



Sozialpsychologie und Friedenspolitik und Friedensengagement

PS Politische Psychologie

Helga E. Schachinger - WiSe 2009/2010

Gruppe 2
04.12.2009

Preiser und Krause (2003)

Politisches Engagement, Selbstkonzept und elterliche Erziehungsstile – ein Beitrag zur latenten politischen Sozialisation.

Johanna Schaupp

Matrikelnummer: a0404025

E-Mail: Johanna.Schaupp@gmail.com

Beziehungen, soziale Identität und Engagement.

Andersen, Saribay & Thorpe (2008)

Simple Kindness Can Go a Long Way – Relationships, social identity, and engagement.

Melanie Ring

Matrikelnummer: a0502194

E-Mail: a0502194@unet.univie.ac.at

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung.

Jost Stellmacher & Gert Sommer (2008)

Human Rights Education. An Evaluation of University Seminars.

Caroline Keller

Matrikelnummer: a0309958

E-Mail: caroline.keller@web.de

Inhaltsverzeichnis

PS Politische Psychologie	1
Einleitung	5
1. Politische Unzufriedenheit, Politisches Engagement, Selbstkonzept und elterliche Erziehungsstile – ein Beitrag zur latenten politischen Sozialisation	5
1. 2. Die Studie von Preiser und Krause (2003).....	6
1. 3. Latente und manifeste politische Sozialisation	7
1. 4. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen	7
1. 5. Die Ergebnisse von Preiser und Krause (2003)	8
1. 6. Differentielle Effekte und Schlussfolgerungen	8
1. 7. Zusammenfassung	10
1. 8. Eigene Meinung zu der Studie	10
2. Simple Kindness Can Go a Long Way – Beziehungen, soziale Identität und Engagement (Andersen, Saribay & Thorpe, 2008)	11
2. 1. Einleitung	11
2. 2. Bisherige Forschungsergebnisse	12
2. 2. 1. Group-Value Model	12
2. 2. 2. Dyadische (persönliche) Beziehungen.....	12
2. 2. 3. Significant-Other Representations	13
2. 3. Integrative Rahmenarbeit: Relationale und soziale Identitäten.....	14
2. 3. 1. Die Bedeutung von Wärme.....	14
2. 3. 2. “Gepäck” der Vergangenheit	14
2. 3. 3. Hierarchische und horizontale Beziehungen	15
2. 3. 4. Verbindung zwischen relationaler und sozialer Identität.....	15
2. 4. Stützende Ergebnisse.....	15
2. 4. 1. Studie 1: Hierarchische Beziehungen am Beispiel einer Gemeinde.....	15
2. 4. 2. Studie 2: Hierarchische Beziehungen am Beispiel einer Universität	16
2. 4. 3. Studie 3: Horizontale Beziehungen am Beispiel einer Universität.....	17
2. 4. 4. Studie 4: Hierarchische und horizontale Beziehungen am Beispiel einer Universität	18
2. 5. Zusammenfassung und Einschränkungen der Nachweise	18
2. 6. Implikationen für Kulturen des Friedens	19
2. 6. 1. Beziehungen und soziale Identität in friedlicher Koexistenz	19
2. 6. 2. Praktische Grenzen des Modells	21
2. 7. Abschließende Kommentare	22
2. 8. Persönliche Stellungnahme zum Artikel	22

3. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung	23
3. 1. Einleitung	23
3. 2. Kurzer Überblick über die Menschenrechte.....	23
3. 2. 1. Die Menschenrechts-Charta der Vereinten Nationen	23
3. 2. 2. Unteilbarkeit der Menschenrechte	25
3. 2. 3. Der „Westen“ – Hüter der Menschenrechte!?!	26
3. 3. Menschenrechtsbildung.....	28
3. 4. Empirische psychologische Forschung zu Menschenrechten: Ergebnisse einer Evaluationsstudie eines universitären Menschenrechtsseminars (Stellmacher & Sommer, 2008).....	30
3. 4.1 Beschreibung der durchgeführten Evaluationsstudien.....	30
3. 5. Zusammenfassung	33
3. 6. Persönliche Stellungnahme	34
4. Literaturverzeichnis.....	36

Einleitung

Die folgende Seminararbeit gibt einen Überblick über verschiedene relevante Theorien und Untersuchungen, die in der Friedensforschung wichtig sind. Besonders die sozialpsychologischen Erklärungsmodelle finden in jüngster Zeit Beachtung und sind Gegenstand dieser Arbeit. Im ersten Teil geht es um die latente politische Sozialisation, das heißt Einflüsse von Erfahrungserfahrungen auf die Entwicklung von politischem Engagement im Allgemeinen. Der zweite Abschnitt der Arbeit geht auf die Bedeutung von Beziehungserfahrungen und sozialer Identität auf Engagement ein. Der dritte Teil beschäftigt sich konkret mit Friedensprozessen und beschreibt die möglichen positiven und negativen Auswirkungen von Sterblichkeitsbewusstsein auf Friedensprozesse. Im letzten Abschnitt beschäftigt sich im konkreten mit Menschenrechten und Menschenrechtsbildung, wobei zunächst ein kurzer theoretisch Überblick über die Menschenrechts-Charta und Menschenrechtsbildung gegeben wird und anschließend – anhand von Evaluationsstudien – versucht wird zu zeigen, inwiefern sich Menschenrechtsbildung in Form universitärer Menschenrechtsseminare auf das Wissen, die Einstellungen und Handlungsbereitschaften hinsichtlich Menschenrechten abgehandelt.

1. Politische Unzufriedenheit, Politisches Engagement, Selbstkonzept und elterliche Erziehungsstile – ein Beitrag zur latenten politischen Sozialisation

Im Folgenden geht es um die Wirkung von Sozialisationsfaktoren bei der Entwicklung von politischem Engagement. Preiser und Krause (2003) haben die Auswirkungen von verschiedenen Erziehungsstilen im Kindesalter auf spätere persönliche und politische Haltungen untersucht. Die Untersuchung von Sozialisationsprozessen ist immer sehr vielschichtig und es ist immer nur die Analyse von Teilaspekten möglich.

In einer früheren Studie (Janas und Preiser, 1999 zit. nach Preiser und Krause) wurde ein Erziehungsstilfragebogen vorgegeben, welcher Beziehungen zwischen Erziehungspraktiken und der Unzufriedenheit mit Parteien, Politikern und dem politischen System ergab. Das Konzept der Politikverdrossenheit konnte in fehlendes politisches Engagement (Bereitschaft, sich politisch zu informieren und aktiv zu werden) und politische Unzufriedenheit

aufgegliedert werden. Politische Kompetenzüberzeugungen korrelierten relativ hoch mit dem Engagement und kaum mit der politischen Unzufriedenheit. Man kann also annehmen, dass es unter anderem vom Selbstkonzept abhängt, ob sich politische Unzufriedenheit in resignativer Apathie oder (Protest-) Engagement äußert, oder ob politische Zufriedenheit zu unpolitischer-apathischer Distanz oder zu systemkonformer Partizipation führt. Die aktuelle Unzufriedenheit könnte sich aber auch auf die retrospektive Bearbeitung des Erziehungsstilfragebogens ausgewirkt haben. Deshalb verwenden Preiser und Krause (2003) hier ein Imaginationsverfahren.

1. 2. Die Studie von Preiser und Krause (2003)

Die genaue Fragestellung lautete, inwiefern retrospektiv erhobene mütterliche Erziehungsstile während der Kindheit und Jugend mit späteren persönlichen und politischen Haltungen korrespondieren und weiters, ob es für die Erfahrungen in der mittleren Kindheit (mit 8 Jahren) und in der frühen Jugend (mit 12 Jahren) unterschiedliche Effekte gibt.

Untersucht wurden 183 Versuchspersonen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren.

Die *persönlichen Haltungen* wurden erfasst mit dem Generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, welche die Subskala SK aus dem Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen FKK (Krampen 1991b) ist, und mit dem Fragebogen Finale Kontrollüberzeugungen FKÜ (Preiser, 1988, 1989) welcher, die Überzeugung, dass persönliche Erfolge durch eigene Zielsetzungen und Zielklärungen und durch planvolles und zielorientiertes Handeln bedingt sind, misst.

Die Erfassung *politischer Haltungen und Handlungen* erfolgte mit dem Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen SKP (Krampen, 1986), welches auf subjektive politische Kompetenzen wie Verständnis für politische Sachverhalte, kompetente Beteiligung an Diskussionen und ähnliches, abzielt. Das Trierer Inventar zur politischen Alltagsaktivität TIPP-J (Krampen, 1991a) misst den Indikator politischen Interesses und Engagements, zum Beispiel über die Häufigkeit von zwölf ausgewählten politischen Alltagsaktivitäten, wie Gespräche oder die Informationssuche über politische Themen und dient ebenso zur Erfassung politischer Haltungen und Handlungen.

Die Erziehungsstile wurden, wie schon oben erwähnt, mit einem neu entwickelten Situationsfragebogen SFB erfasst, welcher ursprünglich von Eberwein (1993) erstellt wurde. Dieser erfasst typisches mütterliches Verhalten in Alltagskonflikten retrospektiv und imaginativ (Krause, 2002) auf einer 6-stufiger Likert-Skala. Ursprünglich wurden die 4 Dimensionen Aversive Kontrolle, Verstärkerentzug, Unangemessene Verstärkung und Soziale Kompetenzunterstützung unterschieden, nach der Faktorenanalyse blieben jedoch nur noch

zwei Skalen übrig, nämlich nämlich Soziale Kompetenz unterstützende und Aversiv-straftende Reaktionen im mütterlichen Erziehungsverhalten.

Dieses Imaginationsverfahren gab für die Altersstufen acht und zwölf Jahre konkrete Konflikt- oder Problemsituationen vor, und die Befragten mussten angeben, wie ihre eigene Mutter damals typischerweise reagiert hätte.

Vorerst sollen an dieser Stelle einige Konstrukte geklärt werden, die Preiser und Krause (2003) relevant gefunden haben. Laut ihnen unterschieden Almond & Verba (1963) und Schulze (1977) manifeste und latente Prozesse bei der politischen Sozialisation, um die es hier geht. Die manifeste politische Sozialisation beinhaltet explizite Lernprozesse, bei denen eine direkte Auseinandersetzung mit politischen Themen erfolgt. Es wurden aber auch unpolitische Interaktionserfahrungen als indirekte Sozialisationsfaktoren für spätere politische Haltungen nachgewiesen (Preiser, 1994; Hopf & Hopf, 1997 zit. nach Preiser und Krause, 2003)

1. 3. Latente und manifeste politische Sozialisation

Bei der latenten politischen Sozialisation werden zunächst unpolitische Orientierungen erworben und zu einem späteren Zeitpunkt auf politische Themen transferiert und zu politischen Orientierungen umgeformt. Es konnten jedoch schon früher Einflüsse der Familie auf soziale Kompetenz, Selbstüberzeugung, externes Kontrollerleben und Selbstverantwortlichkeit des Kindes nachgewiesen werden (Schneewind, Beckmann & Engfer, 1983 zit. nach Preiser und Krause, 2003). Diese Persönlichkeitsmerkmale gelten auch als Prädispositionen für spätere politische Orientierungen (Krampen, 1991a; Preiser, 1983; Weiß, 1981 zit. nach Preiser und Krause, 2003).

1. 4. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Politische Handlungskompetenz basiert nach Schulze (1977) zit. nach Preiser und Krause, 2003 auf Toleranzen für komplexe, unsichere, problem- und konflikthafte Alltagssituationen. Die Basis für politische Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft sind angemessene Kontrollkognitionen, das heißt, internale Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und finale Kontrollüberzeugungen. Internale Kompetenz- und Kontrollüberzeugung ist die Überzeugung, Handlungskompetenzen zu besitzen und Erfolge aufgrund eigener Fähigkeiten und Anstrengungen positiv zu beeinflussen. Finale Kontrollüberzeugung ist die Überzeugung, Erfolge durch klare Zielsetzungen und planvolles Handeln erzielen zu können (Preiser, 1988; 1989 zit. nach Preiser und Krause, 2003). Blockierung angemessenen Verhaltens, strafendes Erziehverhalten, Verweigerung von Unterstützung, Inkonsistenz und fehlende

Berechenbarkeit in erzieherischen Interaktionen können Angst und Unsicherheiten erzeugen (Krohne, 1996 zit. nach Preiser und Krause, 2003) und beeinträchtigen somit auch die Toleranzen und die angemessenen Kontrollkognitionen und die Handlungsfähigkeit. Daraus schließen Preiser und Krause (2003), dass Bestrafungen (aversives Verhalten oder Verstärkerentzug) und unberechenbar-inkonsistente Verstärkungen und Bestrafungen Kompetenzüberzeugungen und Handlungsbereitschaften reduzieren und Unterstützung und Anleitung zu sozial kompetentes Verhalten Kompetenzüberzeugungen und Handlungsbereitschaften erhöhen.

1. 5. Die Ergebnisse von Preiser und Krause (2003)

Das Hauptergebnis bestätigt die Literatur, es gibt eine latente politische Sozialisation, das heißt eine Beeinflussung politischer Kompetenzüberzeugungen und Handlungsbereitschaften durch unpolitische familiäre Interaktionserfahrungen. Das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten korreliert mit dem spezifischen Selbstkonzept eigener politischen Kompetenzen zwar nur mäßig aber das politische Engagement korreliert mit dem Selbstkonzept eigener politischen Kompetenzen signifikant und es gibt außerdem einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenz unterstützender Erziehung und den „quasi-abhängigen“ Variablen generalisiertes Selbstkonzept, politisches Selbstkonzept und politische Alltagsaktivität. Keine signifikant negativen Zusammenhänge konnten sie zwischen bestrafenden Erziehungsstilen und persönlichen und politischen und Kompetenzüberzeugungen, finalen Kontrollüberzeugungen und politischen Engagement feststellen.

1. 6. Differentielle Effekte und Schlussfolgerungen

Bezüglich dem Alter gab es ein interessantes, unerwartetes Ergebnis: Die imaginierten mütterlichen Erziehungsstile in der Kindheit (mit 8 Jahren) stehen in Beziehung zu den politikunspezifischen, generalisierten Kognitionen und die des frühen Jugendalters (mit 12 Jahren) in Beziehung zu den bereichsspezifischen politischen Kompetenzüberzeugungen und politischer Aktivitätsbereitschaft. Erwartungswidrig korrelieren die generalisierten finalen Kontrollkognitionen mit Erziehung in der frühen Jugend und nicht in der Kindheit.

Die Geschlechtsunterschiede bei den generalisierten und den politikspezifischen Selbstkonzepten wurden mittels einfaktorieller Varianzanalyse überprüft. Die Skala generalisiertes Selbstkonzept (SK aus dem FKK) und das politikspezifische Selbstkonzept SKP war bei den männlichen Versuchspersonen signifikant höher ausgeprägt. Der Moderatoreffekt des Geschlechts zeigte sich für das Alter von acht Jahren bei den Frauen, hier

korrelieren die Kompetenz unterstützenden Erziehungsreaktionen hochsignifikant mit dem generalisierten Selbstkonzept. Bei Männern gab es hier fast keine Beziehung. Die FKK-Skala zum Generellen Selbstkonzept korreliert bei Frauen signifikant mit aversiv-straftenden Erziehungshandlungen, bei den Männern ist diese Beziehung nicht signifikant.

Die Skala der politikspezifischen Kontrollüberzeugungen SKP korreliert hochsignifikant bei Männern bei der Imagination mit 12 Jahren, bei Frauen konnte hier keine signifikante Beziehung herausgefunden werden. Bei der imaginierten Kompetenzförderung für die Altersgruppe 12 Jahre gab es ausschließlich bei Männern signifikante Korrelationen mit der politischen Alltagsaktivität, bei Frauen nicht.

Die Autoren schließen daraus, dass sich neue bereichsspezifische Überzeugungen vermutlich auf der Grundlage generalisierter Kognitionen ergeben, weil die generalisierten und politikspezifischen Kompetenzüberzeugungen korrelieren. Die Versuchspersonen dürften die mütterlichen Erziehungsstile zu beiden Imaginationszeitpunkten mit acht und zwölf Jahren nicht sehr verschieden erleben, da diese miteinander korrelieren, es zeigen sich aber auch altersspezifische Effekte: Die frühere Kindheit prägt eher die politikunspezifischen bzw. generalisierten Überzeugungen und das frühe Jugendalter eher die bereichsspezifischen politischen Kognitionen.

Für finale Kontrollüberzeugungen liegen keine Daten über Entwicklungsverläufe vor. Dadurch, dass sie erst im Jugendalter von Erfahrungserfahrungen beeinflusst erlebt werden, können wir davon ausgehen, dass sie sich erst auf der Stufe des Formalen Denkens entwickeln. Bewusste Zielsetzungen und systematische Planungen, wie es finale Kontrollüberzeugungen benötigen, können erst mittels formalen Denken erfolgen.

Die Qualität erzieherischen Handelns hat offensichtlich erkennbare Effekte auf die Qualität selbst- und politikbezogener Kognitionen.

Während Erziehungseinflüsse bei Mädchen eher in der mittleren Kindheit wirksam sind, und generalisierte Kompetenzüberzeugungen betreffen, betreffen Erziehungseinflüsse auf Burschen eher die „Männerdomäne“ Politik und sind im frühen Jugendalter wirksam. Dies interpretieren die Autoren dahingehend, dass es nach wie vor eine geschlechtstypische Sensibilität für domänenspezifische Erfahrungen und Wirkungen gibt.

Sie selbst kritisieren an ihrer Untersuchung folgende Einschränkungen, nämlich die Möglichkeit, dass ein positives Selbstkonzept die Erinnerung – oder die nachträgliche Rekonstruktion – von kompetenz-unterstützenden Verhaltensweisen fördern könnte. Das heißt, dass ihre Befunde nur explorativ gelten können und nicht unbedingt kausal interpretiert werden können.

1. 7. Zusammenfassung

In der Studie von Preiser und Krause (2003) wurde der Einfluss verschiedener Erziehungsstile im Kindes- und frühen Jugendalter auf spätere persönliche und politische Haltungen untersucht. Es konnten die zwei Erziehungsstile identifiziert werden, Soziale Kompetenz unterstützende und aversiv-straftende Reaktionen. Diese wurde korreliert mit dem generalisierten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und generalisierten finalen Kontrollüberzeugungen und Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten und politische Alltagsaktivitäten. Hervorzuheben sind der positive Zusammenhang zwischen Kompetenz unterstützender Erziehung und den „quasi-abhängigen“ Variablen generalisiertes Selbstkonzept, politisches Selbstkonzept und politische Alltagsaktivität.

Sie fanden altersspezifische und geschlechtsspezifische Effekte: Die frühere Kindheit prägt eher die politikunspezifischen bzw. generalisierten Überzeugungen und das frühe Jugendalter eher die bereichsspezifischen politischen Kognitionen. Aversiv-straftende Erziehungshandlungen korrelieren bei Frauen signifikant mit dem Generellen Selbstkonzept, bei Männern nicht. Kompetenz unterstützenden Erziehungsreaktionen hängen bei den Frauen insbesondere für das Alter von acht Jahren hochsignifikant mit dem generalisierten Selbstkonzept zusammen, bei Männern finden die Autoren diesen Zusammenhang nicht. Das wichtigste Ergebnis dieser Studie ist, dass eine latente politische Sozialisation stattfindet und unpolitische familiäre Interaktionserfahrungen eine Beeinflussung politischer Kompetenzüberzeugungen und Handlungsbereitschaften auslösen.

1. 8. Eigene Meinung zu der Studie

Das Ergebnis, dass sich aversiv-straftende Erziehungshandlungen bei Frauen negativ auf das Generelle Selbstkonzept auswirken finde ich bemerkenswert, vor allem, dass es bei Männern laut dieser Studie nicht so ist. Warum das so sein könnte, wäre eine interessante Fragestellung für die Zukunft. Generell wären für die Zukunft die geschlechtsspezifischen Unterschiede näher zu erforschen, warum bei Männern das politische und auch das unspezifische Selbstkonzept höher ausgeprägt war, vielleicht liegt hier auch ein Kohorteneffekt vor, oder spezifische Sozialisationseinflüsse sind tatsächlich auf das Geschlecht wirksam. Es könnte aber auch sein, dass sich die Unterschiede nur durch methodische Mängel der verwendeten Messinstrumente zeigen, einerseits durch Schwächen von Imaginationsverfahren generell oder durch vielleicht geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Assoziationen und somit Antworten. Eine Schwäche könnte auch sein, dass das politische Engagement durch einen Selbsteinschätzungsfragebogen erhoben wurde, wo auch ein Antwortverhalten in erwünschter Richtung möglicher Einflussfaktor auf die Ergebnisse sein könnten. Wir wissen ausserdem

nicht, welche anderen Faktoren politisches Engagement unterstützen, es könnte sein, dass noch andere äußere Faktoren einen wichtigen Einfluss haben. Nichtsdestotrotz finde ich wichtig, dass aus den Ergebnissen dieser Studie Schlüsse gezogen werden. Einerseits für den formalen Bildungsbereich Maßnahmen zu treffen, andererseits natürlich auch im gesellschaftspolitischen Kontext die Forcierung von Erziehungsmaßnahmen im Privatbereich zu steuern und zu verbessern.

2. Simple Kindness Can Go a Long Way – Beziehungen, soziale Identität und Engagement (Andersen, Saribay & Thorpe, 2008)

“Yet there remains another wall. This wall constitutes a psychological barrier between us, a barrier of suspicion . . . of rejection. . . of fear . . . of deception . . . a barrier of distorted and eroded interpretation of every event and statement. Today, through my visit to you, I ask why don't we stretch out our hands with faith and sincerity so that together we might destroy this barrier?”

(Ägyptischer Präsident Anwar al-Sadat in einer Ansprache vor der Israelischen Knesset, Jerusalem, 20. November, 1977)

2. 1. Einleitung

Auch wenn sich viele Menschen Weltfrieden wünschen, ist dies ein schwer erreichbares Ziel. Immer wieder entstehen Konflikte um Land, Ressourcen oder Ehre, sowohl zwischen verschiedenen Interessensgruppen als auch in zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Lösung von Konflikten und Bildung friedlicher Beziehungen erfordert somit die Analyse beider Ebenen, der Beziehungsebene und der Gruppenebene. Persönliche Beziehungen haben in unserem Leben einen hohen Stellenwert, wobei diese Beziehungen stets in einem sozialen Kontext eingebettet sind. Es wird angenommen, dass interpersonelle Beziehungen einen Einfluss darauf haben, wie wir andere Gruppen sehen und wie zugehörig wir uns ihnen fühlen. Der Frage, welchen Einfluss persönliche Beziehungen auf die soziale, gemeinschaftliche Identität haben, hat sich die Forschung bisher nur wenig gewidmet.

Diese Frage griffen Andersen, Saribay und Thorpe (2008) auf und entwickelten auf Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse hinsichtlich Beziehungen und sozialer Identität ein integratives Modell, welches Implikationen für kooperatives Verhalten innerhalb und zwischen Gruppen hat und in Folge auch für die Friedenskonsolidierung.

2. 2. Bisherige Forschungsergebnisse

2. 2. 1. Group-Value Model

Wenn man sich einer Gruppe zugehörig fühlt, erhöht dies die Bereitschaft Gruppenentscheidungen zu akzeptieren, auch wenn diese Entscheidungen nicht genau den eigenen Interessen entsprechen (Tyler & Lind, 1992). Natürlich erachten Menschen auch ihre instrumentellen Eigeninteressen als wichtig. Diese instrumentellen Interessen werden innerhalb der Gruppe aber durch soziale Motive ersetzt, wie dem Bedürfnis dazuzugehören, ernst genommen und respektiert zu werden.

Immer wenn sich eine Person mit einer Gruppe identifiziert, ist für diese Person das Gefühl, dass Autoritätspersonen den eigenen Wert für die Gruppe erkennen sowie die eigene Meinung akzeptieren, besonders wichtig. Anders ausgedrückt: immer wenn sich eine Person mit einer Gruppe identifiziert, ist die wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit wichtiger als die wahrgenommene Verteilungsgerechtigkeit. Dies gilt nicht, wenn man sich nicht mit der Gruppe identifiziert. Unter Verfahrensgerechtigkeit oder prozeduraler Gerechtigkeit ist die Fairness im Prozess der Entscheidungsentwicklung gemeint. Hier geht es um die Bewertung wie Entscheidungen getroffen werden und wie diese kommuniziert werden. Im Gegensatz dazu geht es bei der Verteilungsgerechtigkeit darum, ob die Ressourcen gerecht über die Gruppenmitglieder verteilt sind und welchen „outcome“ der einzelne konkret erhält. Letztlich ist es den Personen wichtiger einen fairen, vertrauenswürdigen Prozess zu erfahren, als den gewünschten oder sogar fairsten „outcome“ zu erhalten (Tyler, Degoey & Smith, 1996).

Überdies sollten Autoritätspersonen vertrauenswürdig und respektvoll mit den Gruppenmitgliedern umgehen, da dies die Kooperationsbereitschaft sowie das Engagement der einzelnen Mitglieder positiv beeinflusst. Relationale Aspekte fördern somit die soziale Identifikation mit der Gruppe und beeinflussen die Bereitschaft Gruppenentscheidungen zu akzeptieren (Tyler & Blader, 2000, 2003).

2. 2. 2. Dyadische (persönliche) Beziehungen

Die soziale Identifikation steht im engen Zusammenhang mit der Qualität persönlicher Beziehungen (vgl. Andersen, Downey & Tyler, 2005). Es hat sich gezeigt, dass ein Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit, wie man es in engen Beziehungen verspürt, auch in Gruppen eine Rolle spielt (vgl. Baumeister & Leary, 1995). Auf beiden Ebenen treten ähnliche Prozesse auf, doch ist die genaue Art und Weise, in welcher relationale und kollektive Aspekte des Selbst miteinander verbunden sind, noch nicht vollständig geklärt. Allerdings werden drei Ebenen der Identität – die individuelle, relationale und kollektive Ebene

- zunehmend diskutiert und untersucht (vgl. Sedikides & Brewer, 2001). Die Identität in Beziehungen und gemeinsamen Gruppenmitgliedschaften basiert auf Verbindungen zwischen dem Selbst und anderen, während sich das individuelle Selbst durch Unterschiede zwischen dem Selbst und anderen entwickelt.

Aus diesen Forschungsergebnissen ergeben sich Implikationen für die Friedenskonsolidierung, da ein Gefühl der Verbundenheit und des Vertrauens die Kooperation zwischen Menschen verschiedener Herkunft fördern könnte. In Gesellschaften, die friedliche Ideale verfolgen, wird auch der Wettbewerb auf produktive und gewaltfreie Art und Weise geführt (Bonta, 1997), vielleicht gerade weil die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Ideale zu größerer Nähe und besserer Kooperation beitragen.

Durch gegenseitiges Vertrauen werden Friedensprozesse auch unterstützt, weil der jeweils anderen Partei geglaubt wird, ernsthaft an Frieden interessiert zu sein (Kelaman, 2005). Ein Gefühl der Verbundenheit zwischen zwei Staaten kann beispielsweise auch entstehen, wenn sie einen historischen Moment miteinander teilen, sie also eine gemeinsame Geschichte haben. Solche Gemeinsamkeiten können dazu beitragen, dass umfassendere, übergeordnete Gruppen entstehen (z.B. Europäische Union, Vereinte Nationen). Freundschaft und persönliche Beziehungen tragen also dazu bei, Grenzen zwischen Staaten aufzulösen. Vertrauen beinhaltet die Wahrnehmung von Überlappungen zwischen dem Selbst und den Mitgliedern einer andern Gruppe, wodurch die beiden miteinander verknüpft werden (Chen & Andersen, 1999).

2. 2. 3. Significant-Other Representations

Mentale Repräsentationen wichtiger Bezugspersonen (sog. „significant-others representations“) sind in unserem Gedächtnis gespeichert und werden beispielsweise aktiviert, wenn „Ähnlichkeit“ (körperlich, emotional, die Einstellungen oder das Verhalten betreffend) zwischen einer neuen Person und einer wichtigen Bezugsperson besteht (vgl. Baldwin, Carrell & Lopez, 1990). Diese Art der Aktivierung beeinflusst die soziale Wahrnehmung erheblich. Lernt man eine Person kennen und erinnert diese an eine Bezugsperson, die man mag, wird die unbekannte Person automatisch als sympathisch eingestuft. Man bewertet die Person dann als besonders positiv, erwartet von ihr akzeptiert zu werden und ist bereit sich ihr zu nähern. Umgekehrt kann eine Person aber auch Ablehnung hervorrufen, wenn diese an eine Person erinnert, die in der Vergangenheit negativ bewertet wurde. Diese Bewertungen und Erwartungen beeinflussen die zwischenmenschliche Interaktion erheblich und bewirken, dass

die zuvor unbekannte Person das erwartete Verhalten als eine Art Selbst-erfüllende Prophezeiung tatsächlich zeigt (vgl. Berk & Andersen, 2000).

2. 3. Integrative Rahmenarbeit: Relationale und soziale Identitäten

Das integrative Modell von Andersen et al. (2008) erweitert das „Group-value-model“ durch Hinzufügen neuerer Erkenntnisse über die relationalen Aspekte des Selbst. Das Modell geht davon aus, dass die soziale Identität dadurch beeinflusst wird, wie man behandelt wird (z.B. das Gefühl Mitglied einer Gruppe zu sein). Verfahrensgerechtigkeit ist durch neutrale, vertrauenswürdige Prozesse gekennzeichnet, die Respekt vermitteln (Tyler et al., 1996) und das Engagement in der Gruppe fördern. Forschungsergebnisse zum relationalen Selbst weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung von Wärme im Umgang mit einer anderen Person entscheidend sein kann und Auswirkungen auf das Gruppenengagement und die soziale Identität hat.

2. 3. 1. Die Bedeutung von Wärme

Wärme ist ein entscheidender Faktor für die Zufriedenheit und das Wohlbefinden in Beziehungen. Herzliche Begegnungen sind nicht nur in Beziehungen, sondern auch in Gruppen von entscheidender Bedeutung.

Auch durch die Wahrnehmung von Wärme (oder deren Fehlen) in einer Beziehung werden mentale Repräsentationen aktiviert, die Akzeptanz- und Ablehnungserwartungen auslösen. Diese Erwartungen können generalisieren und sich auf praktisch jede Gruppe ausdehnen. Hat eine Person in einer Beziehung das Gefühl, vom Gegenüber nicht richtig akzeptiert zu werden, wird er nicht bereit sein, sich der Gruppe des anderen anzuschließen. Im Gegensatz dazu, kann die Vermittlung von Wärme den Entschluss, der Gruppe beizutreten, erleichtern (Williams et al., 2005). Respekt spielt auch eine entscheidende Rolle, fördert jedoch emotionale Distanz. Das Gefühl, Teil der Gruppe zu sein, wird durch Ausdruck von Wärme stärker vermittelt.

2. 3. 2. “Gepäck” der Vergangenheit

Erfahrungen der Vergangenheit können - im positiven oder negativen Sinn - als “Gepäck” bezeichnet werden, welches in die Gegenwart mitgenommen wird. Diese Erfahrungen beeinflussen die Wahrnehmungen und Interpretationen gegenwärtiger Interaktionen. Wenn man einer Person begegnet, die an einen positiv assoziierten Menschen erinnert, wird man

dieser Person eher freundlich als feindlich gesinnt sein und erwartet von dieser Person ähnlich behandelt zu werden (Andersen & Chen, 2002). Erwartungen aus der Vergangenheit formen somit auch aktuelle Interaktionen (Downey & Feldmann, 1996) und können auf Gruppen übertragen werden.

2. 3. 3. Hierarchische und horizontale Beziehungen

Das Modell berücksichtigt sowohl hierarchische Beziehungen - also solche zwischen Personen mit unterschiedlichem Status und Wissen (z.B. zwischen Chef und Angestellten) - als auch horizontale Beziehungen, wie sie beispielsweise zwischen Freunden oder Kollegen bestehen. Beide Ebenen dürften eine Rolle für das Gruppenengagement spielen.

2. 3. 4. Verbindung zwischen relationaler und sozialer Identität

Wie lassen sich nun die relationale und soziale Identität miteinander verknüpfen?

Wenn einer Person in einer Zweierbeziehung Wärme vermittelt wird, führt dies dazu, dass das Gegenüber positiv bewertet wird, und somit auch die Gruppe, der diese Person angehört. Es kommt zu einer Neukategorisierung der Akzeptanzerwartung, wodurch eine Annäherung an die Fremdgruppe erleichtert wird – die Identifizierung mit der Fremdgruppe wird möglich.

Wenn eine Person bemerkt, dass ein Mitglied der eigenen Gruppe, einen Freund in einer außenstehenden Gruppe hat, kann dies die Grundlage für die neue soziale Identifikation mit dieser Gruppe sein. Diese Wahrnehmung allein kann den „intergroup bias“ reduzieren, weil das Mitglied der Fremdgruppe (und somit die Fremdgruppe an sich) in das Selbst aufgenommen wird.

Somit können positive dyadische Beziehungen zur Bildung umfassenderer Netzwerke beitragen, wodurch der „intergroup bias“ verringert wird. Wenn dieses größere Netzwerk friedliche Ziele und Normen verfolgt, fördert dies friedliche Beziehungen zwischen Gruppen.

2. 4. Stützende Ergebnisse

Die folgenden Studien beschäftigen sich mit der Frage, in welchem Ausmaß interpersonelle Wärme in hierarchischen und horizontalen Beziehungen für Kooperation eine Rolle spielt.

2. 4. 1. Studie 1: Hierarchische Beziehungen am Beispiel einer Gemeinde

Davis-Lipman et al. (2007) führten eine telefonische Befragung durch, um hierarchische Beziehungen am Beispiel einer Gemeinde zu untersuchen.

Es wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe von Afro-Amerikanern und Lateinamerikanern befragt. Untersucht wurden Personen, die im vergangenen Jahr von sich aus Kontakt mit einer rechtlichen Autorität aufgenommen haben, wie beispielsweise einem Polizisten oder einem Anwalt.

Ein Aspekt von Kooperation ist, Entscheidungen von Autoritäten zu akzeptieren, weshalb die Probanden die freiwillige Kooperation mit den Autoritäten bewerten sollten. Hierzu sollten sie angeben, wie sehr sie die erhaltene Hilfe begrüßt und angenommen haben (Akzeptanz der Hilfe). Weiters wurden folgende Variablen erhoben: die Fairness des Prozesses (Verfahrensgerechtigkeit), die Fairness des „outcome“ (Verteilungsgerechtigkeit) und die Bewertung des „outcome“. Darüber hinaus sollten die Probanden angeben, ob sie sich vorstellen könnten, mit der betreffenden Autoritätsperson Freundschaft zu schließen, was als Indikator für Wärme und Verbundenheit angesehen wurde.

Die Ergebnisse zeigten, dass die wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit sowohl die Akzeptanz der Hilfe als auch die wahrgenommene Verteilungsgerechtigkeit sowie die Bewertung des Ergebnisses vorhersagen kann. Ein wichtiges Ergebnis war außerdem, dass das Gefühl, mit der Autoritätsperson verbunden zu sein (indem man diese als potentiellen Freund ansieht) die Akzeptanz der Hilfe noch besser vorhersagte als die wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit. Somit ist eine freundliche Interaktion mit der Autoritätsperson wichtig, um Hilfe von dieser akzeptieren zu können.

Besteht eine relationale Verbindung zur Autoritätsperson und ist die Kommunikation durch Wärme gekennzeichnet, trägt dies also zu einer besseren Zusammenarbeit der Gemeinde bei, der beide, Versuchspersonen und Polizisten angehören. Die Akzeptanz der angeforderten Hilfe einer Behörde entspricht zwar nicht genau der sozialen Identität, wohl aber der Kooperation und Zusammenarbeit mit der Gemeinde. Schließlich zeigt sich, dass die Wahrnehmung einer Beziehung und die Wahrnehmung einer gemeinsamen Gruppenmitgliedschaft Parallelen aufweisen. In beiden Fällen wird Kooperation durch die wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit vorhergesagt. Somit ist Verfahrensgerechtigkeit von entscheidender Bedeutung.

2. 4. 2. Studie 2: Hierarchische Beziehungen am Beispiel einer Universität

In einer zweiten Studie von Davis-Lipman et al. (2007) wurden afrikanisch-amerikanische und latein-amerikanische Studenten einmal zu Beginn und einmal am Ende des ersten Semesters getestet. Es sollte überprüft werden, inwieweit Studenten bereit sind, bei Autoritäten der Institution Hilfe zu suchen. Die Bereitschaft Hilfe zu suchen, diente als Indikator für die Einbindung in die Institution.

Operationalisiert wurde das hilfeschende Verhalten über die Bewertungen der Probanden bezüglich der Qualität der Beziehung zu den Fakultätsmitgliedern. Das besondere Interesse lag auf der Interaktion mit den Autoritäten, weshalb die Kommunikation der Autoritäten, sowie die Verfahrens- und Verteilungsgerechtigkeit von den Versuchspersonen bewertet werden sollte.

Wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit konnte das hilfeschende Verhalten sehr gut vorhersagen. Dieser direkte Effekt verschwand allerdings, wenn man die Bewertungen der Interaktion mit den Autoritäten mitberücksichtigte. Stattdessen zeigte sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Verfahrensgerechtigkeit und der Bewertung der Interaktion. Die Wahrscheinlichkeit Hilfe zu suchen wird erhöht, wenn Verfahrensgerechtigkeit wahrgenommen wird und die Interaktion mit den Professoren als komfortabel bewertet wird.

2. 4. 3. Studie 3: Horizontale Beziehungen am Beispiel einer Universität

Das hilfeschende Verhalten von Studenten wurde auch in horizontalen Beziehungen mit Studienkollegen untersucht. Die Studenten sollten angeben, wie positiv und respektvoll sie sich von ihren Kollegen behandelt fühlen. Weiters sollten sie die Verfahrens- und Verteilungsgerechtigkeit im Rahmen dieser Beziehungen bewerten.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein respektvoller und positiver Umgang zwischen den Studenten das hilfeschende Verhalten positiv beeinflusst und dass dieser positiv bewertete Umgang auch in einer Wechselbeziehung mit der wahrgenommenen Verfahrensgerechtigkeit steht.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieser Studien, dass die Wahrnehmung von positiven dyadischen Beziehungen für die Bereitschaft zur Kooperation mit einer Gruppe wichtig ist. Etwas anders gesehen könnte man auch sagen, dass Verfahrensgerechtigkeit noch mehr an Bedeutung gewinnt, wenn jemand nur wenig positive und respektvolle Beziehungen erlebt. Dies ist für sich genommen interessant, weil sich in vorangegangenen Studien gezeigt hat, dass Verfahrensgerechtigkeit von größerer Bedeutung ist, wenn sich jemand mit einer Gruppe identifiziert (Huo et al., 1996). Somit ist dieses Ergebnis sowohl für die Gruppenebene als auch für die relationale Ebene relevant. Obwohl diese Ergebnisse keine direkte Antwort auf die Frage geben können, ob sich die relationale Identität auf die soziale Identität verallgemeinern lässt, sind sie dennoch sehr anregend.

2. 4. 4. Studie 4: Hierarchische und horizontale Beziehungen am Beispiel einer Universität

An einer Stichprobe von afrikanisch-amerikanischen Studenten wurde die Annahme überprüft, dass in der Vergangenheit erfahrene rassenbasierende Ablehnung die Einbindung in und Identifikation mit der Gruppe beeinflussen (Mendoza-Denton et al., 2002). In einer Langzeitstudie sollten Studenten zu zwei Messzeitpunkten (Anfang 1. Semester, Ende 2. Semester) jeweils drei Wochen lang Tagebuch führen. Ausgewertet wurden relationale und institutionelle Wahrnehmungen.

Studenten, die bereits oft Ablehnung aufgrund ihrer Rasse erfahren haben, zeigten problematischere Gefühle gegenüber Studienkollegen und Professoren und fühlten sich der Universität auch weniger zugehörig (im Vergleich zu Studenten, die weniger Ablehnung erfahren haben).

Interessanterweise verstärkten sich diese Unterschiede in den ersten drei Wochen der ersten Messung und blieben bis zum zweiten Messzeitpunkt erhalten. Bei der Follow-up Messung zeigte sich, dass Studenten mit hohen Ablehnungswerten weniger „weiße“ Freunde hatten, und auch weniger Hilfe bei Professoren zu suchen. Diese Studenten waren auch weniger zufrieden mit der Universität, hatten weniger Vertrauen in die Universität und waren weniger bereit, die Universität Freunden weiterzuempfehlen. Diskriminierung aufgrund der eigenen Rasse führt somit zu relationalen Schwierigkeiten und geringerer Einbindung in die Universität.

2. 5. Zusammenfassung und Einschränkungen der Nachweise

Diese Forschung liefert erste Nachweise für das integrative Modell. Zwar handelte es sich bei den meisten Untersuchungen um Korrelationsstudien, weshalb keine kausalen Interpretationen gemacht werden dürfen, allerdings wurden auch zwei Langzeitstudien durchgeführt, die eine bessere Kontrolle erlauben. Hinzu kommt, dass soziale Identität nicht direkt gemessen wurde, sondern aus der wahrgenommenen Einbindung in die Gruppe abgeleitet wurde. Auch wurde nicht jeder Link des Modells überprüft.

Dennoch unterstützen die Ergebnisse die Vorstellung, dass positiv erlebte Zweierbeziehungen dazu führen können, andere Personen eher als Freund anstatt Feind einzustufen. Es werden also Akzeptanzerwartungen hervorgerufen und gleichzeitig Ablehnungserwartungen gehemmt. Diese Erwartungen können in Folge auf die gesamte Gruppe ausgeweitet werden. Obwohl diese präzise Hypothese noch nicht direkt überprüft wurde, können aus den

bisherigen Studien Hinweise für die Kooperation mit Gruppentätigkeiten abgeleitet werden, wie die Akzeptanz zur Verfügung gestellter Dienste oder angebotener Hilfe (Tyler & Blader, 2000). Zukünftige Forschung sollte sich der Frage der Verallgemeinerung auf Gruppen widmen.

Dennoch spricht vieles dafür, dass interpersonelle Wärme für die Vorhersage von Kooperation und Engagement in der Gruppe wichtiger ist, als in vorangegangenen Studien angenommen wurde. Wenn Personen in einer Gruppe, Institution oder Gemeinde stigmatisiert oder marginalisiert sind, kann ein fairer, respektvoller und herzlicher Umgang Gruppenengagement ermöglichen.

2. 6. Implikationen für Kulturen des Friedens

Andersen et al. (2008) erachten das integrative Modell und die dargestellten Ergebnisse als praktisch relevant für die Förderung des Friedens in der Weltgemeinschaft. Auch wenn der Fokus bisher auf der Mikroebene dyadischer Beziehungen lag, sind die interagierenden Personen in eine Gruppe bzw. einen institutionellen Kontext eingebettet, weshalb Rückschlüsse auf die Gruppenebene angebracht sein dürften. Darüber hinaus wurde die Bedeutung der ablaufenden Prozesse auf Mikroebene für Intergruppenbeziehungen bereits anerkannt (Kelman, 2006).

2. 6. 1. Beziehungen und soziale Identität in friedlicher Koexistenz

Zahlreiche sozialpsychologische Studien deuten darauf hin, dass durch Kontakte und Verbindungen Grenzen abgebaut und kooperative Beziehungen gefördert werden (vgl. Pettigrew, 1998). Dies gilt vor allem, wenn alle gleichberechtigt sind, für ihre einzelnen Beiträge geschätzt werden und die Möglichkeit besteht, freundschaftliche Beziehungen einzugehen (Brown & Hewstone, 2005). Darüber hinaus kann durch gemeinsame Ziele Kooperation gefördert werden, da dadurch eine gewisse Abhängigkeit zwischen den Mitgliedern entsteht (Fiske, 2000). Jeder Prozess wirkt auf der dyadischen Ebene und hat dennoch Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Gruppen. Andersen et al. (2008) werden durch diese Ergebnisse in ihrer Annahme gestärkt, dass tatsächlich eine Übertragung von relationaler zu kollektiver Ebene stattfindet und fordern dazu auf, diesem Thema in der Forschung größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Wenn die gegenseitige Abhängigkeit über einen längeren Zeitraum besteht, können sich auch neue „significant-others“ Repräsentationen entwickeln (vgl. Higgins, 1989; Holmes, 2002;

Andersen & Chen, 2002) - mit Personen, die innerhalb oder außerhalb der eigenen Familie, ethnischen Zugehörigkeit, Religion oder Nation liegen. Handelt es sich um positive Repräsentationen, können diese positive Erwartungen auslösen und noch positivere Reaktionen herbeiführen. Dieser Prozess wird als wichtig für die Harmonie zwischen Gruppen erachtet und könnte auch ein Mechanismus sein, der sich auf die gesamte Gruppe ausweitet.

Eine andere Ebene, auf der dieser Prozess auftreten könnte, ist die der internationalen Kooperation und Zusammenarbeit. Wird eine Gesellschaft von ihren Autoritäten wohlwollend behandelt, kann diese Gesellschaft dazu veranlasst werden, durch freiwillige Zusammenarbeit (anstatt durch Zwang) ihre Ziele zu verfolgen. Diese Möglichkeit gibt Grund zur Annahme, dass hierzu eine Parallele besteht, wenn es sich um die Führer und Verantwortlichen einer Nation handelt. Wenn gegnerische Staats- und Regierungschefs davon absehen, den jeweils anderen durch erniedrigende und entwürdigende Aussagen zu beleidigen und stattdessen dem anderen mit Respekt und Offenheit gegenüberzutreten, sind direkte Gespräche besser möglich. Direkte Gespräche sowie positive zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Staats- und Regierungschef können dazu beitragen die Verhandlungen weiterzuführen, auch wenn Hindernisse auftreten sollten. Weiters fördern sie die Kooperation innerhalb von Verhandlungen und tragen somit zu Lösungen bei, die für beide Parteien zufriedenstellend sind.

Forschungserkenntnisse auf dem Gebiet der Konfliktlösung weisen darauf hin, dass es in Verhandlungen wichtig ist, unstrittige Faktoren zu finden, die eine gemeinsame Basis schaffen, um dadurch bessere Ergebnisse zu erhalten (vgl. Pruitt & Carnevale, 1993; Ury, 1991). In angespannten internationalen Beziehungen führen negative Urteile zu einer reaktiven Abwertung der Friedensvorschläge der jeweils anderen Partei. Gleichzeitig wird unterstellt, dass den vorgeschlagenen Bedingungen böartige Absichten zugrunde liegen (Maoz, Ward, Katz & Ross, 2002). Stereotypen sind wahrscheinlich die Ursache für solche Voreingenommenheiten. Verzerrte Wahrnehmungen, die in Stereotypen verwurzelt sind, stellen Hindernisse für die Lösung von Konflikten in der realen Welt dar, weshalb die Identifikation von Faktoren, die helfen solche Vorurteile zu überwinden, besonders wichtig ist. Obwohl der Fokus bisher auf Mikroprozessen lag, sind diese Prozesse auch für Makroprozesse auf internationaler Ebene entscheidend, weil Face-to-Face Problemlösungen und Verhandlungen oft integraler Bestandteil der Schaffung und Erhaltung von Frieden sind (Kelman, 2006).

2. 6. 2. Praktische Grenzen des Modells

Andersen et al. (2008) gehen davon aus, dass ihr Rahmenmodell auch Anwendungen in realen Kontexten findet. Obwohl in der Literatur bereits viel über Intergruppen-Konflikte im internationalen Raum zu finden ist (z.B. Tetlock, 1997), und sich die dargestellte Forschung auf dieses Thema nur indirekt bezieht, wäre es erstrebenswert das Rahmenmodell zu überprüfen, um eine bessere Vorstellung davon zu bekommen, wie informativ weniger sichtbare Mikroprozesse in Konfliktsituationen sind. Darüber hinaus, wird mit dem dargestellten Konzept die Wichtigkeit der Gruppenidentifikation und Verfahrensgerechtigkeit in internationalen Beziehungen betont.

Dennoch eignet sich das Modell nur begrenzt für Konflikte, in denen die Kommunikation zwischen streitenden Parteien gänzlich abgebrochen ist. Wenn keine Mitteilungen gemacht werden, auch nicht indirekt über die Medien, ist es sinnlos zu fragen, wie Mitteilungen verkündet werden. Beobachtungen der realen Weltpolitik zeigen, dass in solchen Konfliktsituationen die Gewalt manchmal so eskalieren kann, dass Menschen den Frieden als pragmatisch nicht machbar erachten. Das integrative Modell kann allerdings wieder relevant werden, wenn in einer solchen Situation Mediation beantragt wird. Wenn ein Vermittler beide Parteien mit Fairness, Respekt und Wärme behandelt und darüber hinaus eine gemeinsame Basis findet, kann dadurch wieder Vertrauen entstehen und die Mediation mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zum Erfolg führen (vgl. Pruitt & Carnevale, 1993).

Natürlich haben nicht alle Gruppen wohlwollende Ziele oder wollen Frieden. Soziale Identifikation mit einer derartigen Gruppe, wird wohl kaum zur Friedenskonsolidierung beitragen.

In einigen Gruppen wird Gruppenengagement in erster Linie durch Zwang und Drohungen erzielt und nicht durch freiwilliges Engagement. Die Anwendbarkeit des integrativen Modells ist für derartige Gruppenkonstellationen beschränkt. Das Modell kann allerdings zum Verständnis beitragen, warum sich Menschen auch von solchen Gruppen angezogen fühlen - unter Berücksichtigung vergangener Ablehnung oder Demütigung, kann beispielsweise das Bedürfnis irgendwo dazuzugehören ausschlaggebend sein.

Darüber hinaus sind natürlich nicht alle relevanten Aspekte der internationalen Konfliktlösung psychologischer Natur, auch der soziale Kontext ist von entscheidender Bedeutung (Kelman, 2006).

Andersen et al. (2008) betrachten ihre Arbeit als vorbereitend für weitere Untersuchungen und sind sich bewusst, dass sich ihre Argumentation nicht ohne weiteres verallgemeinern lässt. Es wurden keine Gruppen untersucht, die sich in einem Konflikt befinden. Stattdessen wurde

thematisiert, wie sich Personen auf der Basis eines warmen und respektvollen Umgangs mit einer Gruppe identifizieren. Die Autoren sind sich bewusst, dass dies ausschlaggebend für die Interpretation der Ergebnisse ist, weisen aber darauf hin, dass sich die Kooperation innerhalb der Eigengruppe auf die Kooperation mit einer Fremdgruppe übertragen kann (Keenan & Carnevale, 1989).

2. 7. Abschließende Kommentare

Das integrative Modell zeigt, dass die Sozialpsychologie zur Klärung der Frage beitragen kann, wie Spannungen zwischen verschiedenen Menschen abgebaut werden können, vielleicht sogar in Kriegsgebieten. Durch respektvolle und herzliche Kommunikation wird dem Empfänger vermittelt, dass er als kompetent und würdig angesehen wird, was gegenseitiges Engagement und Kooperation fördert. Kommunizierte Freundlichkeit kann entschärfend wirken und gibt dem anderen zu verstehen, dass er als Freund begrüßt wird. Mit der Hervorhebung der Bedeutung dieser Prozesse für die Friedenskonsolidierung wird eine deutliche Vereinfachung riskiert, die die tatsächliche Komplexität der Etablierung von Friedenskulturen nicht wiedergeben kann. Dennoch werden die einfachsten Einsichten häufig ignoriert: Ein wenig Freundlichkeit kann viel bewirken.

2. 8. Persönliche Stellungnahme zum Artikel

Die Forschung auf diesem Gebiet liegt noch in ihren Anfängen, weshalb ich den Versuch gutheiße, die bisherigen Forschungserkenntnisse miteinander in Beziehung zu setzen. Ich finde den Ansatz von Andersen et al. sehr interessant, auch wenn das vorgestellte Modell der Komplexität der realen Welt nicht wirklich gerecht wird. Ob das Modell tatsächlich auf reale Kontexte anwendbar ist, bedarf in Zukunft sicher noch einiger Untersuchungen. Problematisch finde ich, dass die interessierenden Variablen in einigen Untersuchungen nicht direkt gemessen wurden, was Zweifel an den Interpretationen der Ergebnisse aufkommen lässt. In weiterer Folge wiederholen sich viele Aussagen und das im Text beschriebene integrative Modell erschloss sich mir erst bei zweimaligem Durchlesen.

3. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

3. 1. Einleitung

Menschenrechte sind in den letzten Jahrzehnten immer mehr in das Zentrum von Diskussionen über Frieden und internationale Politik geraten. Vielmehr noch, entsprechend der Allgemeinen Erklärung der Vereinten Nationen stellt die Verwirklichung der Menschenrechte eines der Kernelemente zur Erreichung einer weltweiten Friedenskultur dar (Boehnke, Christie & Anderson, 2004, p. 31).

In der vorliegenden Arbeit wird nun im Anschluss an einen einführenden Überblick über die Menschenrechte, genauer darauf eingegangen, wie Menschenrechtsbildung zur Verwirklichung der Menschenrechte beitragen kann. Dabei werden die Evaluationsstudien von Stellmacher und Sommer (2008) aufzeigen, welchen Einfluss Menschenrechtsbildung in Form eines universitären Seminars auf kognitive Repräsentationen bezüglich Menschenrechte haben kann.

3. 2. Kurzer Überblick über die Menschenrechte

3. 2. 1. Die Menschenrechts-Charta der Vereinten Nationen

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, welche am 10.12.1948 im Rahmen der Vollversammlung von allen Vereinten Nationen ohne Gegenstimmen akzeptiert wurde, zählt insofern zu den wichtigsten und bahnbrechendsten Ideen der Menschheitsgeschichte als dass sich darin auf ein Katalog von unveräußerlichen Menschenrechten geeinigt wurde, der für alle Menschen aller Nationen gleichermaßen gilt (sog. Universalität der Menschenrechte) (Stellmacher, Sommer & Brähler, 2006). Mit der Annahme der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurden wichtige politische Ziele sowohl auf nationaler, als auch internationaler Ebene festgelegt:

„... proklamiert die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende Maßnahmen im nationalen und internationalen Bereich ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung

und Verwirklichung bei der Bevölkerung... zu gewährleisten“ (Präambel der Allgemeinen Erklärung; Bundeszentrale für politische Bildung, 1995).

Doise (2003) entsprechend können die 30 Artikel der AEMR mit 100 speziellen bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten in sechs Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe von Artikeln (1 und 2) drücken die Basisprinzipien, wie Gleichheit, Freiheit und Würde aus und die zweite Gruppe (3 bis 11) legt ihren Fokus auf individuelle Rechte, wie persönliche Sicherheit und gleicher gesetzlicher Schutz. Mit Rechten bezüglich interindividueller Beziehungen, wie unter anderem die Bewegungsfreiheit und das Recht eine Familie zu gründen beschäftigt sich die dritte Gruppe (12-17). Die vierte Gruppe (18-21) bezieht sich auf bürgerliche Rechte, wie Meinungsfreiheit oder gleicher Zugang zu öffentlichen Diensten; die fünfte Gruppe (22 bis 27) beinhaltet wirtschaftliche und soziale Rechte, wie zum Beispiel soziale Sicherheit und das Recht auf Pause und Freizeit; und die sechste Gruppe (28-30) verbindet gesellschaftliche Rechte bezüglich internationaler Gesetze und Gemeindeaufgaben (Doise, 2003).

Nach Sommer (1999a) können Menschenrechte „pauschal inhaltlich folgendermaßen zusammengefasst werden: Gerechtigkeit und Fehlen von Gewaltanwendungen; individuelle Freiheiten und politische Teilnahme; wirtschaftliche und soziale Sicherheit sowie kulturelle Teilhabe“ (p. 41). Im weiteren Verlauf teilt er die Menschenrechte in zwei Bereiche ein: „Wirtschaftliche Rechte“ und „Bürgerliche Rechte“. Zu den „wirtschaftlichen Rechten“ zählen die wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Rechte, wie zum Beispiel Recht auf Bildung, Schutz vor Arbeitslosigkeit, Recht auf Arbeit. Die bürgerlichen und politischen Rechte bilden die „bürgerlichen Rechte“ und umfassen unter anderem Asylrecht, Verbot grausamer Handlungen und Meinungs- und Informationsfreiheit (Sommer, 1999a).

Auf Grundlage des Zwillingspaketes aus dem Jahr 1966, bestehend aus dem „Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ und dem „Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“, bekam die vorerst unverbindliche Allgemeine Erklärung der Menschenrechte eine größere völkerrechtliche Verbindlichkeit. Aus inhaltlicher Sicht stimmen die „Zwillingspakete“ und die Allgemeine Erklärung“ weitgehend überein, allerdings wird in den erstgenannten explizit darauf hingewiesen, dass alle Völker ein Recht auf Selbstbestimmung haben und über ihre natürlichen Ressourcen und Reichtümer frei verfügen können (Sommer, 1999a).

Die Annahme und Ratifizierung der „Zwillingspakete“ durch annähernd 140 Staaten hatte einen entscheidenden Einfluss auf das Verständnis des Völkerrechts. Verletzt ein Staat Menschenrechte oder lässt Menschenrechtsverletzungen innerhalb seines eigenen Territoriums zu, so haben andere Staaten die legale Möglichkeit, gewaltfrei in dessen innere Angelegenheiten einzugreifen (Sommer, 1999a).

Die Etablierung einer dritten Generation von Menschenrechten ist gerade in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus gerückt, allerdings bisher noch nicht durchgesetzt. Hierzu gehören vor allem das Recht auf Entwicklung, das Recht auf Frieden und das Recht auf eine intakte Umwelt, wobei bezüglich des Rechtes auf Entwicklung bereits im Jahr 1986 eine Resolution von der Vollversammlung der Vereinten Nationen angenommen wurde (Tetzlaff, 1993, S. 303):

„Das Recht auf Entwicklung ist ein unveräußerliches Menschenrecht, kraft dessen alle Menschen und Völker Anspruch darauf haben, an einer wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Entwicklung, in der alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll verwirklicht werden können, teilzuhaben, dazu beizutragen und daraus Nutzen zu ziehen.“ (Artikel 1;1)

3. 2. 2. Unteilbarkeit der Menschenrechte

Obwohl die Dokumente der Vereinten Nationen die „Unteilbarkeit und Interdependenz aller bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte“ (Nowak, 1993, p. 218) betonen, werden von einigen Staaten spezielle Menschenrechte besonders vernachlässigt oder hervorgehoben. Wie Stellmacher (2006) allerdings mehrfach hervorhebt, beruht dies nicht auf einer Inhärenz mit der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen, sondern vielmehr auf einer ideologischen und politischen Verzerrung.

Gerade in den westlichen Nationen werden in der Öffentlichkeit die wirtschaftlichen Menschenrechte in ihrer Wertigkeit vielfach verzerrt. So wird entsprechend Sommer (1999a) „häufig argumentiert, die wirtschaftlichen Menschenrechte seien keine „richtigen“ Menschenrechte, sie seien vielmehr von den damals realsozialistischen Ländern quasi eingeschmuggelt oder den anderen Staaten aufgezwungen worden“ (p. 44).

Vielmehr hat die zweite Menschenrechtskonferenz der Vereinten Nationen im Jahre 1993 in Wien nochmals die Interdependenz und Unteilbarkeit der bürgerlichen und wirtschaftlichen Menschenrechte verschärft betont (Tetzlaff, 1993, p. 307):

„Alle Menschenrechte sind allgemeingültig, unteilbar, bedingen einander und bilden einen Sinnzusammenhang. Die internationale Gemeinschaft muss die Menschenrechte weltweit in fairer und gleicher Weise, auf derselben Basis und mit demselben Nachdruck behandeln.“ (§ 5)

3.2. 3. Der „Westen“ – Hüter der Menschenrechte!?

Angesichts der Konzeption der Menschenrechts-Charta als eine äußerst weitreichende und differenzierte Sammlung grundlegender Rechte kann es als evident angesehen werden, dass die Umsetzung der Menschenrechte „als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal“ darstellt (United Nations, 2002). Dies impliziert allerdings auch, dass genau dieses Ideal nur schwer in seiner tatsächlichen Verwirklichung erreicht werden kann, sondern vielmehr ein Ziel ist, welches angestrebt wird (Sommer, 1999b).

Daraus folgt, dass es eigentlich unumgänglich ist, dass alle Nationen und Völker - und damit auch der „Westen“ - ständig die Menschenrechte verletzen. Aus westlicher Sichtweise scheinen Menschenrechtsverletzungen insbesondere dann klar auf der Hand zu liegen, wenn es beispielsweise um das Foltern oder die Ermordung von Menschen geht. Verstößt ein Staat hingegen gegen das Recht auf Arbeit oder das Recht auf Bildung wird dies aus westlicher Perspektive weniger leicht als eine Verletzung der Menschenrechte erfasst. Sommer (1999a) spricht in diesem Zusammenhang von „offensichtlichen“ und „weniger offensichtlichen“ Menschenrechtsverletzungen und merkt an, dass diese Kategorien nicht der Menschenrechts-Charta inhärent sind, sondern „vielmehr Folgen von gesellschaftlichen Traditionen und politischen Prozessen“ (p. 45). Es handelt sich bei Menschenrechten also um wichtige soziale Repräsentationen bzw. soziales Wissen (Doise, Spini & Clémence, 1999).

Das Anprangern einzelner Nationen hinsichtlich der Verletzung bestimmter Menschenrechte kann als „ein selektiver, häufig bewusst gesteuerter politischer Akt, ein politisches Kampfmittel“ eingestuft werden (Sommer, 1999a, p. 45). Diese Instrument kann einer Nation dazu dienen, seinerseits „angenehme“ Menschenrechte hervorzuheben und „unangenehme“ wiederum zu negieren oder zu entwerten und somit von „eigenen“, innerhalb der eigenen

Staatsgrenzen stattfindenden Menschenrechtsverletzungen abzulenken und das eigene Gesellschaftssystem zu stabilisieren (Nicklas, 1992). Nach Tajfel und Turner (1986) handelt es sich dabei um einen Prozess, der soziale Identität stiften und einer Erhöhung des Selbstwertes dienlich sein kann.

Diese „Halbierung der Menschenrechte“ machen sich auch die westlich-demokratischen Industriestaaten gerne zum Nutzen, indem sie sich darstellen, als hätten sie die Menschenrechte zu einem großen Teil bereits verwirklicht. Dass oftmals das Gegenteil der Fall ist, belegen folgende Beispiele von Menschenrechtsverletzungen im Westen (Sommer, 1999a):

- Verletzung des Rechts auf Arbeit und des Schutzes vor Arbeitslosigkeit, sowie des Rechts auf soziale Sicherheit;
- Verletzung des Verbotes von Diskriminierung (z.B. fehlende Gleichberechtigung von Mann und Frau) und des Rechts auf Asyl;
- Verletzung des Selbstbestimmungsrechts aller Völker durch militärische Interventionen seitens des Westens;
- Mithilfen zu Menschenrechtsverletzungen durch beispielsweise Waffenexport

Auch ein Kommentar im Bundeswehrheft „Information für die Truppe“ im Jahr 1998, welcher anlässlich des 50. Jahrestages der Allgemeinen Erklärung erschien, unterstützt diese Annahme:

„Die Charta schreibt bürgerliche, politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte aller Menschen fest. Sie fordert das Folterverbot ebenso wie die Freiheitsrechte oder das Recht auf Arbeit, auf Asyl, auf soziale Sicherheit, auf Nahrung, auf Wohnen und auf Bildung. Indem die Erklärung die Unteilbarkeit und gegenseitige Abhängigkeit der zivilen und sozialen Rechte manifestiert, ist sie jeder heute existierenden nationalen Verfassung weit voraus.“ (Michael, 1998, p. 3)

Diese Darstellung soll nicht den Eindruck vermitteln, dass „nur“ die westlichen Staaten in besonderem Ausmaß Menschenrechtsverletzungen begehen, sondern vielmehr verdeutlichen, dass eben auch diese, gerne als Hüter der Menschenrechte dargestellten Nationen direkt und direkt an Menschenrechtsverletzungen beteiligt sind und noch lange nicht die Umsetzung der Menschenrechts-Charta verwirklicht haben (Fetchenhauer & Bierhoff, 2004).

3.3. Menschenrechtsbildung

Die United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) hat in verschiedenen Erklärungen mehrfach betont, dass zwischen Menschenrechten, Frieden und Demokratie eine enge Verbindung und Interdependenz besteht (United Nations, 1999). Auch Wessels, Schwebel und Anderson (2001) weisen darauf hin, dass die Verwirklichung der Menschenrechte eines von sieben Kernelementen einer Kultur des Friedens darstellt. So fordert auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte im Artikel 26 (2) dazu auf, dass Bildung ihren Fokus auf die Stärkung des Respekts gegenüber den Menschenrechten und Frieden legt (Stellmacher & Sommer, 2008). Auch die zweite Weltkonferenz der Menschenrechte im Jahr 1993 „considers human rights education, training and public information essential for ... mutual understanding, tolerance and peace“ (Vienna Declaration and Programme of Action, Part II.D, § 78; United Nations, 1995). Dies bedeutet also, dass Menschenrechtsbildung an sich ein Menschenrecht ist (Stellmacher & Sommer, 2008).

Auf diesen Erklärungen und Forderungen basierend wurden in der Vergangenheit verschiedene Schritte zu einer Verbesserung der Menschenrechtsbildung gesetzt und diverse nationale und internationale Programme entwickelt, die nun im Folgenden überblicksartig und als Beispiele verstehend dargestellt werden:

- „Integrierter Rahmenaktionsplan für Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie“ (UNESCO, 1995)
- „Weltweites Programm zur Menschenrechtserziehung 2005-2015“ (United Nations General Assembly, 1994)
- „Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in Schulen“ (BRD, Kultusministerium, 1980 & 2000)

Auch die Vereinten Nationen haben im Jahr 1995 eine Dekade der Menschrechtserziehung ausgerufen, wobei Annan im Jahr 2000, also nach der ersten Hälfte dieser Dekade, mit folgenden Worten resümiert:

„Five years ago, we began the United Nation Decade of Human Rights Education. ... Today, half way through the Decade, we still have a long way to go. Only a few countries

have developed effective national strategies for human rights education. ... The more people know their own rights, and the more they respect those of others, the better the chance that they will live together in peace. Only when people are educated about human rights, can we hope to prevent human rights violations, and thus prevent conflict, as well.” (Annan, 2000)

Auch Lohrenscheit und Rossmann (2003) sind in ihren Untersuchungen in Deutschland zu negativen Ergebnissen gekommen.

Stellmacher und Sommer (2008) fordern deswegen eine grundlegende Transformierung des gegenwärtigen traditionellen Bildungssystems und eine Integration der Menschenrechtsbildung als fester Bestandteil der Allgemeinbildung zur Erreichung einer universellen Kultur der Menschenrechte als Endziel. Nach den Vorstellungen der Vereinten Nationen sollen Bildungs- und Forschungsinstitutionen einen hohen Stellenwert in der Entwicklung und Durchführung von Programmen zur Menschenrechtsbildung einnehmen (Sommer, 1999a).

Zur geforderten Optimierung der Menschenrechtsbildung haben Stellmacher und Sommer (2008) folgende drei Komponenten und Aufgaben der Menschenrechtsbildung zusammengefasst:

- Fundiertes Wissen über Menschenrechte;
- Positive Einstellung zu Menschenrechten;
- Handlungsbereitschaft und konkretes Handeln für die Einhaltung der Menschenrechte

Menschenrechtsbildung zielt also nicht nur auf die reine Wissensvermittlung ab, sondern soll vielmehr auch die Einstellung und Handlungsbereitschaft des einzelnen im Sinne der Menschenrechte positiv beeinflussen. Außerdem hat Zick (1999) gezeigt, dass eine Erhöhung des Wissens über die Menschenrechtscharta sowohl ethnische Vorurteile, als auch diskriminierendes Verhalten reduziert.

3.4. Empirische psychologische Forschung zu Menschenrechten: Ergebnisse einer Evaluationsstudie eines universitären Menschenrechtsseminars (Stellmacher & Sommer, 2008)

3.3.1 Beschreibung der durchgeführten Evaluationsstudien

Die drei Evaluationsstudien von Stellmacher und Sommer (2008) beschäftigen sich mit dem Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften hinsichtlich der Menschenrechte und versuchen aufzuzeigen, inwiefern diese durch spezielle Bildungsmaßnahmen modifiziert werden können.

Dabei sollen insbesondere folgende Fragestellungen genauer untersucht werden (Stellmacher & Sommer, 2008):

- Fördert Menschenrechtsbildung das Wissen über MR?
- Verändert Menschenrechtsbildung die Einstellung zu MR und den Einsatz für MR?
- Verringert Menschenrechtsbildung ethnische Vorurteile?

Studien 1a und 1b: Evaluationen im Jahr 2000 und 2001

Methode

Design

Gegenstand der beiden Evaluationsstudien von Stellmacher und Sommer (2008) ist das an der Universität Marburg im Sommersemester 2000 und 2001 gehaltene Seminar „Menschenrechte und Feindbilder: Politische und Psychologische Analysen“. Beide Seminare bauen sich jeweils aus 4 Lehrveranstaltungseinheiten zu je 90 Minuten auf, wobei die ersten beiden Einheiten sich inhaltlich auf psychologische Themen („AEMR: Wissen und Einstellungen“; „Menschenrechtsbildung: Die Rolle der Medien“) beziehen und die beiden letzten einen politischen Schwerpunkt („Die Französische Revolution: Zivile und Menschenrechte“; Universalität vs. Diskriminierung“) haben (Stellmacher & Sommer, 2008).

Stichprobe

An den beiden ersten quasiexperimentellen Pre-/Posttest-Design Studien (1a und 1b) nahmen insgesamt 78 StudentInnen am Pre- und Posttest teil, wobei es sich bei einem Großteil um

StudentInnen der Pädagogik (39%), der Psychologie (17%), Politik (13%), Medienwissenschaften (12%), Soziologie (8%) mit ausschließlich Deutsch als Muttersprache handelte (86% Frauen; 14% Männer; Durchschnittsalter 23.3 Jahre) (Stellmacher & Sommer, 2008, p. 72).

Fragebogen

Der Fragebogen setzt sich aus einem Menschenrechts-Teil (Wissen, Einstellungen und Einsatzbereitschaft für die Menschenrechte) zu Beginn und einem zweiten Teil zusammen, der die ethnischen Vorurteile misst (Stellmacher & Sommer, 2008).

Ergebnisse

Als Hauptergebnisse kann festgestellt werden, dass die StudentInnen am Ende des Seminars – vergleichend mit Semesterbeginn - mehr Menschenrechte spontan erkennen und identifizieren können. Das Wissen bezüglich Menschenrechte ist also gewachsen. Im Besonderen werden die wirtschaftlichen Menschenrechte im Posttest als wichtiger eingeschätzt wie zu Beginn. Für die bürgerlichen Rechte kann der gleiche Effekt nicht nachgewiesen werden (Stellmacher & Sommer, 2008).

Die vor allem zu Beginn des Semesters vorherrschende Negierung der wirtschaftlichen Menschenrechte wurde erheblich verringert. Außerdem kann ein Anstieg der Wichtigkeit der Menschenrechte im Allgemeinen verzeichnet werden (Stellmacher & Sommer, 2008).

Es hat also den Anschein, dass eine edukative Intervention von gerade mal 4 Lehreinheiten zum Thema Menschenrechte im Rahmen eines universitären Seminars zu einer deutlichen Veränderung bei Wissen, Einstellungen und Einsatzbereitschaft für Menschenrechte beitragen kann (Stellmacher & Sommer, 2008).

Im Rahmen der Studien 1a und 1b konnte nicht wie erwartet nachgewiesen werden, dass Menschenrechtsbildung zu einer Reduzierung ethnischer Vorurteile beiträgt. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die ethnischen Vorurteile der SeminarteilnehmerInnen bereits im Pretest sehr gering waren, was ein Grund dafür sein kann, warum der Nachweis eines signifikanten Effektes nicht möglich ist (Stellmacher, 2008).

Studie 2

Methode

Design

Bei der Evaluationsstudie 2 handelt es sich um einen Ausbau der Studien 1a und 1b. Auch hier wurden das Wissen, die Einstellungen und die Einsatzbereitschaft für Menschenrechte erhoben, allerdings diesmal zu drei Messzeitpunkten (quasiexperimentellen Pre-/Posttest-Design mit Messwiederholung): Zu Beginn und Ende des Seminars und direkt im Anschluss des Menschenrechtsteils. Außerdem wurde in Studie zwei versucht, für die Experimental- und Kontrollgruppe vergleichbare Seminare zu wählen (mit und ohne Bezug zu Menschenrechten) (Stellmacher & Sommer, 2008).

So nahmen die StudentInnen der EG an dem Seminar „Konflikt- und Friedenspsychologie“ der Universität Marburg im Jahr 2005 teil. Der erste Teil des Seminars bestand aus 5 Einheiten zu je 90 Minuten und beinhaltete folgende Themenbereiche: Die Geschichte der Menschenrechte und die International Bill der Menschenrechte; Empirische Studien über Wissen, Einstellung und Einsatzbereitschaft hinsichtlich Menschenrechten; Menschenrechte in den Medien; Menschenrechtsbildung und die Erarbeitung spezifischer Menschenrechte (Stellmacher & Sommer, 2008)

Stichprobe

An der zweiten Studie nahmen 43 StudentInnen, hauptsächlich aus der Studienrichtung Psychologie (53%) teil; bei den restlichen TeilnehmerInnen handelte es sich um StudentInnen der Pädagogik, Soziologie und Politikwissenschaften (72% Frauen; 28% Männer; Durchschnittsalter: 24,1 Jahre) (Stellmacher & Sommer, 2008, p. 75).

Fragebogen

Zum Einsatz kam ein Fragebogen mit einem Menschenrechtsteil (Wissen, Einstellungen und ziviles und militärisches Engagement für die Durchsetzung der Menschenrechte) und einem Teil zu ethnischen Vorurteilen (Stellmacher & Sommer, 2008).

Ergebnisse

Auch diesmal war das Wissen bezüglich wirtschaftlicher Menschenrechte zu Beginn des Seminars gering; der Großteil der wirtschaftlichen Menschenrechte wurde im Pretest nicht als

Menschenrechte identifiziert. Sowohl am Ende des Seminars, als auch zum zweiten Messzeitpunkt konnte ein Zuwachs an Wissen bezüglich Menschenrechte insgesamt verzeichnet werden, wobei wiederum, wie in den ersten beiden Studien, dieser Effekt bei den wirtschaftlichen Menschenrechten stärker ausgeprägt war. Ein Effekt für die Identifizierung der bürgerlichen Rechte konnte nur für den Messzeitpunkt 3, aber nicht für den Zeitpunkt 2 nachgewiesen werden (Stellmacher & Sommer, 2008). Stellmacher und Sommer (2008) merken an, dass das Wissen über bürgerlich Rechte zwar vergleichsweise geringeren Veränderungen unterliegt, allerdings bereits zu Beginn des Seminars über ein hohes Wissen verfügt wurde.

Wie erwartet bewirkte das Seminar eine positive Änderung der Einstellungen bezüglich Menschenrechten: Sowohl die Wichtigkeit der Menschenrechte, als auch der zivile Einsatz für die Durchsetzung der Menschenrechte stiegen kontinuierlich über den Verlauf des Seminars hinweg, wobei beide Skalen bereits zu Beginn hohe Werte aufwiesen (Stellmacher & Sommer, 2008).

Bezüglich der Einstellungen zur militärischen Durchsetzung der Menschenrechte konnten keine signifikanten Effekte gefunden werden. Allerdings konnte diesmal im Vergleich zu den beiden vorherigen Studien eine Verringerung ethnischer Vorurteile über die Zeit hinweg gezeigt werden (Stellmacher & Sommer, 2008).

3.5. Zusammenfassung

Die Menschenrechts-Charta proklamiert die Universalität, Unteilbarkeit und Interdependenz der bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte. Menschenrechte können als gemeinsame und universelle Basis für die Verständigung der Menschen und Nationen und als ein Ideal angesehen werden, an dem sich in allen Gesellschaftsbereichen orientiert werden sollte. Dabei ist die Information der Menschen über ihre Rechte ein wesentlicher Bestandteil der Friedenskultur und soll außerdem der Ermutigung zur Durchsetzung der Menschenrechte dienen (Stellmacher & Sommer, 2008).

Allerdings haben bisherige Untersuchungen gezeigt, dass weltweit, also auch in Europa, die unter anderem von den Vereinten Nationen geforderte Menschenrechtsbildung bisher nur unzureichend umgesetzt wurde (Mihir, 2005). Desweiteren gibt es bisher kaum Forschung über die Effektivität der bis dato entwickelten und teilweise umgesetzten Menschenbildungsprogramme (Stellmacher & Sommer, 2008).

Die Evaluationsstudien von Stellmacher und Sommer (2008) konnten zeigen, dass Menschenrechtsbildung im Rahmen eines universitären Seminars in nur vier bzw. 5 Lehreinheiten zu Veränderungen der kognitiven Repräsentationen hinsichtlich Menschenrechte führen kann. So konnten sowohl Wissen und Einstellungen bezüglich Menschenrechte positiv beeinflusst werden; zur Veränderung von Fertigkeiten und Handlungsbereitschaften sind allerdings scheinbar spezifischere Menschenrechtsbildungsprogramme nötig (Stellmacher & Sommer, 2008).

Die UN und die UNESCO proklamieren eine enge Beziehung zwischen Menschenrechten, Demokratie und Frieden. In der dritten Evaluationsstudie von Stellmacher und Sommer (2008) wurde diese Annahme insofern unterstützt, als dass ein Effekt von Menschenrechtsbildung auf ethnische Vorurteile nachgewiesen werden konnte.

Hervorzuheben ist außerdem, dass das von Stellmacher und Sommer (2008) evaluierte universitäre Seminar nicht primär zur Menschenrechtsbildung konzipiert wurde, sondern auf die Reflexion von Theorien und Meinungen bezüglich Menschenrechten abzielte. Menschenrechtsbildung war also vielmehr ein zweitrangiges, nicht primär intendiertes Ziel. Deswegen ist davon auszugehen, dass intensive und längere, speziell zur Menschenrechtsbildung konzipierte Programme größere Effekte aufzeigen sollten (Stellmacher & Sommer, 2008).

3.6. Persönliche Stellungnahme

Mit anderen Forschungsbereichen der Psychologie verglichen, gibt es bisher nur wenige Forschungsergebnisse im Fachbereich Friedenspsychologie insgesamt und über Menschenrechte und Menschenrechtsbildung im speziellen. Auch Sommer und Stellmacher (2009) gehen in ihrem erst kürzlich erschienenen Werk „Menschenrechte und Menschenrechtsbildung: eine psychologische Bestandsaufnahme“ auf diese stiefkindliche Behandlung der Frieden- und Konfliktpsychologie ein. Es hat also den Anschein, dass nicht nur die bereits 1948 im Rahmen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geforderte Menschenrechtsbildung auf Defizite stößt, sondern eben auch explizite auf diesen Bereich abgestimmte psychologische Forschung nur sehr rar vertreten ist. Insofern stellen die Evaluationsstudien von Stellmacher und Sommer (2008) eine Pionierleistung dar, die einen Beitrag zu einer weltweiten Kultur des Friedens leisten und Anstoß für weitere und vertiefende Forschung im Bereich Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sein kann.

McFarland und Mathews (2005) haben bereits versucht, die bis dahin existierenden Ergebnisse bezüglich Einstellungen zu Menschenrechten und Persönlichkeitsmerkmalen zu einem Gesamtmodell zu integrieren. Für mich stellt sich hier ein interessanter Anknüpfungspunkt für weitere Evaluationsforschungen dar, die auf den bisher geleisteten Arbeiten aufbauen könnte.

Bezüglich den Evaluationsstudien von Stellmacher und Sommer (2008) möchte ich anmerken, dass es sicherlich in Zukunft von Nöten wäre weitere Forschungen bezüglich Menschenrechtsbildungsprogrammen, die explizit auf Menschenrechtsbildung abzielen, voranzutreiben.

Desweiteren möchte ich bemängeln, dass es sich bei der Stichprobe bei allen drei Studien um Studierende aus sozial- und humanwissenschaftlichen Studienfächern handelt. Es kann davon ausgegangen werden, dass eben genau diese Gruppe von Menschen bereits über eine hohe Lernbereitschaft und ein ausgedehntes Reflexionsvermögen im Allgemeinen und bezüglich Menschenrechten im Speziellen verfügt. Breitere Forschungen, welche Individuen aus allen gesellschaftlichen Schichten einbeziehen, wären hier zu fokussieren und sicherlich auch im Sinne des universellen Anspruchs der Menschenrechte.

Auf persönlicher Ebene hat mich die intensive Auseinandersetzung mit Menschenrechten und Menschenrechtsbildung sehr bereichert und meinen Horizont bezüglich meiner wissenschaftlichen Interessensbereiche sehr erweitert. Ich denke, dass gerade in gesellschaftspolitischen Fragestellungen immer mehr das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer psychologischen Sichtweise steigen wird. Die Arbeiten, die bisher von PsychologInnen bezüglich Menschenrechte geleistet wurden, stellen dabei hoffentlich erst den Beginn eines fruchtbaren Weges dar.

4. Literaturverzeichnis

Andersen, S. M. (2008). Simple kindness can go a long way. Relationships, social identity, and engagement. *Social Psychology*, 39 (1), 59-69

Annan, K. (2000). Secretary-general says big gap exists between promises on human rights education and resources made available. *Press Release, SG/SM/7648/OBV/185*, 10 December 2000.

Boehnke, K., Christie, D.J., & Anderson, A. (2004). Psychologische Beiträge zu einer Kultur des Friedens. In G. Sommer & A. Fuchs (Eds.), *Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (pp. 31-45). Weinheim: Beltz.

Bundeszentrale für politische Bildung (Ed.) (1995). *Menschenrechte – Dokumente und Deklarationen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Doise, W. (2003). Direitos Humanos: Significado Comun e Diferenças na Tomada de Posição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 201-210.

Doise, W., Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1-29.

Fetchenhauer, D. & Bierhoff, H.-W. (2004). Attitudes Toward a Military Enforcement of Human Rights. *Social Justice Research*, 17, 75-92.

Lohrenscheit, C., & Rosemann, N. (2003). *Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland*.

<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/publikationen.html>, Retrieved November 26, 2009.

Preiser, S. & Krause, P. 2003. Politisches Engagement, Selbstkonzept und elterliche Erziehungsstile- ein Beitrag zur latenten politischen Sozialisation. In (Hrsg.) E. H. Witte. *Sozialpsychologie politischer Prozesse*, Pabst Science Publishers

McFarland, S., & Mathews, M. (2005). Who cares about human rights?. *Political Psychology*, 26, 365-385).

Mihr, A. (2005). Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung – eine Bilanz. *Die Bürger im Staat*, 55, 51-56.

Nicklas, H. (1992). Die politische Funktion von Feindbildern. In G. Sommer, J.M. Becker, K. Rehbein, & R. Zimmermann (1992). *Feindbilder im Dienste der Aufrüstung* (pp. 32-36). Marburg: Arbeitskreis Marburger Wissenschaftler.

Niesta, D., Fritsche, I., & Jonas, E. (2008). Mortality Salience and its effects on peace processes. *Social Psychology* 39 (1), 48-58.

Michael, R. (1998). Gemeinsame Aufgabe. *Information für die Truppe*, 12, 2-3.

Nowak, M. (1993). Menschenrecht auf Entwicklung versus menschenrechtliche Entwicklungszusammenarbeit. In R. Tetzlaff (Ed.), *Menschenrechte und Entwicklung* (pp. 215-226). Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden.

Sommer, G., Stellmacher, J. (2009). *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung: eine psychologische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sommer, G. (1999a). Die Menschenrechts-Charta der Vereinten Nationen - Kenntnisse, Einstellungen sowie Präsentation in deutschen Printmedien. In G. Sommer, J. Stellmacher & R. Tetzlaff (Eds.), *Menschenrechte und Entwicklung* (pp. 40-62). Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden.

Sommer, G., & Zinn, J. (1999b). Halbierte Menschenrechte. Wissen, Einstellungen und Darstellungen des Themas Menschenrechte in Deutschland. *Wissenschaft und Frieden*, 11, 32-36.

Stellmacher, J., & Sommer, G. (2008). Human Rights Education. An Evaluation of University Seminars. *Social Psychology*, 39, 70-80.

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Stellmacher, J., Sommer, G., & Brähler, E. (2006). Menschenrechte – Paradoxien einer bahnbrechenden Idee. *Wissenschaft und Frieden, 1*, 15-24.

United Nations. (2002). *Human Rights – A compilation of international instruments*. New York: Author.

United Nations. (1999). *The right to human rights education*. New York: Author.

Wessels, M., Schwebel, M., & Anderson, A. (2001). Psychologists making a difference in the public arena: Building cultures of peace. In D.J. Christie, R.V. Wagner, & D.D. Winter (Eds.), *Peace, conflict, and violence: Peace Psychology for the 21st century* (pp. 350-362). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Zick, A. (1999). Vorurteile, Diskriminierung und Menschenrechte – Thesen und Daten zu einer komplexen Dreiecksbeziehung. In G. Sommer, J. Stellmacher, & U. Wagner (Eds.), *Menschenrechte und Frieden* (pp. 39-61). Marburg: Interdisziplinäre Arbeitsgruppe für Friedens- und Abrüstungsforschung.