Peace Group* wurde und wird von der gleichnamigen Organisation durchgeführt und in jährlichen Abständen an verschiedenen Sekundarschulen realisiert. Ergänzend zu Diskussionen und Workshops traten im untersuchten Zeitrahmen Gastsprecher zu friedenspädagogischen Themen auf, es wurden schriftliche Arbeiten verfasst und Studienbesuche durchgeführt. Ein Hauptelement des Programmes waren Workshops über Identität, Vorurteile und Konflikt. Diese Workshops schlossen Diskussionen und Übungen mit ein, welche jungen Leuten helfen sollten, Aspekte ihrer eigenen Identität zu diskutieren und zu reflektieren und somit mehr Wissen und Respekt in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der in Irland existierenden Identitäten zu erlangen.

## 5.6 Sri Lanka

In Sri Lanka wurden insgesamt Daten in neun Projekten evaluiert, von denen jeweils drei der formalen, drei der nonformalen und drei der gemischten Projektkategorie zuzuordnen sind. In allen Projekten konnte die angestrebte Teilnehmerzahl von mindestens 30 Personen erreicht werden, so dass für Sri Lanka eine sehr breite Datenbasis vorliegt.

Die formalen Projekte hatten eine Dauer von drei bis zehn Jahren und fanden an einer Universität, einer Schule und einer weiteren öffentlichen Bildungseinrichtung statt.

Das von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) geförderte und vom National Institute for Education in Sri Lanka durchgeführte Projekt *Social Cohesion and Peace Education* beriet zum Erhebungszeitpunkt Personal der Sri Lankanischen Bildungsbehörde sowie deren Partnerorganisationen in Fragen einer krisen- und konflikt-sensiblen Umsetzung nationaler Bildungsinhalte. Diese waren z.B. die Förderung von Sinhala und Tamil als gleichberechtigte Nationalsprachen, Bildungsangebote für benachteiligte Kinder sowie eine Friedens- und Werteerziehung. Ebenso förderte das Projekt die Verbesserung der Qualität des Schulunterrichts sowie der Schulcurricula. Hierzu fanden sowohl für die Lehrer als auch für das Fachpersonal der Bildungsbehörden regelmäßig Qualifizierungsmaßnahmen statt.

Der Studiengang B.A. in *Conflict Resolution* an der University Kelanyia vermittelte ein weit gestreutes Spektrum friedenspädagogischen Wissens an die dort Studierenden. Das Curriculum beinhaltete zum Zeitpunkt der Evaluation neben einer allgemeinen Einführung in die Themenfelder Frieden und Friedensforschung auch Theorien und Konzepte der Konfliktbearbeitung sowie die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten einer Friedensbildung. Das Besondere an dem skizzierten Studiengang war, dass ebenfalls buddhistische Kon-

zepte von Frieden und Konfliktbearbeitung sowie die religiöse Perspektive auf das Themenfeld Frieden behandelt wurden.

Im Gegensatz zu den beiden zuvor vorgestellten formalen Projekten war die Arbeit des *Centre for Policy Alternatives* im Rahmen von Seminaren und Workshops an eine breite Öffentlichkeit gerichtet. Das *Centre for Policy Alternatives* versuchte mithilfe des Projektes *Power Sharing & Peace* die Öffentlichkeit für politische Entscheidungen und Vorgänge zu sensibilisieren, um so zu einer Entwicklung hin zu einer multi-ethnischen, pluralistischen und demokratischen Gesellschaft beizutragen. Neben Analysen zur gegenwärtigen Situation in Sri Lanka vermittelte das Zentrum den Projektteilnehmern zudem Friedensstrategien und Strategien für eine Regierungsreform, die dazu beitragen sollten, den ethnischen Konflikt zu befrieden.

Bei den nonformalen Projekten in Sri Lanka war eines mit einer Dauer von 18 Monaten veranschlagt, während die anderen beiden Projekte ohne Zeitlimit liefen. Die nonformalen Projekte umfassten neben einem Medientraining und einem Theaterworkshop noch eine Interessensgruppe in Sri Lanka lebender Muslime, die sich mit friedenspädagogischen Aufgaben und Interessen auseinandersetzte.

Das mit Unterstützung der UNESCO von der britischen Organisation *ScriptNet Sri Lanka* durchgeführte Projekt *Reel Peace* führte in Sri Lanka Medientrainings – insbesondere für Drehbuchautoren – durch. Die Verantwortlichen von *Reel Peace* verstehen Kommunikation und gegenseitiges Verständnis dabei als unabdingbare Elemente eines andauernden Friedensprozesses. Mithilfe des Projektes soll durch Film und visuelle Medien Kommunikation gezielt gefördert werden. Die von *ScriptNet* durchgeführten Medientrainings boten Mediengestaltern sowohl aus dem Norden als auch aus dem Süden Sri Lankas ein gemeinsames Forum, durch welches eine mediale Beschäftigung und Verarbeitung der Themen Krieg und Frieden ermöglicht werden sollte.

Das Projekt *Janakaraliya* der gleichnamigen Organisation *Janakaraliya – Theatre of the People* nutzte Theaterworkshops, um sich durch die Anwendung von Theater- und Dramaelementen an konfliktrelevante Themen anzunähern. In den Theaterworkshops, die sich besonders an Schulen und an marginalisierte und vom Konflikt besonders betroffene Gruppen richteten, wurde die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen gestärkt, deren Kommunikationsfähigkeit verbessert und die Akzeptanz von Unterschieden und Vielfalt gefördert.

Ebenfalls zu den nonformalen Projekten gehört das Projekt *Muslim Peace Assembly*, welches vom *Peace Secretariat for Muslims* durchgeführt wurde. Hierbei handelt es sich um einen Zusammenschluss aus verschiedenen muslimischen politischen Parteien und anderen Interessensgruppen. Neben der Beschäftigung und der Konsensbildung zu allgemeinen Lebensfragen, die in Sri Lanka lebende Muslime beschäftigen, diente das *Peace Secretariat for Muslims* im evaluierten Projekt als unterstützende Kraft in Waffenstillstands- und Friedensabkommen. Es plante im untersuchten Zeitraum darüber hinaus Rahmenprogramme im Bereich der Friedenserziehung, welche die muslimische Gemeinschaft besonders berücksichtigen. Kapazitätsbildung und Menschenrechtserziehung waren hierbei ebenso relevant wie die Friedensbildung mit Fokus auf dem Schutz verletzlicher Kinder und Jugendlicher sowie Geschlechtergleichheit.

In der gemischten Projektkategorie variierte die Dauer der Projekte zwischen 18 Monaten und drei Jahren. Die Projekte in dieser Kategorie umfassen Aktivitäten im Bereich Sport, Bildung oder der Stärkung der lokalen Gemeinschaft in Bezug auf friedensrelevante Themen sowie die Bestärkung der Jugend für Frieden und Konfliktlösung.

Das von der Organisation *Future Peace Youth Network* durchgeführte Projekt *Youth for Peace* verband den Bereich der Grundbildung im Allgemeinen und der Friedenserziehung im Besonderen mit sportlichen Aktivitäten. Neben einer qualitativvollen Grundbildung, die auch Themen der Menschenrechtsbildung und Werteerziehung umfasste, wurden dabei Kompetenzen – wie beispielweise Konfliktlösungsstrategien – unter anderem in gemeinsamen sportlichen Aktivitäten erlernt.

Die Organisation *Centre for Children and Youth Development* förderte in ihrem Projekt *Thotanna* die lokale Gemeinschaft und integrierte in ihrem Projekt ein breites Spektrum an friedenspädagogischen Themen und Maßnahmen. Neben Curriculumentwicklung, Menschenrechtsbildung, Austauschprogrammen und Erinnerungsarbeit lag der Fokus des Projekts vor allem auch auf der Geschlechtergleichstellung und der Friedensbildung, die sich an besonders verwundbare Gruppen, wie Flüchtlinge oder Kindersoldaten, richtete.

Das dritte Projekt der gemischten Projektkategorie, *Empowering Youth for Conflict Resolution*, durchgeführt von der Organisation *Youth Resource Guide/Association*, richtete sich insbesondere an ältere Jugendliche, die sich mit Themen und Strategien zur Bewältigung von Konflikten und dem Thema Frieden auseinandersetzten. Auch dieses Projekt deckte ein weites Spektrum an friedenspädagogischen Maßnahmen ab, die von Menschenrechtsbildung bis hin zur Ausbildung von Mediatoren reichten. Des Weiteren verstand die Organisation die Bereitstellung einer qualitativvollen Grundbildung als einen ihrer Aufgabenbereiche.

## 5.7 Sudan

Im Sudan konnten Daten in insgesamt neun Projekten erhoben werden, wovon fünf der formalen und vier der nonformalen Projektkategorie zuzuordnen sind. In allen Projekten konnte die Teilnehmerzahl von mindestens 30 Personen erreicht werden, so dass für den Sudan eine sehr breite Datenbasis vorliegt.

Die formalen Projekte hatten eine Dauer von drei bis fünf Jahren und fanden alle an Schulen statt, zwei der fünf Projekte an Primarschulen und drei an Sekundarschulen.

Die zwei vom *Ministry of Education* durchgeführten Projekte *Teaching academic and peace building subjects* in Elkas und *Teaching academic and peace building subjects* in Eldien, welche an der Elkas *Primary School* und der Eldien *Primary School* durchgeführt wurden, verfolgten die Integration von friedenspädagogischen Inhalten in das Schulcurriculum. Dabei spielte die Menschenrechtserziehung und die Erinnerungsarbeit ebenso eine Rolle wie die Förderung der Geschlechtergleichheit und spezielle Workshops und Veranstaltungen zum Thema Frieden. Im Zuge solcher Maßnahmen war auch die Weiterbildung von Lehrern von besonderer Bedeutung.

Ein ähnlicher Ansatz fand sich ebenfalls in den drei vom *Ministry of Education* durchgeführten Projekten für die Sekundarschule. Die Projekte *Teaching academic peace building subjects* in North Nyiala, *Teaching academic and peace building subjects* in Zalengi sowie *Teaching academic and peace building subjects for girls* in North Nyiala für die Sekundarschule gleichen inhaltlich denen der Grundschule, auch hier wurden friedenspädagogische Inhalte in das Schulcurriculum integriert. Das Spektrum der Maßnahmen reichte von Menschenrechtserziehung über Erinnerungsarbeit, Friedenserziehung mit Fokus auf Geschlechtergleichheit, Friedensinitiativen bis hin zu besonderen friedenserzieherischen Sportprogrammen und zur Lehrerfortbildung, die eine effektive Umsetzung solcher Maßnahmen überhaupt erst möglich machte.

Die Projekte der nonformalen Kategorie hatten alle eine Dauer von vier Jahren und wurden von UNICEF durchgeführt.

Das Projekt *Teaching of School-drop (out) Children and Mature People*, durchgeführt vom UNICEF Office Nyiala, zielte darauf ab, Kindern und Jugendlichen, die entweder keine Schule besucht hatten oder aber den Schulbesuch abbrechen mussten, eine nachholende Grundbildung zu ermöglichen. Innerhalb des Projektes wurden zudem Lehr- und Unterrichtsmaterialien entwickelt und Lehrer sowie Trainer aus- und fortgebildet. Doch auch auf institutioneller Ebene fand Kapazitätsaufbau statt. Innerhalb des Bildungsprogrammes wurde außerdem ein besonderer Fokus auf friedenspädagogische Inhalte gelegt. So standen Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung im Bereich der Berufsbildung und Themen der Geschlechtergleichheit besonders im Mittelpunkt des Bildungsprogrammes.

Einen ähnlichen Aufbau hat das vom UNICEF Office Elfashir durchgeführte Projekt *Adults Education Project*. Hier wurde eine nachholende Grundbildung für Erwachsene angeboten, die in ihrer Ausrichtung und ihren Inhalten dem oben beschriebenen Projekt gleicht. Über die genannten Maßnahmen hinaus wurden zusätzlich noch Erinnerungsarbeit und friedenspädagogische Sportprogramme angeboten.

Ebenfalls vom UNICEF Office Elfashir wurde das Projekt *Education of through war disabled rebel soldiers* durchgeführt. Dieses Projekt richtet sich besonders an ehemalige Kindersoldaten und Rebellen, die als Konsequenz des Nord-Süd-Konfliktes nach Darfur vertrieben wurden. Nach dem offiziellen Ende des Nord-Süd-Konfliktes im Sudan 2004 wurde begonnen, zehntausende bewaffneter Soldaten zu demobilisieren und zu entwaffnen, unter ihnen auch tausende Kinder und Jugendliche. Das genannte Projekt richtet sich besonders an diese Kinder und bietet eine nachholende Grundbildung. Auch hier wurden insbesondere friedenspädagogische Inhalte, die denen der bereits genannten Projekte gleichen, berücksichtigt.

Das UNICEF Office Nyiala bot ferner das Projekt *Teaching of through war disabled government soldiers* an. Dieses glich inhaltlich dem zuvor genannten Projekt, jedoch mit dem Unterschied, dass dieses Projekt nicht auf Kindersoldaten fokussiert war, sondern allgemein eine nachholende Bildung für ehemalige Soldaten anbot und diese bei der Reintegration in die Gesellschaft unterstützte.

## 6. Forschungsergebnisse

### 6.1 Forschungsdesign und -verlauf

Um die Wirkung einer friedensbauenden Bildungsmaßnahme und kausale Zusammenhänge festzustellen, bedarf es geeigneter Evaluationsmethoden. Idealerweise sieht der experimentelle Versuchsplan (Cook/Campbell 1979) vor, die Ergebnisse von Teilnehmern eines Experiments (sog. Experimentalgruppe) mit denen einer Kontrollgruppe zu vergleichen. Sichergestellt ist die interne Validität, wenn die Zuordnung der Teilnehmer zu den Experimental- und Kontrollgruppen zufällig ist. Mit der zufälligen Aufteilung bzw. Randomisierung soll insbesondere die Selbstselektion ausgeschlossen werden, bei der die Ergebnisse verfälscht werden können. Die zufällige Zuteilung der Teilnehmer zu Gruppen kann die Störfaktoren freilich nicht eliminieren, sondern lediglich konstant halten, womit die potentiellen Störvariablen in allen Gruppen in gleicher Weise wirken und die Unterschiede zwischen den Gruppen nur auf das Experiment zurückgeführt werden können. In der Sozialforschung arbeitet man allerdings häufig nicht mit zufällig zusammengestellten Gruppen, sondern mit bereits vorgegebenen wie z.B. Schulklassen.

Um den realen Bedingungen Rechnung zu tragen, verwendet die Sozialforschung zur Evaluation einer Maßnahme meist die zweitbeste Versuchsanordnung: ein Vortest-Nachtest-Kontrollgruppen-Design. Das Programm bzw. die Maßnahme wird als ein Experiment betrachtet, dessen Einfluss bzw. Wirkung auf bestimmte Personengruppen untersucht wird. Bei den Teilnehmern werden zu zwei Zeitpunkten – vor und nach der Durchführung des Programms – mit demselben Instrument oder zwei Versionen dieses Instruments (z.B. dem gleichen Fragebogen) Daten erhoben. Die Ergebnisse der Experimentalgruppe werden mit denen einer Kontrollgruppe, die an der Maßnahme nicht teilgenommen hat, verglichen. Da die Versuchspersonen nicht zufällig der einen oder anderen Gruppe zugeordnet wurden, wird der vermutete experimentelle Effekt durch den Vergleich der Differenz von Vor- und Nachtest beider Gruppen festgestellt.

Mit einem solchen Ansatz sollte das vorliegende Forschungsvorhaben arbeiten. Übergeordnetes Ziel dabei war, den Erfolg von friedensbauenden Bildungsprojekten in den oben beschriebenen sieben Konfliktländern zu messen. Aufgrund von Schwierigkeiten bei der Zugänglichkeit des Feldes zu zwei Zeitpunkten mussten die methodischen Voraussetzungen nochmals ermäßigt werden. Die Umsetzung des dargestellten Designs ist zeitaufwändig. Auf Grund der kurzen Dauer des Projekts konnten in den sieben genannten Ländern nur zu einem Zeitpunkt Daten erhoben werden.

Um das Fehlen der zweiten Datenerhebung auszugleichen, wurden nicht nur die Interventions- und die Kontrollgruppe sondern auch Einzelprojekte in verschiedenen Ländern miteinander verglichen. Die Annahme dabei war: wenn alle oder die Mehrheit der Experimentalgruppen in verschiedenen Ländern eine höhere Friedfertigkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigen, kann dies als Erfolg der friedensbauenden Bildungsprojekte interpretiert werden. Insgesamt wurde in der Untersuchung die Einstellungen von 1585 Testpersonen aus 53 Experimental- und Kontrollgruppen untersucht, um festzustellen, ob durch die Teilnahme an Friedensprojekten bei den untersuchten Personen eine friedfertigere Einstellung hervorgebracht wird.

Bei der Evaluation des Erfolgs von Friedensprojekten wird – vereinfacht gesprochen – überprüft, ob die Projekte ihre Ziele erreicht haben. Dies impliziert jedoch die Frage, was im Verständnis der Friedens- und Konfliktforschung unter „Erfolg“ zu verstehen ist.

„Erfolg“ wurde im Forschungsmodell als „Wirkungserfolg“ identifiziert (vgl. Lenhart/Mitschke/Braun 2010). Der „Wirkungserfolg“ bzw. tatsächliche Erfolg beruht auf dem Ein-



stellungsunterschied der Teilnehmer der Friedensprojekte im Vergleich zu den Befragten der Kontrollgruppe. Eine friedlichere Einstellung der Teilnehmer der Friedensprojekte im Vergleich zu einer entsprechenden Kontrollgruppe wird als „Erfolg“ interpretiert. Diese friedliche Einstellung wird mit Hilfe eines Einstellungsfragebogens untersucht, der die Bereitschaft zu einer friedlichen Konfliktlösung und die Toleranz gegenüber der Konfliktgruppe erhebt.

## 6.2 Forschungsinstrumente

Im Rahmen des oben geschilderten, bereits 2008 abgeschlossenen Vorprojektes (ebd.) wurden zwei Fragebögen entwickelt, mit denen sowohl Daten zu den Einstellungen als auch zu den Bedingungen der Friedensprogramme gewonnen werden können. Diese werden im Folgenden beschrieben.<sup>9</sup>

### Einstellungsfragebogen

Der Einstellungsfragebogen besteht aus 33 Fragen (Items), die sowohl die allgemeinen Merkmale der Teilnehmer wie Alter, Geschlecht, Bildungsniveau etc. erfassen als auch ihre Einstellung.

Die Einstellung der Teilnehmer der Friedensprojekte wurde anhand von vier Faktoren des Einstellungsfragebogens untersucht.

Die Faktoren waren dabei:

- Faktor 1: Die Einstellung gegenüber der eigenen Gruppe
- Faktor 2: Die Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n)
- Faktor 3: Die Einstellung hinsichtlich einer friedlichen Konfliktlösung
- Faktor 4: Die erlebte Qualität der Interaktion mit Angehörigen der gegnerischen Gruppe(n)

Während Faktor 1 sowie auch Faktor 2 jeweils aus sieben Items besteht, beinhalten die beiden Faktoren 3 und 4 je sechs Items. Die Ausprägung der Items jedes Faktors wurde auf einer fünfstufigen Skala gemessen:

- Starke Zustimmung = 4
- Zustimmung = 3
- Neutral = 2
- Ablehnung = 1
- Starke Ablehnung = 0

Jedes Item besitzt somit eine Ausprägung zwischen 0 bis 4. Ein Wert von zwei repräsentiert also eine neutrale Einstellung, während ein Wert kleiner als zwei eine negative und einer größer zwei eine positive Einstellung für die Faktoren 2, 3 und 4 darstellt. Da diese drei Faktoren mit gleicher Ausprägung die gleiche Bedeutung ausdrücken, darf man die Werte addieren und im Folgenden einen Gesamtmittelwert errechnen. Die Einstellungsausprägung beim Faktor 1 hat eine andere Bedeutung als bei den drei weiteren Faktoren, d.h. ein Wert größer als zwei weist auf eine stärkere Gruppenadhäsion hin. Ein Wert kleiner als zwei hingegen bedeutet eine schwächere Gruppenadhäsion. Rückschlüsse auf die Kompromissbereitschaft der Teilnehmer der Friedensprojekte in Konflikten sind jedoch frei-

---

<sup>9</sup> Siehe Anhang für die Fragebögen.

lich nicht möglich. Aus diesem Grund und da sich der Faktor 1 als weniger ausdifferenzierungskräftiger herausgestellt hat, wurde er getrennt von den anderen Faktoren behandelt. Die Faktoren werden im nächsten Unterkapitel anhand der Daten der Länderstichproben umfangreicher dargestellt.

Für die Auswertung und Analyse wurde für jeden Faktor ein Mittelwert errechnet. Die Items der Faktoren wurden so kodiert, dass

- für Faktor 1 gilt: Je größer der Mittelwert, desto größer die Gruppenadhäsion
- für Faktor 2 gilt: Je größer der Mittelwert, desto größer die friedfertige Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n)
- für Faktor 3 gilt: Je größer der Mittelwert, desto größer die Neigung zu friedlicher Konfliktlösung
- für Faktor 4 gilt: Je größer der Mittelwert, desto positiver ist die erlebte Interaktionsqualität mit Angehörigen der gegnerischen Gruppe(n)

### **Bedingungsfragebogen**

Der Bedingungsfragebogen besteht aus 37 Fragen, die sich auf Merkmale wie Projektfinanzierung, Projektsteuerung, Qualifikation der Projektverantwortlichen sowie lokale, nationale oder internationale „Eigentümerschaft“ (*ownership*) beziehen.

Neben diesen Daten wurden die Projektverantwortlichen zu den fördernden und hindernenden Einflussfaktoren auf das jeweilige friedensbauende Bildungsprojekt sowie zu ihrer subjektiven Einschätzung des Projekterfolgs befragt. Die anhand der Bedingungsfragebogen erhobenen Daten werden unter Kapitel 6.4 ausführlich diskutiert.

## **6.3 Empirische Ergebnisse**

### **Analyse der Teilnehmereinstellung nach Ländern**

Um sowohl einen Überblick über die Einstellung der Teilnehmer von Friedensprojekten in sieben Teilnehmerländern als auch über die Bedeutung der vier Faktoren zu ermöglichen, werden im Folgenden die Mittelwerte der vier Faktoren zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe miteinander verglichen. Die erste Spalte stellt die Mittelwerte dar, die zweite Spalte die Standardabweichungen und die dritte Spalte die Anzahl der Teilnehmer in der jeweiligen Stichprobe sowohl für die Experimental- als auch die Kontrollgruppe.

## Analyse des Faktors 1 für die Länderstichprobe

Tabelle 1: Faktor 1 – Einstellung gegenüber der eigenen Gruppe

Land <sup>10</sup>	Mittelwert		Standardabweichung		N	
	EG*	KG**	EG	KG	EG	KG
Sudan	3,17	3,16	,257	,323	268	100
Afghanistan	2,71	2,63	,679	,861	122	55
Kolumbien	2,58	1,59	,778	1,04	207	39
Bosnien-Herzegowina	2,32	f	,765	f	37	f
Sri Lanka	2,32	2,35	,716	,710	236	76
Nordirland	2,27	2,72	,726	,617	126	25
Israel/Palästina	2,22	2,32	,505	,377	93	19
Gesamt	2,61	2,59	,722	,837	1089	314

f: fehlender Wert

\* EG = Experimentalgruppe

\*\* KG = Kontrollgruppe

Faktor 1 erfasst die Gruppenadhäsion der Teilnehmer. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, haben die Stichproben, mit Ausnahme der Kontrollgruppe in Kolumbien, in allen Ländern einen Wert größer als zwei. Das zeigt die allgemeine tendenzielle Neigung der Stichproben hin zu einer Gruppenadhäsion.

Im Sudan ist die Gruppenadhäsion sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe am stärksten. Abgesehen von Kolumbien ist der Mittelwert der Experimental- und Kontrollgruppe in anderen Ländern recht ähnlich. Die auffällige Standardabweichung in Kolumbien macht deutlich, dass hier eine große Meinungsverschiedenheit der Befragten in Bezug auf die eigene Gruppe herrscht.

10 Die Reihenfolge der Länder wurde in dieser und den nachfolgenden Tabellen nach der Größe der Mittelwerte der Experimentalgruppe gewählt, deshalb unterscheidet sie sich in den einzelnen Faktoren.

## Analyse des Faktors 2 für die Länderstichprobe

Tabelle 2: Faktor 2 – Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n)

Land	Mittelwert		Standardabweichung		N	
	EG*	KG**	EG	KG	EG	KG
Sudan	3,33	1,14	,258	,446	268	100
Afghanistan	2,74	2,58	,597	,538	122	55
Sri Lanka	2,49	2,09	,448	,570	236	76
Nordirland	2,36	2,29	,694	,635	126	25
Bosnien-Herzegowina	2,34	f	,468	f	37	f
Israel/Palästina	2,14	1,95	,512	,604	93	19
Kolumbien	1,57	1,56	,672	,595	207	39
Gesamt	2,50	1,81	,791	,763	1089	314

f: fehlender Wert

\* EG = Experimentalgruppe

\*\* KG = Kontrollgruppe

Faktor 2 misst die Einstellung der Stichprobe gegenüber der/den Konfliktgruppe(n). Während ein Wert von zwei eine neutrale Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n) zeigt, deutet ein Wert größer als zwei auf eine friedlichere sowie ein Wert kleiner als zwei auf eine feindlichere Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n) hin. Aus Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass alle Stichproben außer der Experimentalgruppe in Kolumbien und den Kontrollgruppen dort, im Sudan, in Israel/Palästina und Kolumbien einen Wert größer als zwei aufweisen, was auf eine friedliche Einstellung zu der/den Konfliktgruppe(n) hindeutet. Die sudanesische Experimentalgruppe weist eine sehr friedfertige Einstellung gegenüber der/den Konfliktgruppe(n) auf, wobei die Kontrollgruppe mit einem Wert kleiner als zwei eine feindselige Einstellung aufweist. Abgesehen von Kolumbien – mit einer negativen Einstellung (<2) sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe – haben alle Befragten der Experimental- sowie Kontrollgruppen in Sri Lanka, Nordirland und Afghanistan eine eher friedfertige Einstellung (>2) zur jeweiligen Konfliktgruppe(n).

Das Gesamtergebnis des Faktors 2 verdeutlicht diese Tendenz – die Experimentalgruppe (2,50) weist auch hier eine positivere Einstellung zur Konfliktgruppe auf als die Kontrollgruppe (1,81).

Für die Messung des Erfolgs in dieser Untersuchung wird der Faktor 2 nach Faktor 3 als zweitwichtigster Faktor bewertet (vgl. folgendes Teilkapitel).

### Analyse des Faktors 3 für die Länderstichprobe

Tabelle 3: Faktor 3 – Einstellung hinsichtlich einer friedlichen Konfliktlösung

Land	Mittelwert		Standardabweichung		N	
	EG*	KG**	EG	KG	EG	KG
Sudan	3,27	2,03	,369	,505	268	100
Afghanistan	3,25	3,07	,498	,697	122	55
Kolumbien	3,20	3,25	,517	,548	207	39
Israel/Palästina	3,08	2,76	,544	,891	93	19
Nordirland	3,04	2,91	,693	1,04	126	25
Sri Lanka	3,00	2,85	,473	,554	236	76
Bosnien-Herzegowina	2,97	f	,453	f	37	f
Gesamt	3,14	2,67	,510	,786	1089	314

f: fehlender Wert

\* EG = Experimentalgruppe

\*\* KG = Kontrollgruppe

Aufgrund der sowohl inhaltlichen Bedeutung des Faktors 3, der die Bereitschaft zu einer friedlichen Konfliktlösung erfasst, als auch der großen Varianz der Friedensprojekte zwischen den Ländern bei diesem Faktor, wurde Faktor 3 als wichtigster Indikator für den Erfolg friedensbauender Bildungsprojekte festgelegt. Als zweitwichtigster Indikator des Erfolges wurde Faktor 2 identifiziert.

Wie bei allen anderen Faktoren zeigt auch für Faktor 3 ein Wert von zwei eine neutrale Einstellung, wobei ein Wert größer als zwei eine positive sowie ein Wert kleiner als zwei eine negative Neigung zur friedlichen Konfliktlösung zeigt.

Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, zeigen alle Experimentalgruppen – außer Kolumbien – einen positiveren Wert als die jeweilige Kontrollgruppe. Alle Stichproben mit einem Wert größer als zwei neigen mehr oder weniger zu einer friedlichen Konfliktlösung. Der Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe bei Faktor 3 ist im Sudan wesentlich größer als der in den anderen Ländern, was auf eine deutlich stärkere Neigung zu friedlicher Konfliktlösung der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe im Sudan hindeutet. Die große Standardabweichung der Kontrollgruppe in Nordirland zeigt, dass die Teilnehmer der Kontrollgruppe bezüglich der Friedfertigkeit sehr heterogen waren.

## Analyse des Faktors 4 für die Länderstichprobe

Tabelle 4: Faktor 4 – Erlebte Qualität der Interaktion mit Angehörigen gegnerischer Gruppen

Land	Mittelwert		Standardabweichung		N	
	EG*	KG**	EG	KG	EG	KG
Sudan	3,40	3,28	,309	,350	268	100
Israel/Palästina	3,27	2,75	,662	,570	93	19
Nordirland	3,19	2,71	,649	,963	126	25
Afghanistan	2,90	2,52	,612	,755	122	55
Bosnien-Herzegowina	2,86	f	,605	f	37	f
Sri Lanka	2,78	2,71	,630	,748	236	76
Kolumbien	2,40	2,39	,907	,418	207	39
Gesamt	2,97	2,82	,730	,701	1089	314

f: fehlender Wert

\* EG = Experimentalgruppe

\*\* KG = Kontrollgruppe

Anhand der Items des Faktors 4 wird die erlebte Interaktionsqualität der Teilnehmer mit der/den Konfliktgruppe(n) untersucht. Die Interaktion mit einer Konfliktgruppe ist eine Erfahrung, die in der Vergangenheit liegt. Die Teilnahme an Friedensprojekten kann solche Geschehnisse nicht beeinflussen und auch zurückliegende Erfahrungen nicht ungeschehen machen, sondern nur den Umgang mit ihnen beeinflussen. Deshalb ist es sinnvoll, Faktor 4 mehr als eine Informationsquelle zur erlebten Interaktion mit Konfliktgruppe(n) zu behandeln als ein Erfolgskriterium für Friedensprojekte. Als Erfolg der Friedensprojekte können nur die Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten untersucht werden, die im Rahmen der Friedenspädagogik sowie solcher Projekte erwerbbar sind. Diese Fertigkeiten sollen die Teilnehmer der Friedensprojekte trotz ihrer eventuell erlebten negativen Interaktionen mit der Konfliktgruppe(n) zu einer friedlichen Konfliktlösung befähigen. Da die Items des Faktors 3 und zum Teil des Faktors 2 die Teilnehmer nach diesen Fertigkeiten und Kompetenzen fragen, werden deren Ergebnisse als Erfolgsindikator für die Friedensprojekte verwendet.

Wie aus den Mittelwerten der Länder bei Faktor 4 abgeleitet werden kann, hat sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe eine eher positive Interaktion mit Konfliktgruppe(n) erlebt (Mittelwert > 2), wobei die Interaktion bei Experimentalgruppen im Sudan, in Israel/Palästina und Nordirland viel positiver wahrgenommen wurde als die in Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Sri Lanka und Kolumbien.

Betrachtet man die Mittelwerte von Faktor 3 und 4 in ihrer Gesamtheit, so fallen einige Länder auf, die – trotz geringer positiver Interaktion mit Konfliktgruppe(n) – eine größere Neigung zur friedlichen Konfliktlösung haben. Dies sind Afghanistan, Sri Lanka und Kolumbien. Ein Vergleich der Experimentalgruppenwerte des Sudan, aber auch Sri Lankas, mit der jeweiligen Kontrollgruppe bei Faktor 3 und 4 verdeutlicht, dass trotz der vergleichbaren erlebten Interaktion der Experimental- und Kontrollgruppe, die Experimentalgruppen

in beiden Ländern stärker zu einer friedlichen Konfliktlösung geneigt sind als die Kontrollgruppen.

Die dargestellten vier Faktoren dienen in dieser Untersuchung als abhängige Variablen. Die Gruppenzugehörigkeit der Teilnehmer (Zugehörigkeit zur Experimental- oder Kontrollgruppe), das Land, die Projektbündelung, das Projekt, das Teilnehmergeschlecht, -alter und -bildungsniveau dienen als unabhängige Variablen.

Die Datenanalyse in dieser Untersuchung basiert hauptsächlich auf zwei statistischen Verfahren: einer Multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) und Korrelationen. MANOVAs wurden berechnet, um die Einflussfaktoren auf Einstellungsunterschiede der Teilnehmer von Friedensprojekten zu erklären. Korrelation wurde berechnet, um die Zusammenhänge zwischen den Informationen der beiden Fragebögen festzustellen.

### **Die Beschreibung der Gesamtstichprobe**

Insgesamt haben 1585 Menschen aus sieben Ländern an der Datenerhebung teilgenommen, sie waren zwischen 10 und 77 Jahren alt. Der Mittelwert des Alters betrug ca. 27 Jahre mit einer Standardabweichung von 13 Jahren. 47% der gesamten Teilnehmer waren weiblich und 53% männlich. Das Bildungsniveau der Teilnehmer variierte zwischen „Out-of-School Education“ bis hin zum höchsten zu erreichenden akademischen Grad, wobei die Mehrheit eine abgeschlossene schulische Bildung hatte, wie sich in angefügter Auflistung zeigt:

- Out-of-School Education: 8%
- Primary School: 22%
- Secondary School: 43%
- Undergraduate: 20%
- Graduate: 5%
- Post-Graduate: 2%

Der Einfluss des Alters sowie des Geschlechts auf die Einstellung der Teilnehmer wurde für die Gesamtstichprobe gemessen. Es wurde eine negative Korrelation zwischen dem Alter und allen vier Faktoren festgestellt, die für Faktor 2 ( $r = -.23$ , p-Wert zweiseitig=.000) und Faktor 4 ( $r = -.15$ , p-Wert zweiseitig=.000) signifikant war. D.h., je älter die Teilnehmer sind, desto feindlicher ist ihre Einstellung zur Konfliktgruppe und desto negativer ist auch die erlebte Interaktion mit den Angehörigen der Konfliktgruppe.

Das Geschlecht hat einen signifikanten Einfluss auf Faktor 1 (F-Wert=17,4, p-wert=.000), Faktor 2 (F-Wert=26,2, p-Wert=.000) und Faktor 3 (F-Wert=8,3, p-Wert=.004): Während die Männer mehr Gruppenadhäsion zeigten, fiel bei den Frauen eine größere Skepsis gegenüber der Konfliktgruppe auf (sie waren gegenüber der Konfliktgruppe feindlicher gestimmt), trotzdem waren sie eher zu einer friedlichen Konfliktlösung geneigt.

Zwischen dem Bildungsniveau und der Einstellung der Befragten wurde bei Faktor 1 ( $r = -.25$ , p-Wert=.000) /hier kann man den Faktor 4 löschen, weil inhaltlich keine relevante Aussage zur Friedfertigkeit der Teilnehmer macht) ein signifikant negativer Zusammenhang gefunden: Je gebildeter die Teilnehmer waren, desto weniger Gruppenadhäsion fand sich im Ergebnis.

Diese Zusammenhänge wurden nicht nur länderübergreifend sondern auch für jedes Land im Einzelnen berechnet. Der starke Zusammenhang zwischen Alter und Einstellung wurde auch auf nationaler Ebene besonders im Sudan (Faktor 2 und 3  $r = -.45$ , p-Wert=.000) be-

stätigt. Der Einfluss des Geschlechts auf die Friedfertigkeit (Faktor 3) von Befragten wurde besonders in Nordirland (F-Wert=15,6, p-Wert=,000) bestätigt.

Obwohl es auf internationaler Ebene keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Einstellung der Befragten gibt, wurde bei der Stichprobe aus Israel/Palästina ein stark negativer Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Friedfertigkeit gefunden: je gebildeter die Teilnehmer waren, desto geringer die Neigung zu einer friedlichen Konfliktlösung ( $r=-,21$ , p-Wert=,02) – ein Ergebnis, das nicht nur für die Projektplanung in dem Land zu denken gibt.

### **Tatsächlicher Erfolg der Experimentalgruppe länderübergreifend**

Als Erfolg der Friedensprojekte wird gewertet, wenn diese bei den Teilnehmern eine friedliche Einstellung hervorbringen. Da ein so definierter Projekterfolg mithilfe der Items von Faktor 2 und 3 erhoben wird, werden die Ergebnisse dieser Items als Erfolgsindikator für die Friedensprojekte verwendet.

Um den tatsächlichen Erfolg der Friedensprojekte zu erfassen, wurde die Einstellung der Teilnehmer von Friedensprojekten mit der Einstellung einer Kontrollgruppe, die an keinem Friedensprojekt teilgenommen hat, länderübergreifend miteinander verglichen.

In diesem Vergleich wurde ein signifikanter Unterschied zwischen der Einstellung der Teilnehmer der Friedensprojekte und deren Kontrollgruppen bei den Faktoren 2, 3 und bei der erlebten Interaktionsqualität (Faktor 4) zugunsten der Teilnehmer der Friedensprojekte festgestellt. Bei Faktor 1 wurde kein Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt.

### **Tatsächlicher Erfolg der Projektbündelungen länderübergreifend**

In einem weiteren Schritt wurden die Mittelwerte der Projektbündelungen (formale, non-formale und gemischte Projekte) länderübergreifend zuerst mit der Gesamtkontrollgruppe und schließlich miteinander verglichen. In allen drei Projektbündelungen wiesen die Teilnehmer eine signifikant höhere Friedfertigkeit (Faktor 2) sowie Neigung zur friedlichen Konfliktlösung (Faktor 3) als die Kontrollgruppen auf. Bei dem Vergleich zwischen Projektbündelungen wurde ein signifikanter Unterschied bei Faktor 2, 3 und 4 festgestellt. Bei Faktor 2 waren formale Projekte signifikant besser als nonformale und gemischte, wobei die beiden letzten ähnliche Werte aufwiesen. Beim Faktor 3 sind formale und nonformale Projekte mit ähnlichen Mittelwerten signifikant erfolgreicher als die gemischten Projekte.

Erfolgsgemäß geordnet bedeutet dies: die formalen Projekte stehen auf dem ersten Platz, danach die nonformalen Projekte und zuletzt folgen die gemischten Projekte.

### **Tatsächlicher Erfolg der Experimentalgruppen auf nationaler Ebene**

Wie oben dargestellt wurde beim Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppen länderübergreifend eine signifikant höhere Friedfertigkeit bei den Teilnehmern der Friedensprojekte festgestellt. Auf nationaler Ebene konnte ebenfalls bei den gesamten Experimentalgruppen jedes Landes (bis auf Kolumbien) eine friedfertigere Einstellung und eine stärkere Neigung zur friedlichen Konfliktlösung als bei der Kontrollgruppe festgestellt werden, wobei der Unterschied in vier Ländern signifikant und in zwei Ländern nicht signifikant war.

Auf Basis dieser Signifikanz wurden die Länder in zwei Gruppen, A und B, aufgeteilt. Projektteilnehmer in den Ländern der Gruppe A wiesen einen signifikanten Unterschied ge-



genüber den Mitgliedern der Kontrollgruppe auf, wohingegen dies in den Projekten in den Ländern der Gruppe B nicht der Fall war. Die Projekte in Bosnien-Herzegowina wurden wegen der kleinen Stichprobe und der fehlenden Kontrollgruppe aus der Analyse ausgeschlossen.

Ländergruppe A: Sudan, Sri Lanka, Afghanistan und Israel/Palästina

Ländergruppe B: Kolumbien und Nordirland

### **Ländergruppe A**

Während in Ländern der Gruppe A bei den Teilnehmern der Friedensprojekte eine signifikant höhere friedfertige Einstellung zur Konfliktgruppe und Neigung zur friedlichen Konfliktlösung als bei denen der Kontrollgruppe beobachtet wurde, war der Unterschied in Ländern der Gruppe B diesbezüglich nicht signifikant.

In Ländern der Gruppe A zeigten die Teilnehmer der Friedensprojekte – ähnlich wie bei der internationalen Gesamtstichprobe – mehr Friedfertigkeit gegenüber der Konfliktgruppe sowie eine höhere Neigung zu einer friedlichen Konfliktlösung als die Kontrollgruppe. Da der Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe in unterschiedlichen Ländern und Projekten bestätigt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Unterschied nicht zufällig zustande gekommen, sondern durch die Teilnahme an friedenspädagogischen Projekten entstanden ist. Deshalb kann dieses Ergebnis als Erfolg der Friedensprojekte interpretiert werden.

Diese Interpretation geschieht jedoch in dem Bewusstsein, dass für die Behauptung von Kausalzusammenhängen im strengen Sinne ein anderes Forschungsdesign als das in diesem Projekt durchgeführte erforderlich ist. Aber die festgestellten Unterschiede bei der friedfertigen Einstellung der Teilnehmer in verschiedenen Ländern und Projekten verstärken die Hypothese, dass die Teilnahme an Friedensprojekten zu Einstellungsänderungen führen kann.

### **Ländergruppe B**

Die Gruppe B umfasst die Länder Kolumbien und Nordirland. In diesen beiden Ländern zeigten die Teilnehmer der Friedensprojekte keine signifikant höhere Friedfertigkeit im Blick auf die Konfliktgruppe sowie keine signifikant höhere Neigung zu einer friedlichen Konfliktlösung als die Kontrollgruppe. Dies liegt weniger an den Experimentalgruppen in beiden Ländern, die Teilnehmer wiesen auch hier ebenso wie die Teilnehmer der Friedensprojekte in den Ländern der Gruppe A in Faktor 3 eine hohe Friedfertigkeit auf. Jedoch ist die fehlende Signifikanz im Vergleich mit der Kontrollgruppe auf die Kontrollgruppen in den Ländern der Gruppe B zurückzuführen. Diese weisen eine höhere Friedfertigkeit auf als jene der Länder in Gruppe A. Dies hat zur Folge, dass der Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe in den Ländern der Gruppe B nicht signifikant ist und die relativ hohe Friedfertigkeit der Projektteilnehmer bezogen auf Faktor 3 in diesem Fall nicht auf das durchlaufene Friedensprojekt zurückgeführt werden kann.

Der Umstand, dass es in Nordirland keinen signifikanten Unterschied in der Friedfertigkeit zwischen Experimental- und Kontrollgruppe gibt, lässt sich dadurch erklären, dass die Entwicklung zu einer friedlichen Zivilgesellschaft zwar noch nicht abgeschlossen, aber doch schon weit fortgeschritten ist. Projektteilnehmende und ihr soziales Umfeld teilen deswegen ähnliche Einstellungen hinsichtlich der Friedfertigkeit. Die Projektarbeit dient somit eher der Stabilisierung eines erreichten Zustandes.

In Kolumbien kann das Ergebnis in Bezug auf Faktor 2 so gedeutet werden, dass sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppen so vom landesspezifisch besonderen Konfliktgeschehen betroffen sind, dass sich eine friedfertige Einstellung gegenüber der Konfliktgruppe nur schwer herausbilden kann.

### **Tatsächlicher Erfolg der Projektbündelungen auf nationaler Ebene**

Die Projektbündelungen wurden anschließend an die länderübergreifende Auswertung in jedem Land analysiert. Im Sudan, Sri Lanka und Afghanistan waren formale Projekte erfolgreicher als nonformale, wobei der Unterschied nur im Sudan signifikant war. Die gemischten Projekte lagen in Sri Lanka auf dem dritten Erfolgsplatz. Auch in Nordirland waren formale Projekte signifikant erfolgreicher (Faktor 2, 3) als gemischte Projekte. Die nonformalen Projekte lagen ohne signifikanten Unterschied zwischen den formalen und gemischten Projekten.

In Israel/Palästina waren hingegen die nonformalen Projekte signifikant erfolgreicher als die formalen Projekte (Faktor 3). Da in Kolumbien nur nonformale Projekte erhoben werden konnten, war ein Vergleich hier nicht möglich.

### **Ranking der drei erfolgreichsten Projekte in den Teilnehmerländern**

Im Folgenden werden die drei erfolgreichsten Projekte in jedem Land aufgelistet. Diese Auflistung ordnet sich nach der Mittelwertgröße der Projekte im Faktor 3. Die erwähnten Projekte haben einen größeren Mittelwert als andere Projekte. Der Unterschied zwischen den einzelnen Projekten ist dabei nicht unbedingt signifikant.

Für die Projektinhalte wird jeweils auf die Projektbeschreibung in Kapitel 5 verwiesen. Die Mittelwerte aller Projekte sind ergänzend im Anhang des Projektberichtes zu finden.

#### Länder der Gruppe A: Sudan, Sri Lanka, Afghanistan und Israel/Palästina

##### Sudan

1. Teaching academic and peace building subjects in Zalengi (FOR\_IV)
2. Teaching academic and peace building subjects in Elkas and Eldien<sup>11</sup> (FOR\_I & FOR\_II)
3. Teaching of through war disabled government soldiers (NOF\_IV)

##### Sri Lanka

1. Muslim Peace Assembly (NOF\_III)
2. Thothanna (MIX\_II)
3. Janakaraliya (NOF\_II), Reel Peace (NOF\_I)

##### Afghanistan

1. Peace Education at Universities (Herat) (FOR\_I)
2. Participation Theatre (NOF\_I)
3. Peace & Human Right Education (FOR\_III)

---

<sup>11</sup> Da die Projekte Sud\_FOR\_I und Sud\_FOR\_II exakt die gleichen Mittelwerte aufweisen, werden beide an zweiter Stelle des Rankings aufgeführt.

## Israel/Palästina

1. Dialogue Development in a Multicultural School's Staff (NOF\_III)
2. Arab-Jewish Community Volunteer Year (NOF\_II)
3. Interfaith Encounter Groups Network (NOF\_I)

## Länder der Gruppe B: Nordirland und Kolumbien

### Nordirland

1. Visioning 21st Century Ecumenism: Diversity, Dialogue & Reconciliation (FOR\_III)
2. Civic Link Project (NOF\_II)
3. Integrated Education (FOR\_II)

### Kolumbien

1. Alternativas para el manejo adecuado de ganaderia (NOF\_I)
2. Medellín Solidaria (NOF\_VIII)
3. Medellín Solidaria (NOF\_VII)

## **Ranking der Länder nach tatsächlichem Erfolg beim Faktor 2 und 3**

Bezüglich der Neigung zur friedlichen Konfliktlösung (Faktor 3) sind sich alle Experimental-Stichproben der sechs Länder mit einem Mittelwert zwischen 3,0 bis 3,3 sehr ähnlich. Sie stehen in der folgenden Reihenfolge (Faktor 3): Sudan, Afghanistan, Kolumbien, Israel/Palästina, Nordirland und Sri Lanka. Wenn als Erfolgsindikator der Mittelwert von Faktor 2 und 3 verwendet wird, ändert sich die Reihenfolge der Länder sowie die Spannweite der unterschiedlichen Mittelwerte. Mit einem Mittelwertunterschied von 2,4 bis 3,3 ergibt sich entsprechend die Reihenfolge bezüglich des Erfolgs:<sup>12</sup>

1. Sudan
2. Afghanistan
3. Sri Lanka
4. Nordirland
5. Israel/Palästina
6. Kolumbien

Es muss betont werden, dass die sudanesischen Experimentalstichproben auf allen Ebenen – d.h. international, national, Projektbündelung sowie die der Einzelprojekte – eine höhere Friedfertigkeit aufweisen als alle anderen Stichproben in den weiteren Ländern. Es ist auffällig, dass im Sudan alle vier Faktoren stärker ausgeprägt sind als in anderen Ländern. Im Sudan haben die Teilnehmer trotz einer höheren Friedfertigkeit jedoch auch eine höhere Gruppenadhäsion aufgewiesen.

## **6.4 Analyse der Projektbedingungen**

Insgesamt haben 67 Projektverantwortliche in sieben Ländern den Bedingungsfragebogen des Forschungsprojektes beantwortet. Die Projekte wurden jeweils von einem bis drei Projektverantwortlichen pro Land inhaltlich beschrieben und bewertet. Während in Sri Lanka 27 Projektverantwortliche an der Datenerhebung teilgenommen haben, konnten in Bosnien und Herzegowina nur drei Projektverantwortliche für eine Teilnahme gewonnen werden. Da der Bedingungsfragebogen pro Projekt in jedem Land höchstens von drei Perso-

---

<sup>12</sup> Die Daten aus Bosnien-Herzegowina wurden aufgrund der kleinen Stichprobe aus der Auswertung ausgeschlossen.

nen ausgefüllt wurde, wird das Ergebnis hauptsächlich deskriptiv dargestellt. Vereinzelt wurden Zusammenhänge und varianzanalytische Verfahren benutzt, um Bezüge zwischen den Informationen der beiden Fragebögen herzustellen; diese sind vorsichtig zu deuten und dürfen nicht kausal interpretiert werden.

### **Deskriptive Darstellung der allgemeinen Projektinformationen**

Die Projektverantwortlichen, die den Bedingungsfragebogen in den Teilnehmerländern ausgefüllt haben, arbeiten in folgenden Positionen: 43% als Direktor, 21% als Koordinator, 14% als Programm-Officer und als 14% Assistenten. 8% gaben an, in anderen Positionen außer den vorher genannten beschäftigt zu sein. Sie verfügen über unterschiedliche Bildungsgrade. Es wurden Angaben zwischen Grundschulabschluss bis hin zum Promotionsabschluss gemacht, wobei die Mehrheit der Befragten (66%) einen universitären Abschluss nannte:

- 43% *Postgraduate*
- 23% *Graduate*
- 17% *Undergraduate*
- 15% *Secondary School*
- 1,5% *Primary School*

Insgesamt haben die Projektverantwortlichen mit Hochschulbildung folgende Fächer studiert:

- 25% Psychologie und Pädagogik
- 33% Soziologie
- 16% Politikwissenschaft
- 26% Andere (Geschichte, Business, Geographie, Theater, Archäologie, Architektur, Sprache, etc.)

Mehr als die Hälfte der Projektverantwortlichen hat als ihre Hauptaufgabe die Überwachung, konkrete Durchführung und Evaluation der Projekte genannt. Dazu müssen sie Geschäftsführungs- und Beratungsaufgaben übernehmen, das Personal einarbeiten und Berichte schreiben.

Fast die Hälfte der Projektverantwortlichen arbeitet für Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs), 22% für staatliche Organisationen, 13% für Universitäten, 6% für UN Behörden und der Rest für andere Organisationen. Nach ihren Aussagen werden die Entscheidungen an erster Stelle auf lokaler, dann nationaler sowie regionaler und zuletzt auf internationaler Ebene getroffen.

Die Hälfte (51%) der Projektverantwortlichen war mehr als drei Jahre in der derzeitigen Institution beschäftigt, während 31% lediglich ein bis drei Jahre und 18% weniger als ein Jahr Erfahrung in ihrem aktuellen Arbeitsumfeld angaben.

Die Frage nach dem geographischen Zuständigkeitsbereich des Büros wurde folgendermaßen beantwortet:

- 41% *Local Office*
- 17% *Regional Office*
- 37% *National Office*
- 2% *International Office*
- 2% *Regional, National*
- 1% *Local, Regional*

Auf Basis der Antworten der Projektverantwortlichen scheinen die Projekte in Kolumbien, Sri Lanka und dem Sudan finanziell besser gestellt als die in den anderen vier Ländern.<sup>13</sup>

Insgesamt wurden 63% der untersuchten Projekte in den Teilnehmerländern schon einmal evaluiert. Während in Nordirland alle Projekte schon einmal evaluiert wurden, sind in Afghanistan nur 20% der Projekte evaluiert worden. Die Angaben in den anderen Ländern liegen bei 33% für Bosnien-Herzegowina, 59% für Sri Lanka, 67% sowohl für Kolumbien als auch für den Sudan und 75% für Israel/Palästina.

### Einschätzung seitens der Projektverantwortlichen zu Konfliktstatus und Konfliktlinien

Die Projektverantwortlichen wurden gefragt, wie sie den Status des Konflikts in ihrem Land charakterisieren würden. Unterschieden wurden hierbei die Konfliktintensitäten *War*, *Acute Crisis*, *Continual Crisis*, *Post Crisis* und *Other*. Die Antworten der Projektverantwortlichen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Tabelle 5: Kategorisierung der Konflikte von den Projektverantwortlichen

	War	Acute Crisis	Continual Crisis	Post Crisis	Other
Afghanistan	14%	29%	57%	0	0
Bosnien und Herzegowina	0	33%	0	67%	0
Kolumbien	14%	29%	29%	0	28% (Mischung War, Acute und Continual Crisis)
Israel/Palästina	0	0	100%	0	0
Nordirland	0	0	44%	56%	0
Sri Lanka	4%	4%	54%	30%	8%
Sudan	0	0	100%	0	0

Die Konfliktlage in Israel/Palästina und dem Sudan wurde von allen Projektverantwortlichen als „*Continual Crisis*“ kategorisiert. Der Konfliktstatus in Bosnien und Herzegowina

<sup>13</sup> Die Unterschiede in der Finanzierung der Projekte lässt sich z.T. anhand der unterschiedlichen Größe und den damit einhergehenden differierenden finanziellen Möglichkeiten der die Friedensprojekte durchführenden Organisationen erklären.

sowie auch in Nordirland wurde von mehr als 50% der Projektverantwortlichen als „*Post Crisis*“ eingeordnet. Sri Lanka und Afghanistan wurden indes von mehr als 50% der Projektverantwortlichen als im Status einer „*Continual Crisis*“ beschrieben. In Kolumbien hingegen konnte keine Mehrheit gebildet werden.

Bezüglich der Relevanz der Konfliktlinien in jedem Land lässt sich die Einschätzung der Projektverantwortlichen folgendermaßen zusammenfassen. Die drei am häufigsten genannten Kategorien wurden wie folgt für jedes Land gewählt (hierbei ist die Reihenfolge der Wörter Kriterium für die Relevanz, die in Klammer genannte Kategorie hatte eine gleiche Prozentangabe wie die vorhergehend genannte):

- Afghanistan: politisch, religiös, ethnisch (international)
- Bosnien und Herzegowina: national, ethnisch, religiös
- Israel/Palästina: national, kulturell, ethnisch
- Kolumbien: ökonomisch, politisch, national
- Nordirland: national, religiös, kulturell (politisch)
- Sri Lanka: ökonomisch, politisch, kulturell
- Sudan: politisch, ökonomisch, international

### **Einschätzung seitens der Projektverantwortlichen zu den fördernden und hindernden Bedingungen**

Mit Hilfe von acht Fragen (Frage 23 bis 30 des Bedingungsfragebogens) wurden die fördernden und hindernden Bedingungen der Friedensprojekte aus Sicht der Projektverantwortlichen erhoben.

Für die Auswertung dieser Bedingungen wurden die acht Fragen zusammengefasst. Dabei wurden die Stufen der Antworten so kodiert, dass den hindernden Bedingungen ein negatives und den fördernden Bedingungen ein positives Vorzeichen zugeordnet wird. Die Werte variieren für die Einzelfragen (Fragen 23-30) wie unten dargestellt von -1 bis +1:

- *Fully obstructive* = - 1
- *Mainly obstructive* = - 0.5
- *Mainly supportive* = +0.5
- *Fully supportive* = +1

Für jedes Projekt wurde aus den Werten der Fragen 23-30 eine Summe gebildet. Wurden die Bedingungen eines Projektes von mehreren Projektverantwortlichen unterschiedlich eingeschätzt, wurde aus diesen Werten ein Median berechnet, anschließend wurde der Median für die Projektbündelungen und für das Land bestimmt. Der Median wurde gewählt, weil die Antwortkategorie für die acht o.g. Fragen ordinal skaliert ist. Der höchste erreichbare Wert ist somit für die fördernden Bedingungen +8 und für die hindernden Bedingungen -8. Ein Wert von null bewertet die Bedingungen als neutral.

Weiter anzumerken ist, dass in einigen Ländern – wie im Sudan und Sri Lanka – mehr Projektverantwortliche den Fragebogen beantwortet haben als z.B. in Bosnien und Afghanistan. Dadurch fällt das Ergebnis zum Teil für Länder, in denen die einzelnen Projekte nur aus der Sicht einer Person bewertet wurden, entsprechend günstiger aus. Bei der Darstellung der Ergebnisse der Bedingungsfragebogen wird aus Gründen der Einheitlichkeit die gleiche Ländereinteilung wie beim Einstellungsfragebogen übernommen.

Ländergruppe A: Sudan, Sri Lanka, Afghanistan und Israel/Palästina

Ländergruppe B: Kolumbien und Nordirland (+ Bosnien-Herzegowina)

## Ländergruppe A

Tabelle 6: Sudan

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
Sud_FOR_I	4	3,5	3,5
Sud_FOR_II	4		
Sud_FOR_III	0,5		
Sud_FOR_IV	0,5		
Sud_FOR_V	3,5		
Sud_NOF_I	2	3	
Sud_NOF_II	2		
Sud_NOF_III	4		
Sud_NOF_IV	4		

Wie in Tabelle 6 dargestellt, wurden im Sudan die fördernden sowie hindernden Bedingungen insgesamt mit 3,5 bewertet. Wenn man die Daten auf Ebene der Projektbündelung betrachtet, so sieht man einen geringen Unterschied zwischen den formalen (3,5) und den nonformalen (3) Projekten. Auf der Ebene der Projekte ist der Unterschied jedoch viel größer (er liegt zwischen 0,5 und 4). Wie aus Tabelle 6 zu entnehmen ist, wiesen im Sudan vier Projekte, die zwei formalen *Teaching academic and peace building subjects* in Elkas und *Teaching academic and peace building projects* in Eldien sowie die nonformalen *Education of through war disabled rebel soldiers* und *Education of through war disabled government soldiers* fast optimale Bedingungen auf. Ob die optimalen Bedingungen zur Friedfertigkeit der Teilnehmer beigetragen haben, wird zu einem späteren Zeitpunkt in Kapitel 6.4 diskutiert.

Tabelle 7: Sri Lanka

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
SrL_FOR_I	6	1,5	2,5
SrL_FOR_II	1,5		
SrL_FOR_III	1,5		
SrL_NOF_I	1	3,5	
SrL_NOF_II	5		
SrL_NOF_III	3,5		
SrL_MIX_I	2	2,5	
SrL_MIX_II	2,5		
SrL_MIX_III	4		

In Sri Lanka wurden die fördernden und hindernden Bedingungen insgesamt mit 2,5 (*mainly supportive*) bewertet. Auf der Ebene der Projektbündelungen wurden die Bedingungen der formalen Projekte mit 1,5, der nonformalen mit 3,5 und der gemischten Projekte mit 2,5 bewertet. Wenn man die Bewertung der Bedingungen auf Projektebene betrachtet, fällt eine heterogene Bewertung auf: die Werte liegen zwischen 1 und 6. Das formale Projekt *Social Cohesion & Peace Education*, das nonformale Projekt *Janakaraliya* sowie das gemischte Projekt *Empowering Youth for Conflict Resolution* weisen der Auswertung nach bessere Bedingungen als die anderen Projekte auf.

Tabelle 8: Afghanistan

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
Afg_FOR_I	3,5	3,5	3,5
Afg_FOR_II	2		
Afg_FOR_III	3,5		
Afg_NOF_II	7	7	

Während auf Landesebene in Afghanistan die fördernden und hindernden Bedingungen mit 3,5 bewertet wurden, sind die Projektbündelungen sehr unterschiedlich – mit Werten von 3,5 bis 7 – beurteilt worden. Auf Ebene der Einzelprojekte variiert die Bewertung zwischen 2 und 7. Das Projekt *Peace Building in Higher Education* wies in Afghanistan die besten Bedingungen auf.



Tabelle 9: Israel/Palästina

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
IsP_FOR_I	3	3	3,75
IsP_NOF_I	4,5	4	
IsP_NOF_II	3,5		
IsP_NOF_III	4		

Bei der Bewertung der fördernden und hindernden Bedingungen in Israel/Palästina wird deutlich, dass diese sehr homogen ausfällt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus Nordirland (vgl. Tabelle 11). Die geringe Anzahl der in die Erhebung einbezogenen Projekte muss dabei als Hauptursache für die Homogenität angenommen werden. Nach Angabe der Projektverantwortlichen haben die nonformalen Projekte *Interfaith Encounter Groups Network* und *Dialogue Development in a Multicultural School's Staff* länderspezifisch die besten Bedingungen.

### Ländergruppe B

Tabelle 10: Kolumbien

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
Col_NOF_I	5	4,25	4,25
Col_NOF_II	0		
Col_NOF_III	4,5		
Col_NOF_IV	6		
Col_NOF_V	4		
Col_NOF_VI	3		

Da in Kolumbien aufgrund erschwerter Bedingungen lediglich nonformale Projekte untersucht wurden, muss auf eine Differenzierung der Projektbündelungen verzichtet werden. Für alle Projekte in Kolumbien ergibt sich ein positiver Wert von 4,25 für die fördernden und hindernden Bedingungen. Auf Projektebene wird eine differenzierte Bewertung hinsichtlich der fördernden und hindernden Bedingungen abgegeben, diese variiert zwischen 0 und 6. Die nonformalen Projekte *Atención integral*, *Alternativas para el manejo adecuado de ganadería*, *Corporación Ayuda Humanitaria*, und *Promoción del desarrollo humano y social* wiesen dabei länderspezifisch die besten Bedingungen auf.

Tabelle 11: Nordirland

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
Nlr_FOR_I	3,5	3,5	3,5
Nlr_FOR_III	3,5		
Nlr_NOF_I	5	4,25	
Nlr_NOF_II	3,5		
Nlr_MIX_I	3	3	

In Nordirland fällt die Bewertung der Projekte hinsichtlich der fördernden und hindernden Bedingungen auf allen drei Ebenen (Land, Projektbündelung und Projektebene) etwa ähnlich aus. Der Median für alle Projekte beträgt 3,5. Die Projektbündelungen variieren zwischen 3 für die gemischten Projekte, 3,5 für die formalen Projekte und 4,5 für die nonformalen Projekte. Das nonformale Projekt *Healthy Living Centre* wurde von den Projektverantwortlichen hinsichtlich der fördernden und hindernden Bedingungen am besten bewertet.

Tabelle 12: Bosnien und Herzegowina

Projektkodierung	Werte der fördernden und hindernden Bedingungen	Median der Projektbündelung	Median projektübergreifend
BiH_NOF_I	6	5	5
BiH_NOF_II	4		
BiH_MIX_I	5	5	

Da in Bosnien nur drei Projekte erhoben und bewertet werden konnten, gibt es nur geringe Variationen zwischen den Werten auf allen drei Ebenen. Das Ergebnis aller Projekte ist folglich auch viel positiver als in den zuvor dargestellten Ländern. Alle drei erhobenen Projekte wiesen mit einer Punkteverteilung zwischen 4 bis 6 relativ optimale Bedingungen auf.

### Zusammenhänge zwischen dem Projekterfolg und den Projektbedingungen

Um die Indikatoren für den tatsächlichen Erfolg der friedensbauenden Bildungsprojekte feststellen zu können, wurden ausgewählte Informationen aus beiden Fragebögen miteinander verglichen. Vom Einstellungsfragebogen wurden die Mittelwerte der Teilnehmer-einstellung bei verschiedenen Projekten verwendet und mit den Informationen, die von den Projektverantwortlichen zur Verfügung gestellt wurden, in Bezug gesetzt. Bei den von den Projektverantwortlichen erfragten Informationen handelt es sich um zwei verschiedene Typen von Daten: Zum einen um Informationen über Dauer, Budget, Personalanzahl etc., die konstant bleiben und durch die subjektive Meinung des Projektverantwortlichen nicht verzerrt werden können. Zum anderen handelt es sich aber um Einschätzungen über die

fördernden und hindernden Bedingungen sowie die Bewertung des Erfolgs der Projekte, die der subjektiven Wahrnehmung der Befragten unterliegen. Diese Informationen müssen vorsichtig bewertet werden, da es sich hierbei um die Einschätzung von nur einem bis höchsten drei Projektverantwortlichen handelt.

### Zusammenhänge zwischen dem tatsächlichen Projekterfolg und den fördernden und hindernden Bedingungen

Zwischen der Einschätzung der fördernden und hindernden Bedingungen aus Sicht der Projektverantwortlichen (Fragen 23-30) und dem tatsächlichen Projekterfolg wurde eine Korrelation berechnet, die keinen Zusammenhang zwischen beiden Aspekten bestätigen konnte. Die Projektverantwortlichen können also mit ihrer Einschätzung der Bedingungen den tatsächlichen Erfolg der Projekte nicht vorhersagen. Zwischen der Einschätzung der Qualität der Bedingungen durch die Projektverantwortlichen und dem tatsächlichen Projekterfolg besteht folglich kein signifikanter Zusammenhang.

Um dieses Ergebnis zu verdeutlichen, sollen im Folgenden die Daten der drei erfolgreichsten Projekte mit der Einschätzung der Projektverantwortlichen in Beziehung gesetzt werden:

Tabelle 13: Tatsächlicher Projekterfolg vs. Einschätzung der fördernden und hindernden Bedingungen seitens der Projektverantwortlichen für die drei besten Projekte pro Land

Land	Name des Projekts	Mittelwert Faktor 3 (tatsächlicher Erfolg)	Werte der fördernden & hindernden Bedingungen (Einschätzung der Projektverantwortlichen)
Sudan	Teaching academic and peace building subjects in Zalengi (FOR_IV)	3,52	0,5
	Teaching academic and peace building subjects in Elkas (FOR_I & FOR_II)	3,32	4
	Teaching of through war disabled government soldiers (NOF_IV)	3,28	4
Sri Lanka	Muslim Peace Assembly (NOF_III)	3,36	3,5
	Thothanna (MIX_II)	3,20	2,5
	Janakaraliya (NOF_II)	3,18	5

<b>Afghanistan</b>	<b>Peace Education at Universities (FOR_I)</b>	<b>3,36</b>	<b>3,5</b>
	Participation Theatre (NOF_I)	3,32	f
	Peace & Human Rights Education (FOR_III)	3,29	3,5
<b>Israel/Palästina</b>	Dialogue Development in a Multicultural School's Staff (NOF_III)	3,35	4
	Arab-Jewish Community Volunteer Year (NOF_II)	3,10	3,5
	Interfaith Encounter Groups Network (NOF_I)	3,01	4,5
<b>Nordirland</b>	Visioning 21st Century Ecumenism: Diversity, Dialogue & Reconciliation (FOR_III)	3,42	3,5
	Civic Link Project (NOF_II)	3,24	3,5
	Integrated Education (FOR_II)	3,19	f
<b>Kolumbien</b>	Alternativas para el manejo adecuado de ganaderia (NOF_I)	3,35	5
	Medellín Solidaria (NOF_VIII)	3,28	f
	Medellín Solidaria (NOF_VII)	3,27	f

f: fehlender Wert

Bei dem Vergleich zwischen dem tatsächlichen Projekterfolg der drei erfolgreichsten Projekte in jedem der sechs Ländern und den Einschätzungen der Bedingungen der Projektdurchführung durch die Projektverantwortlichen wird ebenfalls deutlich, dass erfolgreiche Projekte nicht unbedingt Bedingungen aufweisen müssen, die auch als fördernd bewertet werden. So wies z.B. das Projekt *Teaching academic and peace building projects in Zalengi* im Sudan den höchsten tatsächlichen Erfolg auf, wurde jedoch von den Projektverantwortlichen mit einem Wert von 0,5 bewertet. Das Projekt auf dem dritten Platz im gleichen Land wurde hinge-

gen mit einem Wert von 4 bewertet. In anderen Ländern konnte Ähnliches beobachtet werden. Deshalb konnte kein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der fördernden und hindernden Bedingungen aus der Sicht der Projektverantwortlichen und dem tatsächlichen Erfolg der Projekte festgestellt werden. Die zentrale Annahme der zweiten Hypothese (Kapitel 1.3) wurde also nicht bestätigt.

#### **Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Projekterfolg und dem Bildungsniveau der Projektverantwortlichen**

Es konnte eine leichte Korrelation ( $r=,264$ ) zwischen dem Bildungsniveau der Projektverantwortlichen und den Werten von Faktor 2 festgestellt werden. Je höher der Bildungsabschluss der Projektverantwortlichen, desto friedlicher sind die Teilnehmer der Projekte gegenüber der Konfliktgruppe. Zwischen dem Bildungsniveau und Faktor 3 wurde kein signifikanter Zusammenhang gefunden.

#### **Zusammenhänge zwischen dem tatsächlichen Projekterfolg und dem Projektbudget sowie der Projektdauer**

Um der Frage nachzugehen, ob großzügig finanzierte oder längerfristige Projekte mehr Erfolg haben als geringer finanzierte oder kurzandauernde Projekte, wurde eine Korrelation zwischen der Finanzierung und Dauer des Projekts und dem tatsächlichen Projekterfolg berechnet. Hierzu wurde die Projektdauer in Monate umgerechnet. Da einige Projekte eine unbefristete Projektdauer aufwiesen und andere Projekte hingegen nur wenige Tage andauerten, wurde für die unbefristeten Projekte eine Dauer von 120 Monaten und für die sehr kurzen Projekte eine Dauer von einem Monat angesetzt. Erstaunlicherweise wurde ein starker negativer Zusammenhang zwischen der Friedfertigkeit (Faktor 2 und 3) und dem Budget ( $r=-,396$ ,  $p\text{-Wert}=,02$ ) und ein leichter negativer mit der Projektdauer ( $r=-,165$ , nicht signifikant) festgestellt. Jedoch darf dieses Ergebnis nicht als eine negative Aussage gegen die großen und langdauernden Projekte interpretiert werden. Es sagt lediglich aus, dass kleinere und kurz andauernde Projekte ebenso wie große Projekte Erfolg haben können.

#### **Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Projekterfolg und der Erfolgseinschätzung durch die Projektverantwortlichen**

Die Projektverantwortlichen wurden darum gebeten, den Erfolg ihres Projekts einzuschätzen. Diese subjektive Erfolgseinschätzung wurde mit dem objektiven Erfolg des Projektes (der Friedfertigkeit der Teilnehmer) korreliert. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Erfolgseinschätzung der Projektverantwortlichen und dem tatsächlichen Erfolg festgestellt werden.

#### **Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Projekterfolg und einer vorherigen Evaluation**

Um festzustellen, ob eine Evaluation der Projekte deren Erfolg beeinflussen kann, wurde der Erfolg von evaluierten und nicht evaluierten Projekte miteinander verglichen. Dabei konnte keine Korrelation zwischen dem tatsächlichen Erfolg und einer vorher durchgeführten Evaluation gefunden werden.

### **„Local Ownership“**

Schließlich wurde ein Zusammenhang zwischen den beiden Fragen, die sich auf „*local ownership*“ beziehen, und dem tatsächlichen Projekterfolg errechnet. Entgegen einer ursprünglichen Annahme wurde ein negativer Zusammenhang zwischen dem Erfolg der Projekte und den Antworten auf die *local ownership* betreffenden Fragen gefunden, der für Frage 31 (Entscheidung bei der Projektplanung auf der lokalen Ebene) signifikant ist. Dies deutet darauf hin, dass bei den tatsächlich erfolgreicherer Projekten alle Steuerungsimpulse seltener auf der lokalen Ebene gesetzt wurden.

Die deskriptive Auswertung bestätigt, dass in Ländern der Gruppe A (Sri Lanka, Sudan, Israel/Palästina und Afghanistan), in denen die Teilnehmer der Friedensprojekte eine signifikant höhere Friedfertigkeit aufwiesen als die Mitglieder der Kontrollgruppen, Entscheidungen seltener auf lokaler Ebene getroffen wurden. Dies ist für die Länder der Gruppe B und auch für Bosnien-Herzegowina nicht der Fall. In diesen Ländern sind Entscheidungen häufiger auf lokaler Ebene getroffen worden, die Teilnehmer der Friedensprojekte zeigen jedoch im Vergleich zu den Mitgliedern der Kontrollgruppen keine signifikant höhere Friedfertigkeit.

## 7. Weitere Forschungsperspektiven und Folgerungen für die Praxis

### 7.1 Standardisierung des Einstellungsfragebogens

Der Fragebogen „Heidelberg Peace Education Attitudes Questionnaire“ hat im vorliegenden Forschungsvorhaben gute Dienste getan. Freilich wurde er im Vorprojekt an einer verhältnismäßig kleinen Pilotierungsstichprobe erprobt und seine Faktorenstruktur ermittelt. Um ihn zu einem wirklich standardisierten Instrument zu machen, muss er an einer deutlich größeren Stichprobe kontrolliert und verändert werden. Als Stichprobe bieten sich zunächst die 1585 Befragten in den sieben Ländern der vorliegenden Untersuchung an. Durch Einsatz in weiteren friedenspädagogischen Praxisprojekten, auch in weiteren Ländern, kann die Stichprobe darüber hinaus vergrößert werden. Dabei sollten u.a. die Items überprüft und auf die Merkmale Itemschwierigkeit, Trennschärfe, Itemstreuung und -verteilung untersucht werden. Überflüssige Items werden eliminiert und durch inhaltlich bedeutsamere ersetzt. Die Faktorenstruktur wird in einer entsprechenden Faktorenanalyse neu festgestellt. Zu überlegen ist, ob die mit dem bisherigen Faktor 3 erhobene Bereitschaft zur friedlichen Konfliktlösung gegenüber anderen Aspekten ein stärkeres Gewicht bekommen soll. Zugleich können weitere Hintergrundfragen in Bezug auf soziale Merkmale der Teilnehmenden gestellt werden. Zu erwägen ist auch, den Einstellungsfragebogen zu altersnormieren und die Werte für zwei Eichgruppen, Jugendliche (15-25 Jahre) und Erwachsene (>25), festzustellen. Die Standardisierung des Einstellungsfragebogens an einer großen Stichprobe ist eine Anschlussforschung, die der friedenspädagogischen Evaluationsforschung ein sehr solide abgesichertes und handhabbares Erhebungsinstrument zur Verfügung stellen würde.

### 7.2 Das Modell verbundener Praxis und Forschung

Friedenspädagogische Forschung in Konfliktgebieten, wie in der vorliegenden Studie, muss meist mit eingeschränkten methodischen Voraussetzungen arbeiten, da sich in der sozialen Wirklichkeit die strengen experimentellen Gegebenheiten nicht finden lassen. Beim idealen experimentellen Versuchsplan werden die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe zufällig zugewiesen. Die Randomisierung schließt insbesondere die Selbstselektion aus. Dieses Arrangement könnte auch den Einwand entkräften, dass an friedenspädagogischen Maßnahmen von vornherein nur solche Personen teilnehmen, die an friedlicher Konfliktlösung mehr interessiert sind als andere. Wenn dann in Experimental- und Kontrollgruppen noch zu mehreren Messzeitpunkten Daten erhoben werden können – vor, im Verlauf und am Ende eines friedenspädagogischen Projektes –, können bei Einstellungsmessungen nicht nur Einstellungsunterschiede sondern auch Einstellungsänderungen erfasst werden.

Zur Herstellung solcher Bedingungen empfiehlt sich die Planung eines oder mehrerer friedenspädagogischer Praxisprojekte, in deren Aufbau und Ablauf die genannten Forschungsbedingungen von Anfang an eingebaut sind. Aus pädagogisch- und forschungsethischen Gründen muss freilich nachfolgend auch ein friedenspädagogisches Programm für die Mitglieder der Kontrollgruppen angeboten werden. Niemand darf durch Zufallszuweisung von solchen Maßnahmen ausgeschlossen werden. Es stellt sich auch die Frage nach der Finanzierung solcher Vorhaben. Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, dass die Mittelgeber für friedenspädagogische Praxisprojekte von denen der Forschungsförderung unterschieden sind. Für die optimale Praxissteuerung wie Forschungsmöglichkeit müssten sich zwei Finanzierungsinstitutionen zusammenschließen, in Deutschland z.B. die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und die Deutsche Stiftung Friedens-

forschung. Ein und dasselbe Team wäre für die Planung und die Durchführung sowohl der Praxisseite wie der Forschungsseite zuständig, wenn auch nicht notwendig alle Teammitglieder in beiden Funktionen tätig sein müssen.

### 7.3 Hinweise für die friedenspädagogische Praxis

Da einige Ergebnisse der Untersuchung prima facie überraschend oder erwartungswidrig sind, darüber hinaus die Resultate mehrheitlich einen korrelativen und nicht einen kausalen Zusammenhang aufweisen, ist bei der Ableitung von Praxisempfehlungen vorsichtig zu verfahren.

Dennoch kann in organisatorisch-planerischer Hinsicht festgehalten werden:

- Formale und non-formale Projekte sollen getrennt durchgeführt und weniger gemischte Vorhaben geplant werden.
- Auf das Bildungsniveau der Projektverantwortlichen soll geachtet werden; höhere, insbesondere sozialwissenschaftliche Bildung begünstigt den Projekterfolg.
- Auf ausreichende Finanzierung und zielangemessene Laufzeit ist zu achten, dabei können aber auch kleinere und kürzere Projekte gewagt werden, sie haben gute Erfolgchancen.
- Im Zweifelsfall soll nicht auf völlig lokale Planung und Steuerung der Projekte (*local ownership*) gesetzt werden, überörtliches Projektmanagement zeigt gute Erfolgswahrscheinlichkeiten.
- Zur Erfolgsevaluation sind solche Instrumente einzusetzen, die einen tatsächlichen Verhaltens- oder Einstellungsunterschied messen –wie z. B. der Einstellungsfragebogen. Instrumente, die lediglich die Projektinfrastruktur abfragen, sind zu ungenau.

In didaktischer Hinsicht kann empfohlen werden:

- Die international eingesetzten pädagogischen Maßnahmeformen/-muster (S.18) sollen berücksichtigt werden.
- Es ist dafür Sorge zu tragen, dass bei auf Verbesserung der unmittelbaren Lebensbedingungen gerichteten sozialarbeiterischen Vorhaben eine sozialpädagogische friedensbezogene Lehr-Lern- Komponente, sei sie auch nur indirekt, eingeplant wird
- An vorhandene positive Erfahrungen der Projektteilnehmenden bei der Interaktion mit der Konfliktgruppe soll angeknüpft werden.
- die Maßnahmen sollen alters- und geschlechtsspezifisch differenziert werden. Dabei sind Methoden der äußeren (getrennte Gruppen) und der inneren (gleiche Gruppe, thematische Unterschiede) Differenzierung zu verwenden.



## Bibliographie

- Baros, Wassilios (2004): Konfliktbegriff, Konfliktkomponenten und Konfliktstrategien. In: Sommer, Gert/Fuchs, Albert (Hrsg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag. S. 208-221.
- Baxter, Pamela (2001): The UNHCR Peace Education Programme: skills for life. Forced Migration Review 11, S. 28-30.
- Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter (2006): Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 67-126.
- Bortz, Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.
- Bühner, Markus/Ziegler, Matthias (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson Studium.
- Bush, Kenneth D./Saltarelli, Diane (2000): The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peace Building Education for Children. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre. <<http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>>.
- Conflict Prevention and Post-Conflict Reconstruction Network (2005): Peace and Conflict Impact Assessment (PCIA). CPR Network. <[http://cpr.web.cern.ch/cpr/library/Tools/PCIA\\_HandbookEn\\_v2.2.pdf](http://cpr.web.cern.ch/cpr/library/Tools/PCIA_HandbookEn_v2.2.pdf)>.
- Cook, Thomas D./Campbell Donald T. (1979): Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings. Boston: Houghton Mifflin.
- Davies, Lynn/Talbot, Christopher (2008): Special Issue on Education in Conflict and Post Conflict Societies. Comparative Education Review 52 (4). Chicago: University of Chicago Press.
- Fischer, Martina (2007): Peacebuilding in Civil Society in Bosnia-Herzegovina. Ten Years after Dayton. Berlin/Münster: LIT Verlag.
- Fountain, Susan (1999): Peace Education in UNICEF. UNICEF Staff Working Papers. New York: UNICEF. <<http://portal.unesco.org/education/en/files/39481/11153766813PeaceEducationUNICEF.pdf/PeaceEducationUNICEF.pdf>>.
- Heidelberg Institute for Conflict Research (HIKK) (2009): Conflict Barometer 2009. Crises – Wars – Coups d'État – Negotiations – Mediations – Peace Settlements. 18<sup>th</sup> Annual Conflict Analysis. Heidelberg: HIKK. <[http://www.hiik.de/en/konfliktbarometer/pdf/ConflictBarometer\\_2009.pdf](http://www.hiik.de/en/konfliktbarometer/pdf/ConflictBarometer_2009.pdf)>.
- INEE (2004): Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction. Paris: UNESCO. <[http://www.unicef.org/violencestudy/french/pdf/min\\_standards\\_education\\_emergencies.pdf](http://www.unicef.org/violencestudy/french/pdf/min_standards_education_emergencies.pdf)>.

- InWent/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (2004): International Expert Meeting. Feldafing, 9th-11th February 2004. Promote Peace Education around the World. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V./InWent.
- Karimi, Alamara (2010): Methodenprobleme friedenspädagogischer Forschung in Konfliktgebieten. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 33 (4). Münster: Waxmann.
- Lenhart, Volker/Karimi, Alamara/Schäfer, Tobias (2010): Peace Education does matter! Zwischenergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Friedenspädagogik in Konfliktgebieten. In: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, 85 (3). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag. 53-68.
- Lenhart, Volker/Mitschke, Reinhard/Braun, Simone (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Obura, Anna P. (2002): UNHCR Peace Education Programme in Dadaab and Kakuma, Kenya. Evaluation summary. Geneva: UNHCR.
- Reychler, Luc/Paffenholz, Thania (Hrsg.) (2001): Peacebuilding. A Field Guide. Colorado/London: Lynne Rienner Publishers.
- Salomon, Gavriel (2010): Handbook on Peace Education. New York: Psychology Press.
- Seitz, Klaus (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ. <<http://www.gtz.de/de/dokumente/de-crisisbildung-konflikt-2004.pdf>>.
- Sinclair, Margaret (2002): Planning education in and after emergencies. Paris: UNESCO.
- Smith, Alan/Vaux, Tony (2003): Education, Conflict and International Development. London: Department for International Development. <<http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/edconflictdev.pdf>>.
- Tawil, Sobhi/Harley, Alexandra (2004): Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: UNESCO.
- Tomilson, Kathryn/Benefield, Pauline (2005): Education in conflict. Research and research possibilities. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Women's Commission for Refugee Women and Children (2004): Global Survey on Education in Emergencies. New York: Women's Commission for Refugee Women and Children. <[http://www.womenscommission.org/pdf/Ed\\_Emerg.pdf](http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf)>.
- World Bank (2005): Reshaping the Future. Education and Post Conflict Reconstruction. Washington: World Bank.

## Anhang

### 1. Übersicht über die Projekte und entsprechende Kodierungen

Kodierung	Projektname (ausführliche Projektbezeichnung)
Afg_FOR_I	<b>Peace Education at Universities</b>
Afg_FOR_II	<b>Peace Studies in Higher Education</b>
Afg_FOR_III	<b>Peace &amp; Human Rights Education</b>
Afg_NOF_I	<b>Participation Theatre</b>
Afg_NOF_II	<b>Peace Building in Higher Education</b>
BiH_NOF_I	<b>Living together in everyday life</b> (Living together in everyday life: Confidence building actions)
BiH_NOF_II	<b>Noah's Ark</b>
BiH_MIX_I	<b>Capacity Building</b> (Capacity Building for local authorities and NGOs in southern and eastern Europe)
IsP_FOR_I	<b>Dialogue between Jews and Arabs</b>
IsP_NOF_I	<b>Interfaith Encounter Groups Network</b>
IsP_NOF_II	<b>Arab-Jewish Community Volunteer Year</b>
IsP_NOF_III	<b>Dialogue Development in a Multicultural School's Staff</b> (Ossim Shalom Social Workers for Peace and Social Welfare – Dialogue Development in a Multicultural School's Staff)
Col_NOF_I	<b>Alternativas para el manejo adecuado de ganaderia</b> (Alternativas para el manejo adecuado de ganaderia, que mitiguen el impacto ambiental a los sitios sagrados y generen buenas prácticas de manejo en el resguardo de Guambía, Municipia de Sivia, Cauca)
Col_NOF_II	<b>Programa de Salud</b> (Programa de Salud. Resguardo de Guambía)
Col_NOF_III	<b>Corporación Ayuda Humanitaria</b>
Col_NOF_IV	<b>Atención integral</b> (Atención integral a la población en situación de desplazamiento par el conflicto armado)
Col_NOF_V	<b>Promoción del desarrollo humano y social</b> (Promoción del desarrollo humano y social en Zonal Rio Urrao – Municipio de Urrao – Antioquia)
Col_NOF_VI	<b>Medellín Solidaria</b>
Col_NOF_VII	<b>Medellín Solidaria</b>
Col_NOF_VIII	<b>Medellín Solidaria</b>
Nlr_FOR_I	<b>Integrated Education</b>
Nlr_FOR_II	<b>Integrated Education</b>

Nlr_FOR_III	<b>Visioning 21st Century Ecumenism: Diversity, Dialogue &amp; Reconciliation</b>
Nlr_NOF_I	<b>Healthy Living Centre</b>
Nlr_NOF_II	<b>Civic Link Project</b>
Nlr_MIX_I	<b>Meath Peace Group Schoolprogramme</b>
SrL_FOR_I	<b>Social Cohesion &amp; Peace Education</b>
SrL_FOR_II	<b>B.A. in Conflict Resolution</b>
SrL_FOR_III	<b>Power Sharing &amp; Peace</b>
SrL_NOF_I	<b>Reel Peace</b>
SrL_NOF_II	<b>Janakaraliya</b>
SrL_NOF_III	<b>Muslim Peace Assembly</b>
SrL_MIX_I	<b>Youth for Peace</b>
SrL_MIX_II	<b>Thothanna</b>
SrL_MIX_III	<b>Empowering Youth for Conflict Resolution</b>
Sud_FOR_I	<b>Teaching academic and peace building subjects in Elkas</b> (Teaching of primary school pupils in academic subjects and peace building subjects at Elkas Primary School)
Sud_FOR_II	<b>Teaching academic and peace building subjects in Eldien</b> (Teaching of primary school pupils in academic subjects and peace building subjects at Eldien Primary School)
Sud_FOR_III	<b>Teaching academic and peace building subjects in North Nyiala</b> (Project for teaching secondary school pupils in academic and peace building subjects at North Nyiala Secondary School)
Sud_FOR_IV	<b>Teaching academic and peace building subjects in Zalengi</b> (Project for teaching secondary school pupils in academic and peace building subjects at Zalengi Secondary School)
Sud_FOR_V	<b>Teaching academic and peace building subjects for girls in North Nyiala</b> (Project for teaching secondary school pupils (especially girls!) in academic and peace building subjects at North Nyiala Secondary School)
Sud_NOF_I	<b>Teaching of School-drop (out) Children and Mature People</b>
Sud_NOF_II	<b>Adults Education Project</b>
Sud_NOF_III	<b>Education of through war disabled rebel soldiers</b>
Sud_NOF_IV	<b>Education of through war disabled government soldiers</b>

## 2. Ranking der Projekte nach Faktor 2 und 3

	Projekt	Faktor 2	Projekt	Faktor 3
1	Sud_FOR_IV	3,49	Sud_FOR_IV	3,52
2	Sud_NOF_IV	3,43	Nlr_FOR_III	3,42
3	Sud_FOR_III	3,38	SrL_NOF_III	3,36
4	Sud_FOR_II	3,30	Afg_FOR_I	3,36
5	Sud_NOF_I	3,30	IsP_NOF_III	3,35
6	Sud_NOF_II	3,30	Col_NOF_I	3,35
7	Sud_NOF_III	3,28	Sud_FOR_I	3,32
8	Sud_FOR_V	3,27	Sud_FOR_II	3,32
9	Sud_FOR_I	3,20	Afg_NOF_I	3,32
10	Afg_FOR_II	2,91	Afg_FOR_III	3,29
11	Afg_FOR_I	2,88	Sud_NOF_IV	3,28
12	SrL_NOF_II	2,84	Col_NOF_VIII	3,28
13	Nlr_FOR_III	2,73	Sud_FOR_IV	3,27
14	Afg_NOF_I	2,69	Col_NOF_VII	3,27
15	Nlr_NOF_II	2,67	Sud_NOF_I	3,26
16	Sri_FOR_I	2,65	Col_NOF_VI	3,25
17	Afg_NOF_II	2,60	Afg_NOF_II	3,25
18	Afg_FOR_III	2,54	Sud_FOR_III	3,24
19	SrL_MIX_II	2,53	Nlr_NOF_II	3,24
20	Nlr_FOR_II	2,52	Col_NOF_IV	3,22
21	SrL_NOF_III	2,50	Sri_MIX_II	3,20
22	SrL_MIX_III	2,46	Nlr_FOR_II	3,19
23	SrL_FOR_II	2,42	SrL_NOF_II	3,18
24	SrL_FOR_III	2,40	Col_NOF_V	3,17
25	Nlr_FOR_I	2,37	Sud_NOF_III	3,12
26	BiH_NOF_I	2,36	SrL_FOR_I	3,11
27	BiH_MIX_I	2,33	Afg_FOR_II	3,11
28	BiH_NOF_II	2,33	IsP_NOF_II	3,10
29	Sri_MIX_I	2,32	Nlr_FOR_I	3,09
30	IsP_NOF_I	2,24	Sud_NOF_II	3,06
31	SrL_NOF_I	2,24	IsP_NOF_I	3,01

32	IsP_NOF_III	2,19	Sri_FOR_II	3,00
33	Col_NOF_II	2,18	BiH_NOF_II	3,00
34	IsP_NOF_II	2,10	BiH_MIX_I	2,99
35	IsP_FOR_I	2,01	BiH_NOF_I	2,97
36	Nlr_MIX_I	1,85	Col_NOF_II	2,90
37	Col_NOF_I	1,71	SrL_FOR_III	2,89
38	Col_NOF_VII	1,67	SrL_MIX_I	2,85
39	Col_NOF_IV	1,66	Col_NOF_III	2,83
40	Nlr_NOF_I	1,64	IsP_FOR_I	2,81
41	Col_NOF_VIII	1,47	SrL_MIX_III	2,75
42	Col_NOF_VI	1,45	Nlr_NOF_I	2,65
43	Col_NOF_III	1,40	Nlr_MIX_I	2,60
44	Col_NOF_V	1,26	SrL_NOF_I	2,54

## Über die Autoren

**Volker Lenhart**, Dr. phil., geb. 1939, ist emeritierter Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Honorarprofessor der Humboldt-Universität Berlin.

Schwerpunkte: Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft, aktuelle Arbeitsgebiete: Menschenrechtspädagogik, erziehungswissenschaftliche Friedensforschung.

**Dr. Alamara Karimi**, geboren im Iran, hat einen *Bachelor of Science*-Abschluss in Nursing und ein Diplom in Gerontologie. Sie ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet derzeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg in Lehre und Forschung.

**Tobias Schäfer**, M.A., Erziehungswissenschaftler und von März 2009 bis Oktober 2010 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Heidelberg im Drittmittelprojekt "Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte". Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Klinischen Psychologie.

## **Folgende Publikationen sind über die DSF zu beziehen:**

### **Forschung DSF (Auswahl):**

- Dr. Volker Franke/Marc von Boemcken: Attitudes, Values and Professional Self-Concepts of Private Security Contractors in Iraq. An Exploratory Study. Osnabrück 2011 (Heft 24).
- Ulrike Joras/Karsten Palme/Tina Alluri/Martina Leicher: Tourismus, Frieden und Konflikt: Effekte, Strategien und das privatwirtschaftliche Engagement in der Friedensförderung. Osnabrück 2011 (Heft 26).
- Wolfgang Frindte/Bertram Scheufele/Nicole Haußecker/Jens Jirschitzka/Susan Gniechwitz/Daniel Geschke/Katharina Wolf: Terrorismus – mediale Konstruktion und individuelle Interpretation: Ein friedenswissenschaftlicher Beitrag zur medien- und sozialwissenschaftlichen Analyse und Bewertung terroristischer Bedrohungen in Deutschland. Osnabrück 2011 (Heft 27).
- Dirk Peters/Wolfgang Wagner: Parlamentarische Kontrolle von Militäreinsätzen in westlichen Demokratien. Osnabrück 2011 (Heft 28).
- Tobias Pietz/Leopold von Carlowitz: Ownership in Practice: Lessons from Liberia and Kosovo. Osnabrück 2011 (Heft 29).
- Thorsten Benner/Stephan Mergenthaler/Philipp Rotmann: The Evolution of Organizational Learning in the UN Peace Operations Bureaucracy. Osnabrück 2011 (Heft 31).

### **Arbeitspapiere DSF (Auswahl):**

- Mit Hamas und Taliban an den Verhandlungstisch? Möglichkeiten und Grenzen der Einbindung von Gewaltakteuren in Friedensprozesse. Beiträge zum Parlamentarischen Abend der DSF am 28. September 2010 in Berlin. Osnabrück 2011 (Heft 7).

### **Forum DSF (Auswahl):**

- Normen, Akteure und Konflikte im Wandel? Friedenspolitik in einer multipolaren Welt. Veranstaltung aus Anlass des zehnjährigen Bestehens der Deutschen Stiftung Friedensforschung im Haus der EKD Berlin, 2. Dezember 2010. Osnabrück 2011 (Heft 4).

### **Jahresberichte DSF:**

- Jahresberichte 2001-2010.