



Berghof Foundation

Impulse für die Friedensbildung

Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften

Cora Bieß, Assia Bitzan

State-of-the-Art-Report
Friedensbildung Teil 2.3

Abstract

Für die Weiterentwicklung der Friedensbildung in ihrer inter- und transdisziplinären Ausrichtung bedarf es einer theoretischen Fundierung aus verschiedenen Bezugswissenschaften. Das vorliegende Paper setzt daher ausgewählte Impulse aus der Friedensforschung, der Pädagogik, der Soziologie, der Sozialpsychologie, den Neurowissenschaften, der Genderforschung und den Medien- und Kommunikationswissenschaften in Bezug zu Friedensbildung. Systemisch-konstruktivistische Lerntheorien beschäftigen sich mit der Frage, wie Ergebnisoffenheit im formalen Schulsystem praktiziert werden kann und was die Chancen und Grenzen sogenannter Ermöglichungsdidaktik sind. Aus der Perspektive dekolonialer Friedens- und Konfliktforschung wird die Rolle von epistemischer Gewalt nach Claudia Brunner für die Friedensbildung erörtert. Neurowissenschaften erforschen unter anderem Kooperativität und Empathiefähigkeit von Menschen, weshalb Transfermöglichkeiten neurobiologischer Erkenntnisse von Joachim Bauer und Gerald Hüther zu Friedensbildung herausgearbeitet werden. In Bezug auf Ergebnisoffenheit werden Hartmut Rosas soziologische Impulse zu Resonanz in Lehr-Lern-Beziehungen aufgegriffen. Darüber hinaus werden soziologische Erkenntnisse aus aktuellen empirischen Studien zusammengefasst, die Einblicke in die Lebenswelt von Schüler*innen im deutschsprachigen Raum geben. Anschließend wird am Beispiel der Genderforschung aufgezeigt, welche Bedeutung kritische Theorien, soziale Bewegungen und eine intersektionale Ausrichtung für die Friedensbildung haben. Ein Kapitel zu Medienwissenschaften geht schließlich auf neue Gewaltformen im Internet ein und zeigt Ansätze auf, wie Friedensbildung die Digitalisierung von Alltag und Bildung aktiv mitgestalten kann.

Über diesen Bericht

Dieser Bericht entstand im Kontext des Projekts "State-of-the-Art-Report Friedensbildung", das von der Berghof Foundation von Februar 2021 bis Februar 2022 durchgeführt und von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) gefördert wurde. Das Forschungsprojekt wurde von Uli Jäger geleitet und das Team bestand aus Anne Kruck, Assia Bitzan, Clara von Strachwitz und Cora Bieß. Die Ergebnisse der Forschung sind im Bericht „Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen“ (Bieß/Bitzan/Jäger/Kruck 2022) zusammengefasst. Einzelne Themen werden in vier ergänzenden Papers vertieft: „Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung: Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung“ (Bieß 2022), „Friedensbildung international: Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen“ (Kruck 2022), „Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften“ (Bieß/Bitzan 2022) und „Inspirationen für die Friedensbildung: Aktuelle Transformationsinitiativen im Bildungswesen“ (Bieß 2022). Projektbegleitend entstand der Podcast „Friedensstark“.

Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei den Gästen unseres Fachgespräches für ihre wichtigen Impulse und die Interviews für den Podcast: Dr. Nina Beck, Prof. Mag. Dr. Claudia Brunner, Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Franziska Heinze, Dr. Thomas Held, Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Dr. Simon Meisch. Für die Unterstützung bei der Podcastproduktion danken wir Dr. Heiner Wember, Moritz Raestrup und Wolfgang Köster.

Herausgegeben von

Berghof Foundation Operations gGmbH
Lindenstrasse 34
10969 Berlin
Germany
www.berghof-foundation.org
order@berghof-foundation.org
Twitter: @BerghofFnd
Facebook: /BerghofFoundation

Zitiervorschlag: Cora Bieß & Assia Bitzan 2022. Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften. Berlin: Berghof Foundation.

Titelbild: fizkes/Shutterstock.com

Haftungshinweis

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber*innen verantwortlich. Für die in diesem Bericht dargestellten Meinungen sind ausschließlich die Autor*innen verantwortlich. Sie entsprechen nicht zwangsläufig der Meinung der Berghof Foundation und ihrer Partner*innen.

Dieses Projekt wurde ermöglicht durch die Förderung der Deutschen Stiftung Friedensforschung.

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Erziehungswissenschaften: Systemisch-Konstruktivistische Lerntheorien	6
3	Friedens- und Konfliktforschung: Dekoloniale Perspektiven	9
4	Neurowissenschaften: Empathie und Gewalt.....	13
4.1	Kooperativität	13
4.2	Empathiefähigkeit	14
4.3	Neurobiologische Erkenntnisse zu Gewalterfahrungen	16
4.4	Die Bedeutung von Würde im Schulkontext.....	17
5	Soziologie: Resonanz in Lehr-Lern-Beziehungen und die Institution Schule	18
5.1	Resonanz nach Hartmut Rosa	19
5.2	Die Institution Schule	21
5.3	Was Schüler*innen bewegt	23
6	Genderforschung: Gleichberechtigung und komplexe Realität.....	28
6.1	Gleiche Rechte statt Ungleichberechtigung.....	30
6.2	Sichtbarmachung von sozialen Praktiken und Erfahrungen statt Unsichtbarmachung.....	31
6.3	Dekonstruktion von Geschlecht und fluide Offenheit statt kategorialer Festschreibung	32
6.4	Trilemma und Intersektionalität	33
6.5	Konsequenzen für die Friedensbildung	35
7	Medienwissenschaften: Digitalisierung der (Friedens-)Bildung und neue Gewaltformen im Netz.....	36
8	Friedensbildung: Schlussfolgerungen	40
	Literatur	41

„Friedensstark – ein Podcast der Berghof Foundation“

Weitere Informationen, Interviews mit Expert*innen und hilfreiche Materialien finden Sie im Podcast „Friedensstark“. Er entstand während des Projekts „StArt Friedensbildung“ und bereitet die Forschungsergebnisse niederschwellig auf.

<https://www.spreaker.com/show/friedensstark>



1 Einleitung

Die Planung und Ausgestaltung von Ansätzen und Maßnahmen der Friedensbildung, in ihrer inter- und transdisziplinären Ausrichtung, braucht die theoretische Fundierung aus verschiedenen Bezugswissenschaften, weshalb das vorliegende Paper auf ausgewählte Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen eingeht. Viele der bereits bestehenden friedenspädagogischen Ansätze beziehen implizit oder explizit Erkenntnisse aus der Friedensforschung und der Pädagogik, der Soziologie, der Sozialpsychologie, den Neurowissenschaften oder den Medien- und Kommunikationswissenschaften mit ein. Hier wird zusammengetragen, welche neueren Erkenntnisse aus ausgewählten Bezugswissenschaften Anregungen für eine theoriegestützte Konzeption der Friedensbildung in Bezug auf die Ausgestaltung der Ziele, Zielgruppen, Strukturen/Lernorte, Inhalte, Didaktik und Lernmedien bieten können. Der Einbezug neuerer Erkenntnisse aus den genannten Bezugswissenschaften ermöglicht die Identifizierung bzw. Benennung von Leerstellen innerhalb der Friedensbildung und formuliert mögliche Synergien die entstehen, wenn spezifische Impulse aus einzelnen Bezugswissenschaften zukünftig in die Friedensbildung einfließen. Perspektivisch können daraus neue Fragestellungen für weitere wissenschaftliche friedenspädagogische Projekte generiert werden.

Die Auswahl der Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften und ihre Relevanz für die Friedensbildung erfolgt anhand einiger zentraler Merkmale der Friedensbildung wie die Orientierung an den Leitwerten Frieden und Gewaltfreiheit sowie an der Zielvorstellung, partizipative, ergebnisoffene, (selbst)reflexive und dialogorientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten, um damit Kooperativität und Empathiefähigkeit zu stärken und zu einem konstruktiven Konfliktumgang zu befähigen.

Systemisch-konstruktivistische Lerntheorien werden befragt, wie Ergebnisoffenheit ins formale Schulsystem passt und was die Chancen und Grenzen sogenannter Ermöglichungsdidaktik sind. Wie der in der Friedensbildung gängige Gewaltbegriff von Johan Galtung um eine epistemische Dimension erweitert werden kann, wird aus Claudia Brunners Perspektive einer dekolonialer Friedens- und Konfliktforschung erörtert. Neurowissenschaften erforschen unter anderem Kooperativität und Empathiefähigkeit von Menschen. Mit diesem Fokus werden Verknüpfungen und Transfermöglichkeiten neurobiologischer Erkenntnisse von Joachim Bauer und Gerald Hüther zu Friedensbildung herausgearbeitet. In Bezug auf Ergebnisoffenheit werden Hartmut Rosas Impulse zu Resonanz in Lehr-Lern-Beziehungen aufgegriffen. Anschließend werden Ergebnisse aus aktuellen empirischen Studien zusammengefasst, die Einblicke in die Lebenswelt von Schüler*innen im deutschsprachigen Raum geben. Darüber hinaus wird am Beispiel der Genderforschung aufgezeigt, welche Bedeutung kritische Theorien, soziale Bewegungen und eine intersektionale Ausrichtung für die Friedensbildung haben. Ein Kapitel zu Medienwissenschaften geht schließlich auf neue Gewaltformen im Internet ein und zeigt Ansätze auf, wie Friedensbildung die Digitalisierung von Alltag und Bildung aktiv mitgestalten kann.

So vielfältig die Ansätze und Themen der Friedensbildung sind, so groß ist die Anzahl potenziell relevanter Ergebnisse aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen. Bei der getroffenen Auswahl handelt sich um exemplarische Impulse, wobei der Fokus auf Akteur*innen und Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum liegt, die bereits eine Nähe zu (Friedens-)Bildungsdebatten aufweisen.

2 Erziehungswissenschaften: Systemisch-Konstruktivistische Lerntheorien

Erkenntnisse aus der Lernforschung zeigen, dass Lernprozesse nie nur von außen gesteuert werden und somit immer einer gewissen Ergebnisoffenheit unterliegen (Trabandt/Wagner 2020: 100 ff.). Dies lässt nach den Grenzen intendierten Lernens fragen. Antworten beziehen Ansätze der Friedensbildung aus einem systemisch-konstruktivistischen Lernverständnis, dessen Grundlagen sowie Chancen und Grenzen für die Friedensbildung hier umrissen werden.

Während behaviouristische und instruktivistische Lerntheorien davon ausgehen, dass Reize aus der Umwelt zu bestimmten Reaktionen führen und Lernprozesse somit von außen gesteuert werden können, schreiben kognitive Ansätze den Vorgängen zwischen Input und Output mehr Bedeutung zu (ebd.: 89 ff.). Sowohl die Neurowissenschaften als auch konstruktivistische Lerntheorien betonen die aktiven Leistungen der lernenden Person und heben hervor, dass Einflüsse von außen nicht einfach aufgenommen werden, sondern das Erkenntnisssystem Mensch zu Veränderungen anstoßen (ebd.: 100). Somit wird Wissen nicht übernommen, sondern im Subjekt selbst erzeugt. Impulse von außen werden vom Gehirn interpretiert und anschließend auf Viabilität und Tragfähigkeit getestet, also daraufhin, ob sie dem Individuum helfen, sich zu orientieren. Dies kann entweder dazu führen, dass Interpretationen in bereits bestehende, konstruierte Wissenssysteme integriert werden, oder – wenn eine Einpassung nicht möglich ist – dazu, dass Umdenkprozesse angeregt und neue Gedankenkonstrukte gebildet werden (ebd.: 101 f).

Frieters-Reermann (2015: 141) stellt Bezüge zur Friedensbildung her, indem er einen Übergang von normativen Ansätzen, die Ergebnisse von friedenspädagogischen Lernprozessen im Voraus festlegen, zu einem interpretativen Paradigma beschreibt. Friedens- und konfliktbezogenes Lernen wird demnach nicht als Vermittlung vorgefertigter Wissensbestände und Wertvorstellungen betrachtet, sondern als „ein selbstorganisierter, selektiver Prozess der Lernenden“, bei dem „die friedenspädagogischen Interventionen keinen direkten Zugriff auf das Bewusstsein, die Friedensvorstellungen und das Konfliktverständnis der Lernenden haben“ (ebd.: 142). Statt im Sinne einer „Erzeugungsdidaktik“ den Lernenden vordefinierte Verständnisse zu übermitteln, kann Friedensbildung also Räume eröffnen, in denen im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ eine Auseinandersetzung mit friedens- und konfliktbezogenen Themen angeregt wird (vgl. Frieters-Reermann 2018, 2010; Quilling 2015: 2). Lehrkräfte nehmen in solchen Lernarrangements die Rolle von Lernbegleiter*innen oder Coaches an, die sich ihrer nachrangigen Bedeutung für die Gestaltung des Lernprozesses bewusst sein müssen (Arnold/Gómez Tutor 2007: 8). Sie bereiten eine positive Lernumgebung vor, bieten Methoden zur Strukturierung des Lernens an und stehen unterstützend zur Seite (Quilling 2015: 3).

Während die hier vorgestellte konstruktivistische Perspektive eher Prozesse auf der individuell-subjektiven Ebene betrachtet, zielen weitere Grundlagen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik auf andere Ebenen: aus der Interaktionsforschung stammen Erkenntnisse zur kommunikativ-beziehungsbezogenen Ebene und die Systemtheorie erklärt Prozesse auf der systemisch-sozialen Ebene (Frieters-Reermann 2015: 138). Aus interaktionistischer Perspektive sind Lernende und Lernbegleiter*innen (jeweils für sich und gemeinsam) Kommunikationssysteme, deren Beziehungen zueinander sich stets wandeln und wichtig für konfliktbezogene Lernprozesse sind (ebd.). Aus systemischer Perspektive ist besonders die soziale Ebene mit ihren kollektiven Dynamiken relevant. Konflikte gelten dabei als grundlegender Bestandteil von Beziehungen. Deshalb lassen sich weder eindeutige Anfänge oder Enden von Konflikten noch einzelne Verursacher*innen ausmachen. Vielmehr gilt es, Konflikt dynamiken wahrzunehmen, anzuerkennen, dass (sogar gewaltvolles) Verhalten für die jeweiligen Teilsysteme Sinn ergibt und gemeinsam an einer Transformation dieser Konflikte zu arbeiten (vgl. ebd.: 139 f). Gerade im Bereich der Konflikttransformation sind gruppenbezogene Lernprozesse also besonders wichtig; hier werden Konflikte oft erst sichtbar und es kann erprobt werden, mit ihnen umzugehen (ebd.: 143). In der folgenden Tabelle gibt Frieters-Reermann einen Überblick über die systemisch-konstruktivistisch begründeten Beobachtungen und die Konsequenzen, die er daraus für die Friedensbildung zieht (Frieters-Reermann 2015: 144):

Während klassische Lerntheorien und Didaktiken oft Kenntnisse im Sinne von ‚Output‘ fokussieren, lenken systemisch-

ORIENTIERUNGEN	BEREICHE	PERSPEKTIVEN
INDIVIDUAL-ORIENTIERUNG Frieden lernen durch individuell konstruierte Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Akzeptanz, Perspektivumkehr, Ergebnisoffenheit</i>	KOGNITIVER BEREICH Frieden lernen durch Erkennen von Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. Erinnern, Analysieren, Bewerten, Reflexion, Metakognition</i>	KONSTRUKTIVE PERSPEKTIVE Frieden lernen durch Erfinden von Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Kreativität, Selbsttätigkeit, Selbstorganisation</i>
SYSTEMORIENTIERUNG Frieden lernen durch sozial konstruktive Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Gruppendynamik, Sozialraumbezug, kollektive Lernprozesse</i>	EMOTIONALER BEREICH Frieden lernen durch Fühlen von Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Gefühle, Imaginationen, Sinne, Körperlichkeit</i>	REKONSTRUKTIVE PERSPEKTIVE Frieden lernen durch Entdecken von Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Wiederholen, Aneignung, Reproduktion, Nachahmen</i>
INTERAKTIONS-ORIENTIERUNG Frieden lernen durch interaktiv konstruierte Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Empathie, Begegnung, Kommunikation, Beziehungen</i>	AKTIONSBEZOGENER BEREICH Frieden lernen durch Gestalten von Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Praktizieren, Handeln, Machen, Ausprobieren, Gestalten</i>	DEKONSTRUKTIVE PERSPEKTIVE Frieden lernen durch Enttarnen von Konflikt-Wirklichkeiten <i>z.B. durch Zweifeln, Hinterfragen, Kritisieren, Ausleuchten, Irritieren</i>

konstruktivistische Ansätze den Blick auf den ‚Outcome‘ von Lernprozessen und somit beispielsweise auf Kompetenzen, die sich Lernende aneignen (Arnold/Schön 2019: 10). Es geht also beispielsweise nicht darum, dass Schüler*innen eine Friedensdefinition wiedergeben können, sondern darum, dass sie vielschichtige Kompetenzen erwerben, welche sie dazu befähigen, friedensfördernd zu handeln.

Inspiziert von systemisch-konstruktivistischen und Bindungstheorien, neurobiologischen Forschungen sowie Ansätzen der gewaltfreien Kommunikation und aufbauend auf bestehenden Modellen entwickelte Frieters-Reermann ein umfassendes Kompetenzmodell für Friedensbildung (2018). Eigene Darstellung nach Frieters-Reermann (ebd.: 318 f):

Kompetenzen	Frieden lernen durch
Kognitiv und analytisch	Erkennen, Wissen und Verstehen
Emotional und körperbezogen	Fühlen, Sinneswahrnehmung und Körpererfahrung
Kommunikativ und beziehungsbezogen	Interaktion, Dialog und Kooperation
Sozial und gruppenbezogen	Gruppendynamik und Gruppenprozesse
Ethisch und haltungsbezogen	Bewerten und Urteilbildung
Handlungs- und anwendungsbezogen	Aktion, Performance und Handlung
Reflexiv und personal	Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Metakognition

Frieters-Reermann betont, dass die einzelnen Kompetenzbereiche zirkulär miteinander verbunden seien. Es gebe also keinen linearen Prozess von Sehen über Beurteilen zum Handeln; vielmehr bezögen sich die verschiedenen Kompetenzebenen aufeinander (ebd.: 317 f). Dieser umfassende Ansatz weist auf die Notwendigkeit hin, Friedensbildung nicht rein auf Kognition, sondern vermehrt auch auf Emotionen und Interaktionen auszurichten.

Es wurden hier konstruktivistische Lerntheorien aufgegriffen, da dieser Ansatz für die Friedensbildung bereits ausführlich aufgearbeitet wurde (vgl. Frieters-Reermann 2015, 2010, 2009). Konstruktivistische Ansätze werden jedoch auch kritisiert. So wirft Pongratz systemisch-konstruktivistischer Pädagogik neben inhaltlichen Inkongruenzen vor, die Durchsetzung von Marktmechanismen in der Pädagogik zu fördern: „Im Windschatten der sensiblen Zuwendung zum Einzelnen aber macht sich unbemerkt eine sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen breit. Sie bleibt deshalb häufig unbemerkt, weil die feine, aber folgenreiche Verschiebung vom aufklärerisch fundierten Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ hin zum funktionalistisch inspirierten Begriff der ‚Selbststeuerung‘ hinter einer neoliberalen Befreiungsrhetorik verschwindet“ (Pongratz 2019: 74). Er kritisiert weiter ein Ausblenden gesellschaftlich-politischer Bedingungen und das Postulat, jedes Individuum sei für den eigenen (Lern-)Erfolg verantwortlich: „dass jeder als ‚autopoetisches System‘ zum unverwechselbaren Urheber seines eigenen Lernerfolgs werden kann und muss – das ist die neoliberale Botschaft des Konstruktivismus“ (ebd.). Forneck attestiert systemisch-konstruktivistischen Ansätzen, der „Illusion, Lernen und Bildung ließen sich jenseits von Macht überhaupt denken“ (Forneck 2002: 250) verfallen zu sein. Auch Hellgermann (2020) übt Kritik an einem systemisch-konstruktivistischem Lernverständnis: es führe zu Vereinzelung, verdecke große Zusammenhänge und verhindere Kritik am und das Ausbrechen aus gesellschaftlichen Missverhältnissen.

Auch der hier viel zitierte Autor Frieters-Reermann formuliert neben Chancen systemisch-konstruktivistischer Friedenspädagogik auch deren Grenzen. So erkennt er an, dass die aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive postulierte Offenheit in gewissem Widerspruch zur Normativität von Friedensbildung steht, in deren Zentrum die Werte Frieden und Gewaltfreiheit stehen (vgl. Frieters-Reermann 2009: 275 ff). Zudem führt er an, dass das Postulat der Offenheit und der Berücksichtigung möglichst vieler Beobachter*innenpositionen geprägt von Denktraditionen der europäisch-westlichen Modernität sei – und somit der Vorwurf einer kulturellen Engführung naheliege (Frieters-Reermann 2015: 145). Schließlich könnten die Offenheit und Prozessorientierung nicht intendierte Nebenwirkungen haben und letztendlich sogar konfliktverschärfend wirken. Allerdings sieht er dieselbe Gefahr – also eine Verschärfung der Konflikte – auch beim Nicht-Behandeln derselben. Schließlich stelle es für beteiligte Personen und Systeme eine gewisse Gefahr da, sich auf eine ergebnisoffene und multidimensionale Friedensbildung einzulassen – dies sei jedoch notwendig, um der Komplexität von Konflikten und friedlichen Konflikttransformation gerecht zu werden (ebd.: 146 ff).

Für den Kontext der Friedensbildung im formalen Schulsystem kommen zu diesen allgemeinen Widersprüchen spezifische Herausforderungen hinzu. So stoßen konstruktivistische Ergebnisoffenheit, Ermöglichungsdidaktik und kollektive Lernprozesse an die Grenzen der Lernziel- und Bewertungslogik des formalen Schulsystems. Dies spricht einerseits dafür, schulische Angebote durch nonformale Formate zu ergänzen. Andererseits regen systemisch-konstruktivistische Ansätze an, über eine Einführung kollektiver Lernziele und neuer Prüfungsformen nachzudenken. Friedensbildung hat den Anspruch, die individuelle, gruppenbezogene und gesellschaftlich-politische Ebene von Konflikten zu verknüpfen. Deshalb ist unbedingt darauf zu achten, dass systemisch-konstruktivistische Ansätze die Erklärung und Transformation von Konflikten nicht auf die Ebene von Individuen verengen. Anstatt die Verantwortung für Konflikttransformation und zum Gewaltabbau auf die einzelnen Schüler*innen zu verlagern, können Konflikte innerhalb und zwischen diesen Untersystemen in den Kontext global-gesellschaftlicher Ungerechtigkeit gesetzt werden. Offenheit bedeutet demnach nicht Beliebigkeit (vgl. ebd.: 142). Ermöglichungsdidaktische Lernarrangements zielen vielmehr darauf ab, Lernende durch den Erwerb breitgefächerter Kompetenzen dazu zu befähigen, ihre eigene Friedensidentität zu entwickeln, anstatt ihnen einen vordefinierten Friedensbegriff zu vermitteln. Somit ist die Orientierung an den Leitwerten Frieden und Gewaltfreiheit auch mit dem für die Politische Bildung im Beutelsbacher Konsens festgeschriebenen Kontroversitätsgebot vereinbar, da Raum für unterschiedliche Interpretationen der Begriffe Frieden und Gewaltfreiheit gegeben ist.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Konstruktivistische Lerntheorien besagen, dass Wissen nicht linear übermittelt werden kann. Vielmehr können Impulse von außen die lernenden Subjekte dazu anregen, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen. Neue Informationen werden dann in die bestehenden Wissensbestände und Wertvorstellungen integriert – oder eben nicht. Aus interaktionistischer und systemischer Perspektive spielen dabei Kommunikations- und Gruppenprozesse sowie Beziehungen zwischen den lernenden Systemen eine große Rolle. Übertragen auf die Friedensbildung zeigt sich die Notwendigkeit, die Ergebnisoffenheit von Lernprozessen anzuerkennen. Ermöglichungsdidaktische Lernarrangements und Methoden können Anstöße

dazu geben, dass die Lernenden ihre eigene Friedensidentität entwickeln. Statt der Vermittlung vordefinierter Friedensbegriffe, müsste also der Erwerb ganzheitlicher Friedenskompetenzen im Vordergrund stehen. Vermehrt sollten dabei auch emotionale und interaktive Ebenen einbezogen werden. Dabei gilt es auszuloten, wie Werteorientierung, Ergebnisoffenheit, eine kritische Reflexion von Macht im Bildungssystem, kollektive Lernprozesse und formale Anforderungen des Schulsystems miteinander vereinbar sind.

3 Friedens- und Konfliktforschung: Dekoloniale Perspektiven

Die Friedens- und Konfliktforschung ist eine wichtige Bezugswissenschaft für die Friedensbildung. Ihr entspringt unter anderem das Konzept der „Gewaltfreiheit“, das als Leitwert eine wichtige Rolle in der Friedensbildung spielt. Im vorliegenden Kapitel wird der Fokus auf dekoloniale Perspektiven der Disziplin gelegt. Anhand von Claudia Brunners Arbeiten zu „epistemischer Gewalt“ wird gezeigt, wie aus der Perspektive einer dekolonialen Friedensforschung Grundlagen der Friedensbildung in Frage gestellt und aktualisiert werden. In den letzten Jahren nahm auch im deutschsprachigen Raum die Diskussion um eine Dekolonialisierung von Friedensforschung und Friedensbildung Fahrt auf. Indizien dafür sind beispielsweise der Workshop „Friedensforschung, Friedensbildung und (De-)Kolonialität“ der vom 27.-29.10.2021 von der Universität Klagenfurt veranstaltet wurde und die Einrichtung des Netzwerks „Postcolonial Hierarchies in Peace & Conflict“, bei dem mehrere Universitäten ab April 2022 in einer interdisziplinären Forschungsinitiative der Frage nachgehen, wie postkoloniale Hierarchien bis heute in Konflikten sowie der Forschung und dem Wissen darüber wirken. Nur ein Teil der aktuellen Bestrebungen, dekoloniale und postkoloniale Ansätze in der Friedensforschung zu verankern, spiegelt sich bislang in Publikationen wider. Doch der Workshop und das Netzwerk machen sichtbar, dass es mehrere Doktorand*innen gibt, die sich aus dieser Theorieströmung der Friedensforschung in ihren Dissertationen annähern. Zudem gibt es inzwischen einen eigenen Arbeitskreis „herrschaftskritische Friedensforschung“ in der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung, welcher den Fokus auf post- und dekoloniale, feministische sowie marxistische Perspektiven legt. Ein weiteres Merkmal, das für ein Erstarren von post- und dekolonialen Perspektiven in der Friedensforschung spricht, ist die Ausschreibung einer Promotionsstelle am Zentrum für Konfliktforschung der Universität Marburg. Der Schwerpunkt ihrer Forschung soll in der vergleichenden Friedens- und Konfliktforschung mit einem Fokus auf der Rolle kolonialer Vergangenheiten für gegenwärtige Konfliktynamiken liegen.

Aus post- und dekolonialer Sicht führen dominante (Wissens-)Diskurse zur Marginalisierung subalternen Stimmen (Santos 2008; Spivak 1990). Claudia Brunner (2020) hat diesbezüglich in ihrem Werk „epistemische Gewalt“ eine Neuverordnung des Gewaltverständnisses für die Friedensforschung vorgelegt. ‚Epistemisch‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt ‚Wissen‘, oder ‚Erkenntnis‘ (Brunner 2021b). Im deutschen Sprachgebrauch umfasst der Gewaltbegriff sowohl die „Ordnungszerstörung (lateinisch: *violentia*)“, als auch „die Ordnungsbegründung (lateinisch: *potentia*), also die strukturelle Ausübung von Macht oder Herrschaft beispielsweise im Sinne der Gewaltenteilung“ (ebd.). Epistemische Gewalt umfasst in Brunners Verständnis die diskursive Dimension von Gewalt (Brunner 2020: 125). Dabei versteht sie Gewalt als Prozess und als Verhältnis. Sie verfolgt hierbei das Ziel der Kultivierung eines Konzepts und nicht einer einfachen Definition von Gewalt als „Formel“ (Brunner 2021a). Nach Brunner bildet epistemische Gewalt „die Grundlage globaler Ungleichheitsverhältnisse“. Gleichzeitig reproduzieren die globalen Ungleichheitsverhältnisse epistemische Gewalt und bringen sie wiederum erst hervor. Dieses Phänomen wurde in „sozial-, kultur- und geisteswissenschaftlicher Erforschung bislang völlig vernachlässigt“ (Brunner 2020: 131–132).

Brunner kontextualisiert ihr Konzept der epistemischen Gewalt in der kolonialen Moderne, die fundamentale Auswirkungen auf Gewaltverhältnisse habe. Sie greift Arbeiten des lateinamerikanischen Forschungskollektivs „Grupo Modernidad/Colonialidad“ auf, das der Auffassung ist, dass die Begriffe Modernität und Kolonialität zusammen zu denken seien, weshalb sie auch in der Schreibweise „Modernität/Kolonialität“ zusammengefasst werden (vgl. Quijano 2007). Die Moderne wird als Vernunft, Aufklärung, Fortschritt, Entwicklung, Wissen(schaft) und Demokratie beschrieben. Das moderne westliche Verständnis von Wissenschaft sei demnach gewaltförmig, da es zu einer „Missachtung“ und „Auslöschung“ subalternen Wissens beitrage (Heinemann/Castro Varela 2016: 3 zit. n. Brunner 2020: 125). Die damit immanent verbundene Kolonialität drückt sich auf verschiedene Weisen aus. Auf der Mikroebene greift *Kolonialität des Seins* (Quijano 2007). Dies umfasst auf ontologischer, individueller Ebene die Erfahrung von Gewalt - sowohl im Erfahren, als auch im Ausführen von Gewalt. Auf

der Mesoebene tritt eine *Kolonialität des Wissens* hervor (ebd.). Wissenssysteme, Repräsentation, Darstellung und Institutionalisierung können laut Brunner zu epistemischem Rassismus führen. Darüber hinaus wirkt auf der Makroebene die *Kolonialität der Macht* (ebd.), die das Phänomen eines sozialen Rassismus/Sexismus in globaler Dimension fördert und sich gleichzeitig im lokalen, regionalen, nationalen manifestiert und als globales Verhältnis geformt wird.

Der Begriff epistemische Gewalt hat

„seine Herkunft aus der postkolonialen Denktradition, die das Foucault'sche Verständnis von Macht-Wissens-Komplexen in der bereits feministisch konzipierten und von dekolonialen Autor_innen neu gerahmten ‚Geo-und Körperpolitik des Wissens‘ (Mignolo 2012: 162) auch im globalen Kontext der kolonialen Moderne verortet. Ein zentraler Aspekt dieses Ansatzes ist die Herstellung von Andersheit- und damit auch von den Eigenheiten eines souveränen Selbst, das sich diese von Reuter so treffend ‚Ver-Änderung‘ (2002: 143) genannte Praxis als Herrschaftsinstrument zu eigen macht“ (Brunner 2020: 129).

Bei der Entstehung von epistemischer Gewalt geht Brunner auf die vorangegangenen Genozide und Epistemizide¹ im 16. Jahrhundert in unterschiedlichen Regionen und Kontexten ein: auf der iberischen Halbinsel die Verfolgung von Jüd*innen und Muslim*innen, in Amerika die Unterdrückung und teilweise Auslöschung von indigenen Bevölkerungen und in Afrika die tödlichen Folgen von epistemischem Rassismus/Sexismus für Schwarze Menschen. Brunner beschreibt, wie die Hexenverbrennung in Europa Parallelen zu den genannten Genoziden/Epistemiziden aufweist. Als Begründung für die Hexenverbrennung in Europa sieht Brunner den Widerstand von Frauen in Bezug auf die aufkommenden kapitalistischen Strukturen. Frauen, die sich kapitalistischen Strukturen entgegenlehnten, streikten beispielsweise in Form einer Gebärdverweigerung, um keine zukünftigen Soldaten zu gebären. Diese Form von Widerstand hatte laut Brunner die Verfolgung und Verbrennung von Frauen zur Folge, die in der Gesellschaft als Hexen verachtet wurden.

Für das Konzept der epistemischen Gewalt bezieht sich Brunner zentral auf die Ansätze von Gayatri Chakravorty Spivak, Mitbegründerin der postkolonialen Theorie. Ausgehend von den zwei Phänomenen des ‚Othering‘ und des ‚Selfing‘ (s.u.), lässt sich in der Disziplin der Friedensforschung die Frage der Darstellung und Repräsentation von Akteur*innen neu kontextualisieren. Im Kern geht es um die Frage, wie dominante Diskurse entstehen, wie sie in koloniale Kontinuitäten eingebunden sind und welche Konsequenzen sich daraus für das Sprechen, Schweigen, Hören, Gehört- und Verstandenwerden ergeben. Epistemische Gewalt entfaltet sich nicht allein auf individueller Ebene oder durch interpersonelle Konstellationen, sondern im komplexen Verhältnis von „Sprechen, Schweigen, Hören und Gehörtwerden“ (ebd.: 113). Laut Brunner gilt es daher „komplexe historische, soziale, politische, kulturelle und ökonomische Verhältnisse auch als epistemische zu verstehen“ (ebd.).

Der Bezug zu Spivak zeigt Brunners Fokus auf einen (post-)kolonialen Kontext. Spivak (1990) prägte den Begriff des ‚Othering‘, wobei Brunner hierbei betont, dass die damit einhergehende Reproduktion des ‚Selfing‘ in der Lesart von Spivak bislang noch nicht ausreichend berücksichtigt sei. Brunner verbindet diese postkolonialen Perspektiven in ihrem Ansatz mit dem Konzept der symbolischen Gewalt von Pierre Bourdieu. Dieses spielt eine zentrale Rolle dabei, Gewalt als herrschaftsstabilisierend zu betrachten und dahingehend zu analysieren. Brunner versucht, die Klassendimension stärker als bisher in der Entstehung und Aufrechterhaltung von Gewalt zu thematisieren. Durch ihre Betonung von Klasse möchte Brunner den Fokus darauf legen, dass global organisierte Klassenverhältnisse eng mit globaler Ausbeutung zusammenhängen und wie dadurch rassifizierte oder sexifizierte Personen von Gewalt betroffen sind. Darüber hinaus fließen in Brunners Ansatz der epistemischen Gewalt feministische Perspektiven ein, wie beispielsweise das Konzept der normativen Gewalt nach Judith Butler (1991). Bei der Frage nach epistemischer Gewalt sind

„aus feministischer Perspektive die Regeln des Sagbaren und der Hörbarkeit wesentlicher als die Festschreibung einer Täter_innen-Opfer Dichotomie. Daher geht es vielen feministischen Autor_innen bei der Diskussion epistemischer Gewalt im Verständnis Spivaks um das (Miss-)Verhältnis zwischen (Nicht-) Sprechen, (Ver-)Schweigen, (Zu-)Hören und Gehörtwerden, und das nicht nur in einem interpersonellen Setting, sondern unter Berücksichtigung struktureller Gewaltverhältnisse, die immer auch historisch und geopolitisch geprägt sind“ (Brunner 2017 zit. n. Brunner 2020: 114).

¹ Als „Epistemizid“ bezeichnet de Sousa Santos die Auslöschung von Wissensformen, die nicht der hegemonialen entsprechen (Santos 2016: 142).

Der Versuch einer Gewaltreduzierung kann umschrieben werden mit Judith Butlers Begriff ‚undoing‘ (siehe Kapitel 6 Genderforschung). Zudem beschreibt Brunner:

„Feministische Versuche, Phänomene epistemischer Gewalt konzeptionell-theoretisch fassbar zu machen, bleiben zumeist nicht bei Analyse und Kritik stehen, sondern thematisieren die eigenen Möglichkeiten Begrenzungen in Bezug auf das Ziel einer Reduktion oder Überwindung epistemischer Gewalt. Das Reflektieren der eigenen Privilegien sowie der Rahmenbedingungen des Zuhörens sind notwendiger Bestandteil dieses Zugangs“ (ebd.).

In ihrem Konzept der epistemischen Gewalt bezieht Brunner sich auf Dotsons Ansatz „Conceptualizing Epistemic Opression“ (2014). Dotson benennt drei Ebenen auf denen epistemischer Unterdrückung entgegengewirkt werden kann. Die erste Ordnung besteht aus einer Ressourcenverteilung, um Partizipation zu ermöglichen und Zugangschancen neu zu verteilen. Eine Friedensbildung, die auch auf die Bewusstmachung und den Abbau epistemischer Gewalt abzielt, müsste folglich in der Umsetzung der ersten Ordnung darauf hinwirken, Zugangsbarrieren zu Bildung abzubauen und Chancengleichheit zu fördern. Herkunft und die Ressourcen des Elternhauses dürfen nicht entscheidend für die Entwicklung und Potentialentfaltung von Kindern sein.

Die zweite Ordnung umfasst eine fundamentale Kritik an den bestehenden Strukturen und fordert eine Revision von epistemischen Ressourcen. Für den Kontext Schule würde die Umsetzung der zweiten Ordnung bedeuten, alle Strukturen des Schulsystems, die Marginalisierung, Benachteiligung und Diskriminierung begünstigen, herrschaftskritisch neu zu gestalten. Darüber hinaus müssten marginalisierte Wissensformen in die Bildungspläne aufgenommen werden, um epistemische Gewalt zu reduzieren.

Die dritte Ordnung geht davon aus, dass epistemische Systeme sehr resilient sind und daher für Veränderung kaum zugänglich sein können, weshalb es sehr schwer ist, epistemische Gewalt überhaupt zu verändern. Für den Kontext Schule würde diese dritte Ordnung bedeuten, dass die Institution Schule als Gewaltkomplizin gilt, und keine Reform des Schulsystems in der Lage sein kann, epistemische Gewalt völlig zu überwinden. Friedensbildung kann dazu beitragen, dass dieses Gewaltpotential des formalen Schulsystems sichtbar wird und Transformationsprozesse hin zu mehr epistemischer Gerechtigkeit anstoßen.

Nach Dotson besteht epistemische Gewalt „in der Einschränkung und Verunmöglichung“ von Handlungsmacht, wodurch die Teilhabe an einer bestimmten epistemischen Gemeinschaft eingeschränkt, erschwert und verwehrt wird (ebd.: 109).

Kritiker*innen könnten nun anmerken, dass ein so weites Verständnis den Gewaltbegriff verwässere. Durch die Erweiterung des Gewaltbegriffs wird laut Brunner Gewalt jedoch nicht relativiert, sondern relationiert, indem noch weitere Verbindungslinien für die Entstehung von Gewalt aufgezeigt werden. Dieser weite Gewaltbegriff stellt in der Folge fundamentale Ansätze und Selbstverständnisse der Friedens- und Konfliktforschung in Frage. Auch der bisherige Ansatz und das Verständnis von Gewaltfreiheit gerät ins Wanken, da Gewaltfreiheit eine Abwesenheit von epistemischer Gewalt implizieren würde, was in den gegebenen Strukturen nicht möglich ist. Brunner ist der Auffassung, dass Gewaltfreiheit in der Friedensforschung weiter gefasst werden und dass der Gewaltbegriff größer und substantieller gedacht werden müsse. Epistemische Gewalt diene hierbei der Schärfung und Reflektion dessen, was bisher gelernt und gelehrt wurde und was es zu verlernen gelte (Brunner 2021a). Eine Auseinandersetzung mit den Folgen von epistemischer Gewalt kann laut Brunner nur inter- und transdisziplinär erfolgen, also in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Zivilgesellschaft.

Der Ansatz der epistemischen Gewalt hat auch fundamentale Auswirkungen für die Konzepte der Friedensbildung, da das Friedens- und Gewaltverständnis nach Galtung bislang der zentrale Bezugspunkt für die Ausrichtung von Friedensbildung ist. Johann Galtung gilt als der Hauptbegründer der Friedensforschung. Er hat einen Text zu Imperialismus (1971) verfasst, in dem er über das Nord-Süd Verhältnis schreibt; er verordnet diese ökonomischen und militärischen Verhältnisse in der strukturellen Gewalt. Diesen Text befürwortet Brunner, da Galtung darin schon sehr früh (1971) globale Machtungleichheiten und Abhängigkeiten erkannte und kritisierte. An diese Schriften kann die epistemische Gewalt und die Kritik an Wissensproduktionen anknüpfen. Sehr große Skepsis hat Brunner jedoch in Bezug auf den Begriff der kulturellen Gewalt (Galtung 1993). Hier kritisiert Galtung zwar einerseits Eurozentrismus und Okzidentalismus, reproduziert jedoch gleichzeitig durch seine Begrifflichkeiten und Erläuterungen eurozentrische Vorstellungen von Kultur. In Bezug auf den Begriff der kulturellen Gewalt sollte folglich laut Brunner ein Austausch darüber entstehen, warum und mit welchen Assoziationen der

Begriff „Kultur“ verwendet wird. Positiv bewertet Brunner jedoch den Ansatz von Galtung, alle Gewaltdimension in Beziehung zueinander zu setzen und dabei den relationalen Charakter zu thematisieren. Diesen Aspekt hat Claudia Brunner in ihrem Ansatz mit übernommen.

Epistemische Gewalt breitet sich durch institutionalisiertes Wissen, wie zum Beispiel in Schulbüchern, aus. Daher muss die Friedensbildung in der Konsequenz ihre Lernmaterialien und Wissensproduktion kritisch reflektieren. Um nicht durch referierte Verständnisse von Begriffen wie Frieden und Konflikt zu epistemischer Gewalt beizutragen, sollten „die Verinnerlichung und Übernahme hegemonialer Epistemologien“ in der Friedensbildung herrschaftskritisch reflektiert werden (Brunner 2020: 132). Hinterfragt werden sollte also „wessen und welches Wissen als legitim, anerkennungswürdig, objektiv und universal gültig definiert wird – und wozu welches Wissen gesellschaftlich und politisch dient“ (Brunner 2021b). Eine Friedensbildung, die epistemischer Gewalt entgegenwirken möchte, müsste demnach laut Brunner ihre Kanonisierung herrschaftskritisch überdenken, indem die im Unterricht gelesene und rezipierte Literaturlisten reflektiert werden und auf struktureller Ebene die Frage gestellt wird: wen lesen wir innerhalb der Disziplin und warum? Sind Diversität und Intersektionalität der Autor*innenschaft berücksichtigt, sind auch nicht-westliche, außereuropäische Quellen vorhanden? Dies hat auch Konsequenzen für das Selbstverständnis einer herrschaftskritischen Friedensbildung.

Auch die pädagogische Praxis muss herrschaftskritisch reflektiert werden, denn „dominante Diskurse bringen jene zum Schweigen, die auf der anderen Seite der Wahrheit, Rationalität, Normalität, Normativität, Universalität und Wissenschaftlichkeit stehen. Eine kritische Praxis muss dagegen in der Lage sein, das Nichtgedachte der dominanten Diskurse zu denken, und denen zuhören, die zur Zielscheibe epistemischer Gewalt werden“ (Castro Varela/ Dhawan 2003: 279 zit.n. Brunner 2020: 114). Es bedarf also auch in der Friedensbildung einer „verstärkten Anstrengung des Zuhörens, die zugleich willens und fähig ist, historischen und geopolitischen Rahmenbedingungen des Sprechens, Schweigens, Zuhörens und Gehörtwerdens als Frage der eigenen Verortung und des Privilegs zu verstehen und entsprechend zu handeln“ (ebd.).

Laut Brunner sollte aus einer herrschaftskritischen Perspektive die Hierarchisierung von kognitiven und nicht kognitiven Zugängen zu Wissenschaft reflektiert werden. Daraus erwächst die Frage, wie wir Zugang zu anderen nicht hegemonialen, dominanten oder subalternen Ressourcen finden können, ohne sie gleichzeitig wieder hegemonial zu vereinnahmen. Denn „epistemische Gewalt [...] besteht dementsprechend immer auch in einem Ausschluss von all jenen Formen von (Erfahrungs-)Wissen, Emotionen, Affekten, Sinnen und Imagination, die nicht mit rein kognitiven, rationalen Begrifflichkeiten gefasst werden könnten, sowie darin, jegliche Leiblichkeit als Ausgangspunkt von Erkenntnis und Artikulation zum Verschwinden zu bringen“ (ebd.: 113). Dies würde für die Friedensbildung bedeuten, über kognitive Methoden hinaus auch mehr Zugänge auf spiritueller Ebene einzubeziehen oder Ansätze des Embodiments (körper- und emotionsbezogene Ansätze) stärker zu integrieren, wie beispielsweise elicitive/transrational peace education (vgl. Dietrich 2019).

Denkbar wäre zudem, eine nicht-anthropozentrische Gewaltdimension einzuführen, die ein relationales Gerechtigkeitsverständnis zur Grundlage hat. Somit könnten räumlich und zeitlich entgrenzte gewaltvolle Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und Umwelt stärker in den Fokus rücken und eine intergenerationale Gerechtigkeit zum Leitbild erklären (Kelbessa o.J.). Dies knüpft an das Konzept des Buen Vivir an, mit dem andine Kosmologien ein Leben beschreiben in „vollständiger Harmonie und in gegenseitigem Respekt mit der Mutter Natur, der Göttin Pachamama, bei der alles Leben ist, bei der wir alle [...] Wesen der Natur und des Kosmos sind. Dieser Auffassung nach ist nichts voneinander getrennt, alles ist Teil der Natur und alle, von den Pflanzen bis zu den Bergen“ (Choquehuanca 2010 zit.n. Gudynas 2012: 6). In der Konsequenz würden eurozentristische Kategorien wie Fortschritt, Moderne, Entwicklung und Wachstum herrschaftskritisch reflektiert werden, um Raum für ein gegenhegemoniales Denken zu schaffen (Gabbert 2012: 3).

Epistemische Gewalt drückt sich darüber hinaus auch in Sprache aus. Dies äußerte sich in der Praxis in der Vergangenheit laut Brunner beispielsweise durch die Einführung von Amtssprachen, vor allem durch Englisch. Im aktuellen deutschsprachigen Kontext zeigt sich diese Form epistemischer Gewalt in der unterschiedlichen Bewertung von Mehrsprachigkeit. Während beispielsweise Deutsch-Englisch als wertvolle Zweisprachigkeit wahrgenommen wird, werden Kenntnisse in nicht-hegemonialen Sprachen oft als unwichtig bewertet und können sogar hinderlich in der Bildungsbiografie sein (vgl. Vogel 2020).

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Unter Einbezug post- und dekolonialer Perspektiven in der Friedensbildung, ist gerechtes und gewaltfreies Lernen nur möglich, wenn auch marginalisierte Wissensformen anerkannt und einbezogen werden. Aus dekolonialer Perspektive ergeben sich somit verschiedene Aufträge an die Friedensbildung. Auf der inhaltlichen und konzeptionellen Ebene müssten die Verständnisse von Frieden und Gewalt überdacht und erweitert werden. Demnach muss die Ausgestaltung von Friedensbildung über eurozentristische Verständnisse hinausgehen. Für Akteur*innen der Friedensbildung bedeutet das, Methoden macht- und herrschaftskritisch zu reflektieren, und zu untersuchen, inwieweit das formale Schulsystem (epistemische) Gewalt reproduziert – um nicht Gewaltkomplizin zu werden. Hierfür bedarf es einer didaktischen Aufarbeitung verschiedener Gewalt- und Friedensbegriffe.

Für die Forschung ergibt sich der Auftrag, zu einer Erweiterung des Kanons beizutragen, indem Verständnisse von Frieden und Gewalt über anthropozentrische und eurozentrische Begriffe hinausgehen.

Für schulische Akteur*innen bedarf es einer Sensibilisierung für intersektionale Diskriminierungen, die auch die Auswirkungen marginalisierten Wissens einbezieht. Ziel sollte es sein, kritisches Denken und Selbstreflexivität bei den Schüler*innen zu fördern. Dabei sollten nicht ausschließlich kognitive Zugänge als Wissensvermittlung in Betracht gezogen werden, sondern auch Raum für erfahrungs- und körperbezogene, emotionale und spirituelle Zugänge geschaffen werden.

Für die Schulpolitik ergibt sich der Auftrag, Zugangsbarrieren und systemische Diskriminierung abzubauen, indem beispielsweise Mehrsprachigkeit anerkannt und Fremdsprachen nicht in ihrer Bedeutung oder Relevanz hierarchisiert werden. Ein vielfältigeres Wissen kann gefördert werden, wenn Fremdsprachen ehemaliger Kolonialherrschaften wie beispielsweise Englisch, Französisch und Deutsch nicht als einzige Wahlmöglichkeiten angeboten werden, sondern auch Sprachen minorisierter Gruppen. Hierfür bedarf es einer Revision der Lehrpläne, damit auch marginalisiertes Wissen zunehmend in Curricula repräsentiert wird.

4 Neurowissenschaften: Empathie und Gewalt

Aus den Neurowissenschaften lassen sich zentrale Erkenntnisse für die Ziele der Friedensbildung ableiten, welche unter den Begriffen „Kooperativität“ und „Empathiefähigkeit“ zu fassen sind.

4.1 Kooperativität

In dem Buch „das kooperative Gen“ beschreibt Bauer (2008) in der Genforschung einen Paradigmenwechsel bezüglich der Begründung der evolutionären Entwicklung von Genen. Nach Bauer sind Gene, entgegen darwinistischer Theorien, Kooperatoren. Das System der Gene folgt drei biologischen Grundsätzen: Kooperation, Kommunikation und Kreativität. Laut Bauer (ebd.) werden Gene durch die Umwelt aktiviert. Diese ständige Wechselwirkung ist bedeutsam für menschliche Interaktionen und die Förderung von Kooperation. Alle Menschen haben fast dieselben Gene, die Frage ist nur, wie diese durch das Umfeld aktiviert werden. Demnach brauchen Kinder Umgebungen, in denen sich die Gene und die Hirnregionen gut entwickeln können (Bauer 2016). Laut Bauer (2008) werden bei einem Kind, das Geborgenheit erfährt und die Welt als friedlich und freundlich kennenlernt, eher Gene aktiviert, die das Wachstum der Nerven ermöglichen. Für eine synaptische Verschaltung im Gehirn ist das Gefühl von Sicherheit besonders wichtig. Somit liegen Entwicklung und Potentialentfaltung von Kindern nicht ausschließlich an der Qualität ihrer Gene, sondern an ihrer Umgebung. Kinder entwickeln Vitalität, Anstrengungsbemühungen und Lebensfreude nur, wenn sie sich in ihrem Umfeld angenommen und zugehörig fühlen. Kinder, die in Ausgrenzungsgefährdung aufwachsen, bekommen weniger Anreize für eine gute Lernentwicklung, wenn ihnen eine sichere Umgebung, stabile Bindungen und enger dyadischer Kontakt² mit festen Bezugspersonen fehlen (Bauer 2016). Darüber hinaus beschreibt Bauer die Bedeutung von Teilhabe und Chancengleichheit auf internationaler Ebene, denn: „Menschengruppen, die von der Teilhabe an den gesellschaftlichen Ressourcen wie Bildung, Arbeitsplätzen, materielle Teilhabe ausgeschlossen sind, erleben sich ausgegrenzt. Ausgrenzung tangiert die Schmerzgrenze und begünstigt Gewalt. Daraus folgt, dass nationale und globale Gerechtigkeit die beste Gewaltprävention darstellt“ (Bauer 2015: 117).

² Ein Zweierkontakt.

Harald Müller hat die Bedeutung der Neurobiologie für die Politikwissenschaften und für Internationale Beziehungen herausgearbeitet. Er zeigt, wie das zugrundeliegende Menschenbild politische Ordnungen (und damit auch Institutionen) beeinflusst. In Bezug auf die Gerechtigkeitsdisposition im Gehirn geht Müller ebenfalls auf die Bedeutung von Kooperation ein:

„Zentrale Emotionen haben kein einzelnes Zentrum im Gehirn, sondern entstehen durch die ‚Zusammenarbeit‘ mehrerer Regionen, die neuronal oder biochemisch miteinander kommunizieren können. Biochemisch verbunden bedeutet, dass Regionen im Gehirn den Fluss von biochemischen Substanzen auslösen, die wiederum positive oder negative Gefühle (wie Freude, Frustration, Aggression oder Übelkeit) hervorrufen. Das, was wir in Ermangelung eines besseren Ausdrucks ‚Fairnessgefühl‘ (oder Gerechtigkeit) nennen können, ist eine dieser Strukturen der Kooperation.“ (Müller 2016: 4, eigene Übersetzung)

So bezieht sich Müller auch auf Bauer, indem er schreibt: „Wie Joachim Bauer und andere Autor*innen zeigen, ist das Motivationssystem des menschlichen Gehirns darauf angelegt, enge Beziehungen zu anderen Personen und zu der Gruppe anzustreben, in der man lebt und in der die eigene Identität verankert ist (Insel/Fernald 2004; Bauer 2010; De Waal 2013 zit.n. ebd.: 5, eigene Übersetzung).

Ferner ist Müller der Ansicht, dass die Erkenntnisse der Neurowissenschaften einen großen Gewinn für andere Disziplinen darstellen und einen anhaltenden Fortschritt „in der Politikwissenschaft, den Internationalen Beziehungen und der Friedensforschung, nach sich ziehen [werden]. Der Grund dafür ist ein verändertes Bild des Menschlichen, das sowohl individuelle Motivationen und Reaktionen betrifft als auch die Frage, wie diese zusammenwirken, um das Verhalten von Kollektiven von kleinen Gruppen bis zu Staaten zu beeinflussen“ (Hutchison/Bleiker 2014; Mercer 2014; Crawford 2011 zit.n. ebd.: 14, eigene Übersetzung).

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Kooperativität ist in der Struktur von Genen angelegt. Friedensbildende Maßnahmen sollten daher eine Umgebung schaffen, die das kooperative Gen aktiviert. Kooperatives Verhalten kann durch (Selbst-)reflexivität gestärkt werden. Dies kann durch didaktische Ansätze angeregt werden, die Perspektivwechsel stärken. Hierfür kann ein Austausch in Dialogräumen förderlich sein, mit dem Ziel, Schüler*innen zu Erfahrungsaustausch und Selbstausdruck zu ermutigen.

4.2 Empathiefähigkeit

Bauer (2020) unterteilt Empathie in die Fähigkeit zur Einfühlung (emotional) und in die Fähigkeit, sich über die Motive des oder der Anderen Gedanken zu machen, was er als die kognitive Seite der Empathie beschreibt. Für diese Aspekte der Empathie sind jeweils verschiedene Hirnareale verantwortlich.

Bei Kindern ist das freie Spiel eine wichtige Übungsspur für Empathiefähigkeit, da verschiedene Rollen und damit auch Perspektiven eingenommen werden. Auch im Erwachsenenalter sind solche „Trainingsplätze“ für Empathie wichtig (Bauer 2021). Im formalen Bildungssystem können laut Bauer einerseits Lehrkräfte bewusst ihre Empathie fördern, wenn sie gemeinsam im Kollegium über die sozialen Interaktionen der Kinder und die Gruppendynamiken sprechen. Ein solcher Erfahrungsaustausch sollte sowohl auf der Ebene zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, als auch andererseits peer-to-peer (zwischen Lehrkräften) fest in der Schulpraxis verankert werden.

Für die Ausgestaltung von formalen Bildungskontexten fordert Bauer zudem eine stärkere Beziehungsorientierung und die Ermöglichung von Resonanz. Unter Beziehung versteht er das Miteinander in Resonanz kommen von zwei (oder mehr) Menschen. Resonanzen, die Kinder von ihren Bezugspersonen erhalten, bleiben über die gesamte Kindheit und Jugend bedeutend (Bauer 2020: 96).

Durch das neuronale System der Spiegelneuronen entsteht aus neurowissenschaftlicher Sicht zwischen zwei menschlichen Gehirnen ein Bezug durch Ausstrahlung und empathisches Verstehen. Menschen besitzen ein neuronales Resonanzsystem, das intuitiv reagiert. Das System der Spiegelneuronen liegt dem Resonanzsystem zugrunde. Es ist die Grundlage der emotionalen Ansteckung und begünstigt intuitive Imitationsakte, beispielsweise wenn Babys das Lächeln imitieren, das ihnen von der Bezugsperson geschenkt wird. Es ist schon zum Zeitpunkt der Geburt funktionstüchtig und reagiert auf

Körpersprache, Mimik, Gestik sowie auf Abbilder in Form von Fotos oder Videos (Bauer 2017). Die Spiegelneuronen hängen laut Bauer mit dem Selbstsystem (dem Ich) zusammen, was aktiviert wird, wenn wir uns Gedanken über Motive anderer Menschen machen. Sie sind die Voraussetzung für die Reflexion des Gefühlszustandes von anderen. Die daraus resultierenden Selbstbeobachtungen funktionieren Top-down, indem prosoziales Handeln gegenüber dem aktuellen Lustimpuls abgewogen wird. Das eigene Handeln wird reflektiert, indem man sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzt (ebd.). Davon ausgehend ist Bauer der Auffassung, dass Kinder nur Motivation entwickeln können, wenn sie merken, dass sie Bedeutung für andere haben und wahrgenommen werden. Schulkinder sind auf gute Beziehungen angewiesen. Neben der Inhaltsvermittlung und dem Fachwissen müssen Lehrkräfte demnach auch den Schwerpunkt auf die Beziehungsarbeit und auf Beziehungskompetenz legen und den Kindern das Gefühl vermitteln, gesehen zu werden (Bauer 2016). Um wahrgenommen zu werden, dürften die Klassen nicht zu groß sein, weil dann Lehrkräfte keine adäquate Beziehungsarbeit leisten könnten.

Eine Beziehungsorientierung sollte laut Bauer (2021) den Fokus auf Erfahrungswissen der Schüler*innen legen, damit sensorische Intelligenz aktiviert werden kann. Wenn eine Lehrkraft in die Klasse kommt, entstehen Resonanzphänomene. Beide, Lehrkraft und Schüler*innen, beeinflussen sich gegenseitig, wobei auch Körpersprache wirkt. Daher sieht Bauer die sozial-emotionale Förderung von Kindern und Jugendlichen als zentral an, um auch eine intellektuelle Förderung gelingend umzusetzen.

Resonanz ist laut Bauer (2016) in allen Lebensphasen wichtig, und sollte schon in der Schule gefördert werden. Wenn Lehrkräfte folglich so auftreten, dass sie Resonanz in den Schüler*innen aktivieren, können sie dadurch Kinder motivieren. Umgekehrt müssen auch Lehrkräfte in sich Resonanz spüren, um dadurch die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und um zu spüren, welche Signale Kinder senden. Das Resonieren muss laut Bauer in einem Wechsel entstehen. Daraus entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Mut, Führung und Sensibilisierung und auch Zuwendung (ebd.). Wichtig ist hierbei auch eine gute Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften. Eltern müssen Vertrauen in Lehrkräfte und Pädagog*innen entwickeln und umgekehrt.

Um einer Beziehungsorientierung und Resonanz in der Schule gerecht zu werden, fordert Bauer einen kompletten Ausbau hin zu Ganztagschulen, inklusive anderen Räumlichkeiten als die herkömmlichen Klassenzimmer, wodurch inklusive Lebensräume gestaltet werden können, in denen es Schüler*innen und Lehrkräften Freude macht, präsent zu sein (ebd.). Wenn Schulen als Lebensräume für Kinder gestaltet werden, könnten Kinder aus bildungsbenachteiligten Umgebungen davon besonders profitieren. Bauer ist der Auffassung, dass Armut die Gehirnentwicklung der betroffenen Kinder behindert, die durch die Betreuung in Ganztageseinrichtungen abgefedert werden könne. Bauer versteht die Institution Schule als Gemeinschaftsraum und argumentiert aus neurowissenschaftlicher Perspektive, dass Anerkennung, Zugehörigkeit und Teil einer Gruppe zu sein, die zentralen Bestandteile sind, um die körpereigenen Motivationssysteme aktivieren zu können.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Erkenntnisse der Gen- und Hirnforschung in Bezug auf Kooperation und Empathie wichtige Impulse für die Ausgestaltung von friedenspädagogischen Konzepten bieten. Hierfür ist es ausgehend von Bauers Ansatz zentral, welche Perspektive die Friedensbildung auf das Menschsein hat und mit welcher Annahme und Haltung dieses Menschenbild in der friedenspädagogischen Haltung widergespiegelt wird. Denn die eingenommene Perspektive auf Mensch-Weltverhältnisse hat aufgrund des Thomas-Theorems (Prinzip der selbsterfüllenden Prophezeiung) Einfluss auf unser Denken und unsere Wirklichkeit (Bauer 2021). Wenn folglich Kindern gesagt wird, dass alles in den Genen schon deterministisch festgelegt sei, Menschen also von Grund auf gewalttätig und egoistisch seien und dies als biologische Legitimation ausgelegt wird, dann hat dies fundamentale Auswirkungen auf das Denken und die Wahrnehmung der Kinder in Bezug auf ihr Friedenspotential.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Friedensbildende Maßnahmen sollten einen Fokus auf Beziehungsorientierung legen, um Anerkennung, Zusammenhalt und Zugehörigkeit in der Gruppe zu stärken. Empathiefähigkeit kann durch Friedensbildung gefördert werden, wenn Methoden für das Erlernen von Perspektivwechsel angeleitet werden und Raum für Erfahrungsaustausch in den Maßnahmen verankert wird. Dies kann beispielsweise durch Ansätze des Storytelling, Lernen von Vorbildern, oder erfahrungsbasiertes Lernen gelingen.

4.3 Neurobiologische Erkenntnisse zu Gewalterfahrungen

Ausgrenzungs- und Demütigungserfahrungen führen zur Aktivierung von Schmerzsystemen (Bauer 2013), da das menschliche Gehirn auf Ausgrenzung und Demütigung genauso schmerzempfindlich reagiert, wie auf physischen Schmerz (in Galtings Verständnis: direkte Gewalt). Darauf entstehen häufig zwei Reaktionen: Aggression oder Depression. Zu wenig Zuwendung, Zugehörigkeit und Wertschätzung fördern damit Aggression oder Tendenzen zu Depressionen (ebd.). Folglich sollten exkludierende Strukturen, die zu Ausgrenzungserfahrungen in der Schule führen können, verhindert werden. Gewaltfreiheit lässt sich demnach nur durch Inklusion, Wertschätzung, Zuwendung und Zugehörigkeit umsetzen.

Das Bedürfnis nach sozialer Zuwendung ist ein neurobiologisch verankertes Grundbedürfnis. Wem Mitgefühl versagt wird, dessen Schmerzsysteme reagieren. Daraus entsteht eine Gewaltspirale, die eine Objektwerdung von Individuen fördert, bei der Menschen nicht mehr als handelnde Individuen gesehen werden. Der daraus resultierende Schmerz begünstigt, wenn er nicht zur Depression führt, Aggression. Daher sind jegliche institutionalisierte Dynamiken im Kontext Schule kritisch zu reflektieren, die eine Objektwerdung begünstigen und somit in der Folge Depression oder Aggression fördern.

Das Schmerzsystem reagiert auch dann, wenn wir nur zusehen, dass anderen Mitmenschen Mitgefühl verweigert wird (Bauer 2017). Dies ist eine zentrale Erkenntnis, die für die Friedensbildung von zentraler Bedeutung ist. Denn einerseits ist es Ziel der Friedensbildung, Mitgefühl zu fördern, andererseits müssen sich Akteur*innen der Friedensbildung bewusst sein, dass durch die Auseinandersetzung mit Krieg und gewaltförmigen Konfliktsituationen bei der Adressat*innengruppe Schmerz ausgelöst wird. Ein Beispiel hierfür ist die Thematisierung von Flucht- und Migrationsbewegungen und die damit verbundenen Lebensrealitäten für geflüchtete Menschen. Wenn in friedenspädagogischen Maßnahmen beispielsweise die Verweigerung von Mitgefühl gegenüber Geflüchteten an EU-Grenzen thematisiert wird, kann dies wiederum dazu führen, dass bei den Adressat*innen dadurch Schmerz ausgelöst wird. Es besteht also das Dilemma, dass solche Inhalte auf der einen Seite zwar Mitgefühl und Perspektivwechsel fördern, jedoch gleichzeitig die Schmerzsysteme der Adressat*innen aktivieren können. Daher bedarf es einer hohen Trauma-, Kontext- und Konfliktsensibilität. Lehrkräfte sollten mitunter vorab Triggerwarnungen aussprechen und zudem eruieren, welche Unterstützungsmöglichkeiten im System Schule oder durch den Einbezug durch externe Hilfesysteme im Fall von auftretenden Traumata bestehen. Je nach Bedarf sollten Schüler*innen auf dem Weg begleitet werden, professionelle Unterstützung aufzusuchen. In jedem Fall sollte darauf geachtet werden, dass keine Schamsituationen für die Betroffenen entstehen und dass wertschätzend und konstruktiv mit den aufkommenden Gefühlen und Emotionen umgegangen wird.

Da die vier Kernthemen Frieden, Konflikt, Gewalt und Krieg zentrale Inhalte der Friedensbildung sind, ist der Umgang mit Leid, Verletzung, Schmerz, Trauer, Wut, erfahrenem Unrecht, Ohnmachtsgefühlen, Hoffnungslosigkeit oder Angst und Unsicherheit die mit (erlebten) Gewalterfahrungen oder Kriegen einhergehen, Bestandteil der friedenspädagogischen Praxis. Daher ist es besonders für Akteur*innen der Friedensbildung wichtig, zu reflektieren, welche Bedeutung Mitgefühl in ihrer Arbeit spielt und mit welcher Haltung über Gewalt und Krieg gesprochen wird. Es braucht Raum für Anteilnahme, aktives Zuhören, Solidarität und Gemeinschaft, wodurch Mitgefühl ausgedrückt werden kann. Denn mitfühlende Resonanzen haben machtvollere Effekte und ein dynamisches Potenzial, das uns verändern und Möglichkeitsräume für Entwicklung und Wachstum fördern kann. Die Resonanzen können Ressourcen und Fähigkeiten stärken, die für gelingende Friedensbildung zentral sind. Wichtig sei es laut Bauer, in Resonanz mit den sprachlichen und körpersprachlichen Botschaften zu treten und dies mit einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung zu verknüpfen. Denn mit Einfühlung und Mitgefühl – dynamische, zufügende Komponenten – drücken wir dem Gegenüber eine Deutung auf (ebd.). Mitgefühl hat demnach eine kontroverse Dynamik: Indem wir mitfühlen, deuten wir den/die Andere und vollziehen einen Eingriff in seine/ihre Person. Wichtig ist deshalb, eigene Deutungen und Erfahrungen zu reflektieren, um sie nicht auf das Gegenüber zu übertragen (ebd.). Dies impliziert, eigene Werthaltungen und Kategorien kritisch zu reflektieren.

Aus einer intersektionalen Perspektive ist hier zu betonen, dass eigene Vorannahmen und Denkmuster beispielsweise in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht zu hinterfragen sind. Dies geht einher mit einer kritischen Reflexion der eigenen Position im gesellschaftlichen Gefüge und mit der eigenen Privilegierung. In der Schulpraxis bedeutet eine selbstreflexive mitfühlende Haltung beispielsweise persönliche Gewalterfahrungen nicht durch Deutungen wie „Das ist doch nicht so schlimm“ zu werten und stattdessen durch vertrauensvollen Umgang einen Raum zu gestalten, in dem die Betroffenenperspektive Unterstützung erfährt. Um einen Dialograum über Konflikt und Krieg eröffnen zu können, bedarf es daher einer geschützten Atmosphäre, in der sich Schüler*innen sicher fühlen, nicht stigmatisiert, verurteilt oder bewertet zu werden

und in dem ein kooperatives Miteinander gefördert wird. Kinder dürfen in ihrer Interaktion, in ihrem Sein nicht beschämt werden, damit eine individuelle Potentialentfaltung möglich wird, die eine Kooperationsfähigkeit und prosoziales Handeln fördert.

Laut Bauer (ebd.) ist in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen eine mitfühlende Haltung zentral. Mitgefühl bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit sollte während der Berufslaufbahn von Lehrer*innen konstant gefördert werden. Lehrkräfte haben ein signifikant erhöhtes Risiko, an stressbedingten Gesundheitsstörungen zu erkranken, wenn ihnen Distanzierungsfähigkeiten fehlen. Distanzierungsfähigkeit bedeutet in diesem Verständnis, die Fähigkeit, sich von Mitgefühl nicht überwältigen zu lassen und dadurch handlungsfäh zu bleiben. Bauer ist aufgrund seiner empirischen Studien der Auffassung, dass bei Lehrkräften mit guter Distanzierungsfähigkeit die Empathiefähigkeit mit der Abwesenheit von stressbedingten Gesundheitsstörungen korreliert. Fehlen die Distanzierungsfähigkeiten allerdings, hängen Empathie und seelische Gesundheit nicht mehr zusammen (vgl. Pixner 2014). Daraus schlussfolgert das Forschungsteam um Bauer, dass ein Zuviel an Empathie krank machen könne. Deshalb entwickelten sie das Lehrkräfte-Coaching „Gesundheitsprävention durch Stärkung der Beziehungskompetenz“ nach dem „Freiburger Modell“ mit dem Ziel einer verbesserten Distanzierungsfähigkeit bei gleichbleibender Empathie.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Neurobiologische Forschungen zeigen, dass das menschliche Gehirn auf Ausgrenzung und Demütigung genauso schmerzempfindlich reagiert, wie auf physischen Schmerz. Bislang geht die Friedensbildung darauf in Form von Mobbingprävention, Streitschlichter*innenausbildungen und Methoden zu gewaltfreier Konfliktbearbeitung ein. Darüber hinaus ist es wichtig, in friedensbildenden Ansätzen eine mitfühlende Haltung zu kultivieren, die gleichzeitig guter Reflexions- und Distanzierungsfähigkeiten bedarf.

4.4 Die Bedeutung von Würde im Schulkontext

Der Hirnforscher Gerhald Hüther misst der Förderung von Würde im Schulkontext einen zentralen Stellenwert bei. „Die Vorstellung der eigenen Würde ist tief verwurzelt und eingebettet in die innere Überzeugung von dem, was uns als Menschen auszeichnet und worin unser eigentliches Menschsein im eigenen Handeln zum Ausdruck kommt“ (Hüther 2018: 41). Nach Hüther entsteht im Gehirn ein inneres Bild aus positiven und negativen Erfahrungen, die wir in Beziehungen mit anderen Menschen machen. Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens einen „inneren Kompass“, „der ihm hilft, sich nicht in der Vielfalt der von außen an ihn herangetragenen oder auf ihn einstürmenden Anforderungen und Angeboten zu verlieren“ (ebd.: 19).

„Aus neurobiologischer Sicht handelt es sich dabei um ein inneres Bild, also um ein in dieser Situation aktiv werdendes neuronales Verschaltungsmuster, das sehr eng an die Vorstellungen der eigenen Identität gekoppelt und damit zwangsläufig auch sehr stark mit emotionalen Netzwerken verknüpft ist. Es geht dabei um eine innere Vorstellung davon, was für ein Mensch jemand sein will.“ (ebd.: 19–20)

Hüther sieht im derzeitigen Bildungssystem die Gefahr eines würdelosen Umgangs, wenn Schüler*innen „die Erfahrung [machen], dass sie auf die eine oder andere Weise zu Objekten von Unterrichtsmaßnahmen, von Belehrungen und Bewertungen gemacht werden“ (ebd.: 127). Als Ursache für Ausgrenzungs- und Demütigungserfahrungen führt er einen Mangel an Subjekthaftigkeit an:

„Wer von anderen Personen benutzt und zum Objekt von deren Absichten und Zielen, Erwartungen und Bewertungen, Belehrungen und Unterweisungen oder gar Maßnahmen und Anordnungen gemacht wird, fühlt sich zutiefst in seiner Subjekthaftigkeit und damit in seiner Würde bedroht. Als Objekt behandelt zu werden, verletzt sowohl das zutiefst menschliche Grundbedürfnis nach Verbundenheit und Zugehörigkeit als auch das nach Autonomie und Freiheit. Unter diesen Bedingungen kommt es im Gehirn zur Aktivierung derselben Netzwerke, die auch dann aktiviert werden, wenn irgendetwas im eigenen Körper nicht stimmt. Deshalb erlebt jedes Kind das als Schmerz. Und weil der auf Dauer nicht auszuhalten ist, sucht es nach irgendeiner Lösung, um ihn abzustellen. Die einfachste Lösung und in

unserem Kulturkreis am häufigsten vorgelebte und deshalb von den meisten Kindern gefundene Lösung besteht darin, diese anderen Personen selbst auch wieder so zu betrachten und zu behandeln, als seien sie Objekte“ (ebd.: 123).

Hüther ist weitergehend der Auffassung, dass unser Bildungssystem „gar nicht darauf ausgerichtet [ist], Heranwachsenden dabei zu helfen, ihr Empfinden für das zu stärken, was ihre Würde ausmacht, geschweige denn eine eigene Vorstellung oder gar ein Bewusstsein ihrer Würde zu entwickeln“ (ebd.: 50). Ein Bewusstsein der Würde solle stärker in der Schule berücksichtigt werden. Menschen, die sich ihrer Würde bewusstwerden, können nicht mehr so weiterleben wie bisher, da nun das Bedürfnis entsteht, fortan Verantwortung für sich selbst und das eigene Handeln zu übernehmen (vgl. ebd.: 135). „Andere Personen spüren das, auf sie wirken solche Menschen tiefgreifend verändert. Sie verhalten sich achtsamer, zugewandter, liebevoller, sie ruhen stärker in sich selbst und strahlen diese Ruhe auch auf andere aus“ (vgl. ebd.). „Wer solche Menschen antrifft, hat das Gefühl, sie hätten einen inneren Kompass gefunden [...] hin zu gelebter Menschlichkeit [...] diese Bewusstwerdung der eigenen Würde ist der entscheidende Schritt in Freiheit, ein Akt der Emanzipation“ (ebd.).

Eine Person, die sich ihrer eigenen Würde bewusst ist, „leidet nicht an einem Mangel an Bedeutsamkeit [sondern ist] sich [ihrer] Bedeutung bewusst. Deshalb ist sie nicht mehr verführbar. Weder hat sie einen Gewinn davon noch ein Interesse daran, andere Personen zu Objekten ihrer Absichten und Erwartungen, ihrer Ziele und Maßnahmen oder gar ihrer Verführungskünste und Versprechungen zu machen. Weil sie sich ihrer eigenen Würde bewusst ist, kann sie die Würde anderer Menschen nicht verletzen. Das wäre unter ihrer Würde“ (ebd.: 130). Dies impliziert ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und Verantwortungsübernahme, die eine grundlegende Voraussetzung für ein gutes und friedliches Leben darstellt und Menschen als handelnde Akteur*innen wahrnimmt.

Friedensbildung arbeitet häufig mit dem Ansatz von erfahrungsbasiertem Lernen und Perspektivwechsel. Ziel von friedenspädagogischen Ansätzen ist es demnach, Dialogräume zu initiieren, in denen Erfahrungen mit Gewalt und Möglichkeiten eines gewaltfreien Umgangs mit Konflikten ausgetauscht werden können. Ein würdevoller Umgang mit einer respektvollen und friedliebenden Haltung geht einher mit der „Erfahrung engster Verbundenheit mit einem anderen Menschen und [der] Erfahrung eigenen Wachstums“ (ebd.: 115). Diese Verbundenheit könnte im formalen Bildungskontext durch Friedensbildung mit dem Ansatz des Lernens von Vorbildern verstärkt werden, da wir „alles nur von andern lernen, wenn sie uns zeigen und vormachen wie es geht“ (ebd.: 110). Die Vorbildfunktion durch Friedensstifter*innen in unterschiedlichen Kontexten durch Methoden wie ‚Peace Counts‘³ kann ein wirksamer Impuls sein, Frieden im formalen Bildungskontext konkret erlebbar und erfahrbar zu machen und einen würdevollen Umgang zu fördern. Gleichzeitig können Schüler*innen nicht gezwungen werden, sich selbst und ihren Umgang mit anderen würdevoller zu gestalten, man kann Menschen nur „einladen, ermutigen und inspirieren“ (ebd.: 157). Aber Friedensfähigkeiten können „durch eigenes Ausprobieren, durch Versuch und Irrtum, also im Wesentlichen durch all die vielen Erfahrungen, die wir beim Hineinwachsen in unser jeweilige Lebenswelt machen“ verankert werden (ebd.: 110). Durch den partizipativen und dialogorientierten Ansatz der Friedensbildung besteht perspektivisch die Chance, im formalen Schulkontext in Austausch zu gehen, was eine würdevolle Konfliktaustragung beinhalten muss und eine Auseinandersetzung darüber anzustoßen, welche Rolle und Bedeutung die eigene Würde für Einzelne hat.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Friedensbildende Maßnahmen müssen einen würdevollen Umgang kultivieren, in dem die Adressat*innen nicht die Erfahrung machen, zu Objekten von Maßnahmen, Bewertungen oder Belehrungen gemacht zu werden. Stattdessen sollte eine Reflexion über die Bedeutung der Würde für sich selbst und für die Gruppe angeleitet werden.

5 Soziologie: Resonanz in Lehr-Lern-Beziehungen und die Institution Schule

³ Die Ausstellung ‚Peace Counts‘ zeigt Erfolge von Friedensmacher*innen aus aller Welt, die sich in ihrem Umfeld auf unterschiedlichste Art und Weise für Frieden einsetzen. Ziel von Bildungsangeboten mit der Ausstellung ist es, durch die Auseinandersetzung mit den authentischen Vorbildern zivilgesellschaftlichen Friedensengagements eigene Friedenspotenziale zu entdecken. <https://www.friedensbildung-bw.de/ausstellung-frieden-machen-peace-counts>

Aus der Disziplin der Soziologie lassen sich zentrale Erkenntnisse für die Friedensbildung ableiten. An dieser Stelle werden beispielhaft Impulse aus Hartmut Rosas Arbeiten zu Resonanz aufgegriffen, welche auf den Aspekt der „Ergebnisoffenheit“ abzielen. Anschließend werden Schulen als Institutionen in den Blick genommen und Studien zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen rezipiert.

5.1 Resonanz nach Hartmut Rosa

Wie in Kapitel 4.2 zu Neurowissenschaften anhand des Ansatzes von Joachim Bauer beschrieben, ist Resonanz in allen Lebensphasen wichtig (Bauer 2016). Das vorliegende Kapitel geht auf die Bedeutung von Resonanz aus einer soziologischen Perspektive ein und leitet davon ausgehend Impulse für die Friedensbildung ab. Resonanzfähigkeit bedeutet für Hartmut Rosa „aus einer anderen Perspektive zu sehen oder auch eine andere Stimme zu hören, weil ich mich auf eine Weise ansprechen lasse, die meinen Blick, mein Hören, überhaupt mein Fühlen verändern“ (Rosa 2020a: 30). Resonanzbeziehungen entstehen laut (Rosa 2016: 36) durch wechselseitiges Einschwingen. Um in Resonanz treten zu können, muss laut Rosa ein Perspektivwechsel gelernt und gefördert werden, denn er sagt: „ich halte es für eines der wichtigsten Bildungsziele überhaupt, die Fähigkeit zu erwerben und zu pflegen, die Welt immer wieder einmal durch andere Augen zu sehen“ (Rosa 2020a). Um dies im formalen Bildungskontext zu ermöglichen, sollten Lehrkräfte sich laut Rosa im Unterricht ergebnisoffen überraschen lassen. Denn Ziel einer gelungenen Bildungspraxis sollte es laut Rosa sein, Verhärtungen grundsätzlich zu vermeiden (ebd.).

„Wenn Schüler ihren Standpunkt ohne Angst vor Gesichtsverlust sichtbar vertreten können, wenn förmlich zu sehen ist, wie die Auseinandersetzung mit einem Thema vor sich geht, wäre das eines der Erkennungsmerkmale für ein Klassenzimmer als Resonanzraum. Hier werden Meinungsverschiedenheiten als etwas Positives wahrgenommen und eine Meinungsänderung nicht als Schwäche ausgelegt.“ (ebd.)

Demnach versteht Rosa Resonanz im Kontext Schule als einen Raum, indem „Meinungsverschiedenheiten als etwas Positives wahrgenommen“ werden, was nur gelingen könne, wenn Ergebnisoffenheit kultiviert werde (ebd.).

Er unterscheidet hierbei verschiedene Dimensionen in denen Resonanz wirken kann:

„erstens Resonanz zwischen den Menschen; zweitens als Resonanz mit Dingen und Objekten, drittens in einer vertikalen oder existenziellen Resonanzachse die mein Verhältnis zum Leben, zur Welt, zur Natur oder zum Kosmos insgesamt berührt“ (ebd.).

Darüber hinaus beschreibt Rosa eine Selbstachse der Resonanz, die im Kontext Schule in der Gestalt in Erscheinung tritt, dass Lehrkräfte und Schüler*innen „sich jeweils selbst in einem resonanten Modus begegnen, das heißt, ihren eigenen Grenzen und Schwächen, ihrer Körperlichkeit und Psyche gegenüber“ (ebd.).

Resonanz im Verständnis von Rosa äußert sich in einem Beziehungsmodus, „der durch vier definierende Merkmale präzise bestimmt werden kann“ (Rosa 2020b: 38). Im Folgenden werden diese vier Merkmale vorgestellt:

- ≡ Erstens kann laut Rosa Resonanz durch ein „Moment der Berührung“ entstehen (Rosa 2020b). Rosa beschreibt diesen Beziehungsmodus auch als „Anrufung“ (ebd.).
- ≡ Zweitens kann Resonanz ein „Moment der Selbstwirksamkeit“ auslösen, den Rosa als „Antwort“ auf die „Anrufung“ versteht (ebd.). Diese Antwort kann beispielsweise eine Reaktion auf den gegebenen Impuls sein oder äußert sich in Form einer aktiven Antwort auf eine Anrufung. Sichtbar und spürbar wird diese Antwort beispielsweise durch Emotionen oder eine leibliche Reaktion.
- ≡ Drittens benennt Rosa „das Moment der Anverwandlung“ in Form von Transformation, wodurch der Prozess der Anrufung und der Antwort zu Veränderung führt (ebd.).
- ≡ Viertens beschreibt Rosa „das Moment der Unverfügbarkeit“ (ebd.). Damit meint er, dass der Moment einer Resonanzbeziehung nicht nach einem bestimmten Schema planbar oder abrufbar ist. Es gibt folglich keine spezifische Methode oder Ratgeber, „mit deren Hilfe sich gewährleisten ließe, dass wir mit Menschen oder Dingen in Resonanz treten

können“ (ebd.). Denn Resonanz ist vielmehr „konstitutiv ergebnisoffen“ (ebd.). In diesem Verständnis lässt sich Resonanz „nicht akkumulieren, nicht speichern und nicht instrumentell steigern“ (ebd.). Die Voraussetzung für eine Resonanzerfahrung ist eine „Offenheit für das Unerwartete“ (ebd.).

In diesem Verständnis hat eine Bildung, die darauf ausgerichtet ist, ergebnisbezogen gesteuert zu werden, mit dem Ziel Bildungsprozesse zu optimieren, „dann auch das Verstummen der Resonanzachse zu Folge“ (ebd.) (Rosa 2020b: 66). Denn „Resonanz erfordert den Verzicht auf die Kontrolle des Gegenübers und des Prozesses der Begegnung, zugleich aber auch (das Vertrauen in) die Fähigkeit, die andere Seite erreichen und responsiven Kontakt herstellen zu können“ (ebd.).

Rosa ist der Auffassung, dass im derzeitigen Bildungssystem die Dynamik vorherrschend ist, „schulische Bildungsprozesse verfügbar, das heißt messbar und steuerbar, zu machen“ (ebd.). Er kritisiert hierbei den Fokus auf Kompetenzentwicklung in Folge dessen versucht wird, durch exakte Lehrpläne Bildungserfolge planbar machen zu wollen und darüber hinaus vorab festzulegen, wann und was gelernt werden soll. Weitergehend kritisiert er den Ansatz vergleichender Erhebungsmethoden, die messen sollen, ob vorab definierte Lernziele erreicht wurden. Zudem lehnt er gezielte Lehr- und Lernmethoden ab, die allein aus der Motivation heraus entstehen, evidenzbasierte Ergebnisse zu verbessern (ebd.).

So ist Rosa der Auffassung: „Bildung ereignet sich nicht dort, wo eine bestimmte Kompetenz erworben wird, sondern dann, wenn ein gesellschaftlicher relevanter Weltausschnitt, zu sprechen beginnt, also in dem Weltverhältnisse erfahrbar werden und in einem selbst beginnen zu resonieren (ebd.). Dem Ansatz zufolge ist Bildung ein „Transformationsprozess, und in diesem Prozess entwickelt sich das Subjekt zu einer Person ‚mit eigener Stimme‘ - aber diese Stimme ist unverfügbar“ (ebd.). Hier lassen sich Parallelen zu Friedensbildung ableiten, wobei die Ermöglichung einer individuellen Potentialentfaltung im Zentrum steht. Für die Friedensbildung bedeutet das, eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Friedensidentität zu fördern und dies in Bezug zur gesellschaftlichen Relevanz der behandelten Themen zu setzen.

Allerdings erfährt die Resonanztheorie von Hartmut Rosa auch Kritik. Diese wird beispielsweise von 15 Autor*innen im Werk „Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion“ aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert (Wimmer 2018). In dem 2017 erschienenen Sammelband kritisiert beispielsweise die Soziologin Anna Daniel die Verwendung des Begriffes „Resonanz“ und befürwortet stattdessen, von „Praktiken“ zu sprechen (Daniel 2017). Daniel ist der Auffassung, dass Subjekte lediglich einzelne Weltausschnitte erfahren und erleben würden, nicht jedoch, wie von Rosa angenommen, die gesamte Welt sehen. Daniel sieht es folglich als verkürzt an, ganze Sachverhalte auf das Phänomen Resonanz zu reduzieren.

Darüber hinaus kann Resonanz auch als eine Form von Privilegierung verstanden werden, die nicht allen Positionen im gesellschaftlichen Gefüge gleichermaßen als Ressource und Option zu Verfügung stehe. Intersektionale Zugangsbarrieren werden jedoch in der Resonanzforderung von Rosa weitestgehend außer Acht gelassen (Wimmer 2018). Meißner thematisiert ferner in einem Beitrag, dass Herrschaftsverhältnisse, strukturelle Ursachen für (globale) Machtasymmetrien und soziale Ungleichheiten in Rosas Konzept nicht ausreichend beleuchtet werden (Meißner 2017).

Der Philosoph Sebastian Bandelin wiederum sieht in der Anwendung der Resonanztheorie die Gefahr, dass Anerkennungskämpfe nicht ausdifferenziert repräsentiert werden. Forderungen von sozialen Bewegungen und Protestbewegungen seien nicht allein auf eine Resonanzsuche oder Resonanzeinforderung zu erklären, sondern als eine Forderung nach Anerkennung (Bandelin 2017). Weitergehend kritisiert Sonja Witte, dass Resonanz im Verständnis von Rosa eine konfliktfreie, ursprüngliche Einheit bilde (Witte 2017 zit.n. Wimmer 2018). Dies würde einem positiven Konfliktverständnis, wie es auch die Friedensbildung vertritt, widersprechen.

Trotz aller Kritik, sind gewisse Impulse der Resonanztheorie kompatibel mit den Ansätzen der Friedensbildung und können zu einer gelingenden Synergie in der Ausgestaltung von friedensbildenden Konzepten an Schulen beitragen.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Damit friedenspädagogische Ansätze Resonanz fördern, ist eine Haltung der Ergebnisoffenheit in ihren Maßnahmen bedeutsam. Wenn in Dialog- und Begegnungsräumen über Frieden ergebnisoffen gearbeitet werden kann und darf, können innere und äußere Konflikte als Chance wahrgenommen werden. Wenn Konflikte als Chance für Veränderung und Wandel wahrgenommen werden, kann dieses positive Konfliktverständnis Resonanzerfahrungen ermöglichen. Wichtig hierbei ist es wiederum für die Akteur*innen der Friedensbildung, die entstehende Resonanz wahrnehmen und aufnehmen zu können und zu fördern. Dabei ist hilfreich, die aufkommenden Emotionen und Gefühle zu spüren und ihnen Aufmerksamkeit und Präsenz zu schenken, damit der „Moment der Selbstwirksamkeit“ (ebd.) durch einen geschützten Rahmen konstruktiv

gefördert werden kann. Dies braucht jedoch Zeit und Raum für Artikulation und Bearbeitung, weshalb Offenheit für entstehende Resonanzmomente in der Schule notwendig ist. Denn ein festgelegter zeitlicher Rahmen lässt nicht zu, Resonanzraum zu geben. Deshalb sollte es primär nicht um ein starres Erfüllen von Lehrplänen gehen, die darauf ausgerichtet sind, messbare Lernerfolge zu erzielen. Formate der Friedensbildung sollten vielmehr Räume in der Schule eröffnen, die sich der Prüfungs- und Steuerungslogik von Leistungsbewertungen entziehen. Durch Perspektivwechsel und Lernen am Modell können Schüler*innen Friedenspotenziale in anderen kennenlernen und in sich selbst entdecken.

5.2 Die Institution Schule

Schule ist die zentrale Bildungsinstitution, die im deutschsprachigen Raum alle einmal durchlaufen. Daher ist die Institution Schule ein bedeutender Ort der Sozialisation und es ist umso wichtiger, auch zu erörtern, inwieweit diese Ungerechtigkeit und sogar Gewalt reproduziert. „Bildungsprozesse sind niemals neutral und in der hochkomplexen diversifizierten Weltgesellschaft extrem konfliktanfällig und spannungsreich“ (Bücken/Frieters-Reermann 2021: 263). Somit werden durch „Bildungsangebote, -strukturen, -formate und -materialien oftmals ungewollt vorhandene Konfliktpotentiale verstärkt, Diskriminierungstendenzen verschärft und Exklusionsdynamiken erhöht“ (ebd.). Daher gilt es, „die scheinbar per se inklusive, friedensstiftende und gewaltfreie Kraft von Bildung zu entmystifizieren und zu dekonstruieren“ (ebd.).

Wie Studien der internationalen Bildungsforschung zeigen, sind viele Schulen auch Horte personaler, struktureller und kultureller Gewalt und tragen nicht nur zu Verschärfungen von (ethnischen, religiösen, sozialen) Spannungen, Konfliktlinien oder Diskriminierungen bei, sondern auch zu deren langfristiger Verfestigung (vgl. Davies 2010). Von daher ist eine umfassende kritisch-reflexive Urteilskompetenz aller verantwortlicher Akteur*innen von zentraler Bedeutung. Bücken und Frieters-Reermann fordern, dass sich Lehrkräfte „mit der eigenen Rolle in akuten Gewalt- und Konfliktstrukturen auseinandersetzen und mögliche konfliktverschärfende Tendenzen frühzeitig erkennen und entsprechend versuchen, ihre Aktions-, Kommunikations- und Kooperationsweisen anzupassen“ (Bücken/Frieters-Reermann 2021: 264). Ziel muss laut ihnen sein, „dass die professionellen Fachkräfte kritisch-reflexiv die intendierten und nicht intendierten, die direkten und indirekten sowie die negativen und positiven Wirkungen entwicklungspolitischer und bildungsbezogener Maßnahmen auf den Konfliktverlauf erfassen, bewerten und entsprechend handeln“ (ebd.).

Dass formale Bildung in Gewaltstrukturen eingebunden ist, macht sich unter anderem an der Gestaltung von Schulbüchern fest: „Textbooks that glorify war and military heroes, exclude pluralistic perspectives or undermine other peoples or ethnicities can make teaching peace, non-violence and reconciliation difficult“ (UNESCO 2017: 220). Die UNESCO und das Georg-Eckert-Institut betreiben deshalb intensive Schulbuchforschung und erstellen Leitfäden für die Gestaltung gewaltreduzierender Lernmedien (vgl. UNESCO/Georg-Eckert-Institut 2018). Studien haben allerdings gezeigt, dass der Einfluss solcher Institutionen auf die tatsächliche Ausgestaltung von Schulbüchern begrenzt ist, da die Entscheidungshoheit in Bildungsfragen bei den jeweiligen Staaten oder wie in Deutschland die Zulassung von Schulbüchern sogar bei den Ländern liegt (Awet 2018: 249). Für Lynn Davies geht es deshalb vor allem darum, den Schulalltag konflikt sensitiv zu gestalten und es Schüler*innen und Lehrer*innen zu ermöglichen, „sich mit Ambivalenzen, Pluralismus und Kontroversen wohl zu fühlen“ (Davies 2010: 49).

Eine oft kritisierte, doch nach wie vor folgenreiche Form struktureller Gewalt im deutschen Schulsystem, ist der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und individuellen Faktoren wie soziale Herkunft oder Gender. Eine weitere Form struktureller Benachteiligung zeigt sich darin, dass nur ein Prozent der Lehrer*innen in Deutschland eine Migrationsbiografie haben, während es bei den Grundschüler*innen etwa 30% sind (Strasser/Steber 2010: 101). Diese ungleichen Teilhabemöglichkeiten spiegeln sich nicht nur im allgemeinen Bildungserfolg, sondern auch in der politischen Bildung und somit auch in den politischen Einstellungen der Schüler*innen wider (Achour/Wagner 2019a: 1; BMFSFJ 2018: 23).

Damit hängt zusammen, dass politische Bildung in der Schule nicht nur im Politikunterricht stattfindet, sondern Schule insgesamt Demokratieerfahrungen bieten sollte. Dabei müssen Demokratie und Mitbestimmung ernst gemeint sein. Dienen als demokratisch markierte Elemente nur der Imagebildung der Schule, kann das kontraproduktiv wirken und dazu führen, dass „Schüler*innen Demokratie als Heuchelei erleben“ (BMFSFJ 2020a: 37). Die SINUS-Studie 2020 stellt in diesem Kontext fest, dass die meisten Jugendliche keine Möglichkeiten der Mitbestimmung in der Schule sehen, allerdings auch „wenig Wissen über und wenig Lust auf Mitgestaltung in der Schule“ haben (Calmbach et al. 2020: 277). Das Verhalten der Schüler*innen wird mit „[g]eringe[m] Veränderungsanspruch, hohe[r] Anpassungsbereitschaft“ zusammengefasst (ebd.:

281). Andere Studien betonen, dass auch und gerade „die Grundschulzeit für die Demokratiebildung sehr wichtig“ sei (BMFSFJ 2020a: 38). Hier, sowie im ganzen Feld der politischen Bildung, sollte die Vielfalt der Gesellschaft auch durch die qualifizierten Lehrkräfte repräsentiert werden (ebd.: 38–39). Dies, sowie mehr Unterrichtsstunden für politische Bildung, ganze Unterrichtstage für Demokratiebildung und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im weiteren Kontext als dem Politikunterricht, wird von den jungen Redakteur*innen der Jugendbroschüre zum 16. Kinder- und Jugendbericht gefordert (ebd.: 40–41). Laut einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung schwankt die Qualität der politischen Bildung je nach Schulform, was wiederum die eingangs erwähnten Ungleichheiten verstärkt (Achour/Wagner 2019a). Somit kommt die Studie zu dem Fazit, dass Schulen „in der Kompensation herkunftsbedingter Disparitäten in der (politischen) Bildung besser aufzustellen“ sind, da das „System Schule [...] den sozial und kulturell benachteiligten Schüler_innen keinen gleichberechtigten Zugang zur politischen Bildung“ ermöglicht (ebd.: 4). Dafür sprechen auch die Erkenntnisse der PISA-Studien von 2018. Im OECD-Durchschnitt liegen bei dem PISA-Lesekompetenztest 89 Punkte zwischen sozio-ökonomisch begünstigten Schüler*innen und sozio-ökonomisch benachteiligten Schüler*innen. In Österreich betrug die Differenz 93 Punkte, in der Schweiz 104 Punkte und in Deutschland 113 Punkte (OECD 2019b: 4, 2019a: 5, 2019c: 4).

Für eine erfolgreiche Demokratie müssen Schüler*innen die Erfahrung machen, dass sie in der Schule mitbestimmen dürfen und ernst genommen werden. Laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung schwindet das Gefühl mitentscheiden zu dürfen ab dem Alter von 10 Jahren immer mehr (Andresen/Möller 2019: 62). Jugendliche beklagen, dass schon vor der Corona-Pandemie ein Mangel an Mitspracherecht, Partizipationsmöglichkeiten sowie Gestaltungsräumen an den Schulen herrschte (Andresen et al. 2021: 12). Diese Erkenntnis passt zu den folgenden, dass Schüler*innen der Grundschule mehr als ältere den Eindruck haben, mitentscheiden zu dürfen und sich Kinder von ihren Lehrkräften auch ernster genommen fühlen bzw. das Gefühl haben, dass ihnen zugehört wird (Andresen/Möller 2019: 64). Ebenso sinkt mit zunehmendem Alter der Anteil an Befragten, die angeben, von ihren Lehrer*innen Hilfe bei Problemen zu bekommen. Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, scheinen dahingehend besonders skeptisch zu sein (ebd.: 125, 128). Laut den Autor*innen der Studie sollten diese Ergebnisse ernst genommen werden, da sie „für eine Aufsichtung von enttäuschenden Erfahrungen sprechen“ können (ebd.: 130). Dementsprechend fordern die Jugendlichen des Expert*innenteams der Bertelsmann Stiftung besonders in Hinblick auf die Coronepandemie „Bildung fürs Leben [und] das Recht, ihre Rechte kennenzulernen“ (Bertelsmann Stiftung 2021: 20). Sie „brauchen Schulen, die [sie] begleiten statt zu bewerten“, das beinhaltet auch die Forderung nach mehr Mitsprache im Allgemeinen (ebd.: 20–21). Dazu kommt, dass sich nicht alle Schüler*innen sicher in der Schule fühlen – bis zu einem Drittel der Schüler*innenschaft an Hauptschulen stimmen der Aussage, dass sie sich in der Schule sicher fühlen, nicht oder weniger zu (Andresen/Möller 2019: 84).

Frieden zu lernen in einer Welt „organisierter Unfriedlichkeit“ (Senghaas 1969), die sich auch in den Schulen widerspiegelt, ist kein Selbstläufer und voller Widersprüche. 2020 erschien ein ganzer Band mit dem Titel ‚Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen‘, der sich aus verschiedenen Perspektiven mit dieser Herausforderung auseinandersetzt (Bernhard et al. 2020). Hellgermann (2020) kritisiert darin wie oben angemerkt unter anderem das systemisch-konstruktivistische Lernverständnis: es führe zu Vereinzelung, verdecke große Zusammenhänge und verhindere Kritik an gesellschaftlichen Missverhältnissen sowie das Ausbrechen daraus. Er vertritt die Position, „dass es in der neoliberalen Schule nicht möglich ist, den Kindern den Frieden zu erklären. Wenn überhaupt, dann ist es nur möglich, dies gegen die neoliberale Schule zu tun“ (ebd.: 119). Denn diese sei darauf ausgerichtet, dass die Subjekte in jeder Situation eine Lösung finden und Prozesse optimieren könnten, ohne Systemkritik Raum zu geben (ebd.: 130). Ähnlich charakterisieren Bernhard und Borst (2020: 8) Gewaltpräventionsprogramme, wie sie für ‚westliche‘ Schulen entwickelt wurden als „vergeblichen Kampf gegen die Hydra dieser institutionalisierten Feindseligkeit, da sie zu den Wurzeln der sich hier über komplexe Vermittlungsebenen durchschlagenden Gesetze und Mechanismen der gesellschaftlichen Friedlosigkeit nicht vorzudringen vermögen“ (ebd.). Bei einer solchen Friedensbildung, die die strukturellen Ursachen internationaler Friedlosigkeit ignoriere, sehen die Autor*innen sogar die Gefahr, dass die „Förderung der individuellen Friedensfähigkeit die Kritik- und Widerstandsfähigkeit sozialer Bewegungen gegen gesellschaftliche Unfriedensverhältnisse neutralisiert“ (ebd.: 11).

Trotz den Grenzen, die das formale Schulsystem und die Institution Schule aufweisen, spielen sie eine wichtige Rolle im Leben junger Menschen und bieten damit auch große Chancen. Insgesamt zeigt eine Studie aus Baden-Württemberg, dass sich mit gut 80% der Großteil der Schüler*innen in der Schule wohl fühlt (wenn auch ein leichter Rückgang seit 2017 zu verzeichnen ist) (Jugendstiftung Baden-Württemberg/Der Landesschülerbeirat 2020: 5). In ihren Klassen fühlen sich noch mehr der Schüler*innen wohl (84,1%, auch hier ein leichter Rückgang von knapp 4%) (ebd.). Laut der SINUS-Studie

2020 ist einer der bedeutsamsten Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden das Verhältnis zu den Mitschüler*innen sowie den Lehrer*innen. Hier wird eine große Selbstwirksamkeit wahrgenommen, von bildungsnahen Jugendlichen noch mehr als von bildungsfernen (Calmbach et al. 2020: 256–262). Ein weiterer Faktor ist die Möglichkeit der aktiven Unterrichtsbeteiligung, die maßgeblich durch die Themen, die Lehrkräfte sowie das Lernsetting beeinflusst wird (ebd.: 256, 263). Außerdem ist eine „konstruktive Fehlerkultur“ wichtig, welche oftmals vermisst wird (ebd.: 256, 270).

Gerade durch den teilweisen pandemiebedingten Wegfall der Schule als physischer und sozialer Treffpunkt, wurde nochmal von Jugendlichen betont, dass „Schulen als Orte, an denen Kinder und Jugendliche viel Zeit verbringen, [mehr sein] sollten [...] als Lernorte“ (Andresen et al. 2021: 11). Friedensbildung bietet viele Anregungen, dieser Forderung nachzukommen.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Schule, als zentrale Bildungsinstitution, bietet die große Chance, nahezu alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und Raum für Begegnung und Lernen zu eröffnen. Indem Friedensbildung Schüler*innen dazu befähigt, Gewaltstrukturen sowie unterschiedliche Gewaltformen zu erkennen, sich gesellschaftlich-politisch zu engagieren und aktiv das Schulleben mitzugestalten, kann Friedensbildung junge Menschen dabei unterstützen, sich selbst als handelnde Subjekte wahrzunehmen und aktive Friedensförderer*innen zu werden.

5.3 Was Schüler*innen bewegt

Kinder und Jugendliche, die aktuell Schüler*innen sind, werden größtenteils zur sogenannten Generation Z gezählt (Jahrgänge 1997-2012 laut Dimock 2019). Die Lektüre des dazugehörigen Wikipedia-Artikels ergibt, dass die Generation Z die „sicherheitsbewussteste, erfolgsorientierteste, wissbegierigste, digital affinste und autonomste erzoogene Kohorte am Arbeitsmarkt [sei], aber auch die sensibelste, ängstlichste und im psychisch schlechtesten gesundheitlichen Zustand“ (Wunderlin 2021 zitiert nach Wikipedia n.d.). Der Wunsch nach Sicherheit und Stabilität sowie die psychische Unsicherheit spiegeln sich auch im Jugendwort 2020 wieder, das „lost“, also verloren, lautet (Hoffmann 2021: 56). Doch wie passt dieses Bild mit dem politischen Engagement junger Menschen zusammen, dass sich beispielsweise bei den Aktionen von „Fridays for Future“ zeigt? Und welche Auswirkungen hat die Covid-19-Pandemie und die damit verbundenen Einschränkungen auf diese Generation?

In diesem Kapitel werden aktuelle Studienergebnisse vorgestellt, die ein Bild davon geben, was Schüler*innen im deutschsprachigen Raum beschäftigt. Für die Friedensbildung ist es wichtig, die Lebenswelten, Anliegen und Werte von Schüler*innen zu kennen, um daran anknüpfen zu können. Als besonders relevante Themenkomplexe wird hier auf Einstellungen zu Politik und Gesellschaft, Erkenntnisse zu Gewalt und (Un)gerechtigkeit sowie Auswirkungen der Pandemie auf junge Menschen eingegangen.

Politik und Gesellschaft

Wie der Untertitel der 18. Shell-Jugendstudie „Eine Generation meldet sich zu Wort“ vermuten lässt, ist Interesse der Jugendlichen an politischen und gesellschaftlichen Themen vorhanden. Inzwischen verringert sich dabei der Unterschied zwischen den Geschlechtern, da gerade junge Frauen in der Klimaschutzbewegung präsent sind. Allerdings ist es nach wie vor so, dass Jugendliche mit einer höheren Bildungsposition politisch deutlich interessierter sind und auch eine geringere Affinität für Populismus haben (Albert et al. 2019b: 14, 17). Am meisten sorgen sich die Jugendlichen derzeit um die Umweltverschmutzung, Terroranschläge und den Klimawandel⁴. Zudem zeichnet sich die Angst vor einer wachsenden Feindlichkeit zwischen Menschen unterschiedlicher Meinungen sowie vor zunehmender Ausländer*innenfeindlichkeit ab. Die Sorge vor letzterer überwiegt deutlich die Sorge vor weiterer Zuwanderung (ebd.: 15). Dazu passt, dass sich beispielsweise fast 90% der Jugendlichen in Baden-Württemberg „einen ‚bunt gemischten Freundeskreis‘ (andere Religion, Sprache, Kultur, Schule) vorstellen können“ (Antes et al. 2020). Die SINUS-Studie 2020 stellt fest, dass „Klimawandel und Krieg versus Frieden [...] die politischen Megathemen der Befragten“ sind (Calmbach et al. 2020: 405). Außerdem herrscht viel Unzufriedenheit mit der

⁴ Diese Studie wurde vor Beginn der Covid-19-Pandemie und dem Krieg in der Ukraine veröffentlicht.

Klima- und Umweltpolitik sowie mit der Ausländer*innenfeindlichkeit (ebd.: 413). Die Stimmung gegenüber Geflüchteten wird überwiegend als negativ wahrgenommen, wobei die meisten Jugendlichen Geflüchtetenmigration offen gegenüberstehen (ebd.: 502,520).

Nach wie vor beeinflusst das Elternhaus das ehrenamtliche Engagement junger Menschen (BMFSFJ 2020a: 29). Außerdem haben bildungsnahe Jugendliche eine positivere Einstellung zu Geflüchtetenmigration als bildungsferne (Calmbach et al. 2020: 519). Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss und Einkommen vermitteln ihren Kindern eher die Bedeutung von Ehrenamt als „eine wichtige Säule der Demokratie“ und entsprechende Werte (BMFSFJ 2020a: 29). Die soziale Herkunft beeinflusst das persönliche Engagement, welches „schwankt und [...] leicht rückläufig“ erscheint (Albert et al. 2019b: 19). Jugendliche engagieren sich weniger in Parteien, sondern eher in sozialen Bewegungen, „die ein klar umrissenes Ziel verfolgen“, wie z.B. „Fridays for Future“ (BMFSFJ 2020a: 42). Laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend engagierten sich im Jahr 2019 42% der 14-29-Jährigen, das sind knapp 10% mehr als 1999 (BMFSFJ 2019: 16), was der Studie von Albert et al. widerspricht (vgl. Albert et al. 2019b: 19). Am häufigsten engagieren sich diese im Bereich „Sport und Bewegung“ (16,0%), „Kultur und Musik“ (9,5%) und im „Kirchlichen und religiösen Bereich“ (7,0%). 2,8% engagieren sich in der „Politik oder politischen Interessenvertretung“ und 4,1% im Bereich „Umwelt, Naturschutz oder Tierschutz“ (BMFSFJ 2019: 24). 8,1% dieser Altersgruppe geben an, sich für Geflüchtete und Asylsuchende zu engagieren (ebd.: 27). Insgesamt engagieren sich Personen mit hoher Schulbildung fast doppelt so oft wie Personen mit niedrigem Bildungsniveau (51,1% bzw. 26,3%) (ebd.: 5). Seit 2014 hält sich der Anteil an Engagierten, die noch zur Schule gehen bei über 50% (ebd.: 17). Mit 57% nutzen über die Hälfte der ehrenamtlich Engagierten das Internet für ihre Tätigkeit, wobei sie nur bei 2,6% einen überwiegenden oder ausschließlichen Teil ihrer Arbeit darstellt (ebd.: 5, 35).

Obwohl die politischen Partizipationsformen bekannt sind, halten nicht nur Desinteresse und Langweile Jugendliche davon ab, „sondern auch das Gefühl von Macht- bzw. Einflusslosigkeit und die Überzeugung als Minderjährige nichts ausrichten zu können oder im Zweifel nicht einmal gehört zu werden“ (Calmbach et al. 2020: 445). Insgesamt beklagen Jugendliche „die mangelnde Teilhabe und die unzureichende politische Repräsentation der jungen Generation“, auch da die typischen Politiker*innen aus ihrer Sicht „vor allem ältere weiße Männer“ seien (ebd.: 410, 438–439).

Besonders wichtige Werte sind für Jugendliche nach wie vor Familie und Beziehungen. Außerdem werden Tugenden wie z.B. die Respektierung von Gesetz und Ordnung sowie Umweltschutz bzw. bewusste Lebensführung als zentral angesehen (Albert et al. 2019b: 20).

Laut BMFSFJ kann „Politische Bildung [...] helfen, antidemokratischen Haltungen vorzubeugen“ (BMFSFJ 2020a: 15). Die Angebote für politische Bildung unterscheiden sich qualitativ je nach Schulform und „ermöglich[en] [somit] den sozial und kulturell benachteiligten Schüler_innen [...] keinen äquivalenten Zugang“ zu diesen (Achour/Wagner 2019a: 182). In Baden-Württemberg bewerten über 50% der Befragten das jugendgerechte Angebot zur politischen Bildung als nicht ausreichend, allerdings haben auch über 75% noch kein solches außerhalb der Schule wahrgenommen (Jugendstiftung Baden-Württemberg/Der Landeschülerbeirat 2020: 6). Einige der Schwierigkeiten der außerschulischen Bildungsarbeit äußern sich darin, dass die Akteur*innen zu wenig untereinander vernetzt sind (BMFSFJ 2020a: 50), die Anzahl der außerschulischen Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten in Deutschland zurückgeht und zudem viele problemlösende Projekte finanziell unterstützt werden, „[d]abei sollte politische Bildung eigentlich ein Dauerauftrag sein und nicht nur dann stattfinden, wenn es bereits Schwierigkeiten gibt“ (ebd.: 53).

Als Informationsquellen der Kinder und Jugendlichen werden vor allem Internet, Schule und Familie genannt, wobei es hier zu lebensweltspezifischen Unterschieden kommt. Bildungsferne Jugendliche „misstrauen den Medien mehr als bildungsnahe“ (Calmbach et al. 2020: 455–456, 459). Das „öffentlich-rechtliche Fernsehen in Deutschland [gilt] als seriös und vertrauenswürdig“, in den sozialen Medien wird mehr nach Quelle und Thema unterschieden (ebd.: 465, 468). Bei persönlichen Informationsquellen steht das Vertrauen in die Person in direktem Zusammenhang zum Vertrauen in die Information (ebd.: 470). Mehrere Jugendliche kritisieren, dass es anscheinend keine politischen Sendungen speziell für Jugendliche gebe, da Formate wie „Logo“ als zu kindlich wahrgenommen werden (ebd.: 483–484). Auch im Kontext der Bekanntheit von politischen Sendungen sind bildungsspezifische Unterschiede zu bemerken (ebd.: 484). Laut den befragten Jugendlichen wäre es vorteilhaft, wenn Nachrichten in Clipform aufbereitet würden, sich auf Jugendthemen bezögen und auch Jugendliche zu Wort kommen ließen (ebd.: 492–493). Besonders Themen der internationalen Politik begegnen den Jugendliche primär in der Schule oder eher zufällig in den digitalen Medien (ebd.: 546–547).

Zusammenfassend ist aus Perspektive der Friedensbildung interessant, dass ihre Kernthemen Krieg und Frieden eine große Rolle für Jugendliche spielen, genau so wie der Klimawandel und die Sorge über zunehmende Ausländer*innenfeindlichkeit. Wenn sich Jugendliche engagieren, dann vor allem in sozialen Bewegungen oder in den Bereichen Sport, Kultur und Kirche. Sowohl das Engagement als auch die politische Bildung von jungen Menschen korrelieren mit dem eigenen Bildungsniveau und dem der Eltern sowie mit finanziellen Möglichkeiten, hier herrscht also ein sehr ungleicher Zugang. Sowohl in Politik als auch in den Medien wünschen sich Jugendliche, mehr gehört zu werden und mehr Einfluss zu bekommen.

Ängste und direkte Gewalt

Kinder und Jugendliche können verschiedene Formen von Gewalt erleben oder Ängste haben. Auch wenn „Umweltverschmutzung“ mit besonderer Besorgnis betrachtet wird, steht an zweiter Stelle die Angst vor einem Terroranschlag, die 66% der Jugendlichen beschäftigt (Albert et al. 2019b: 15). 7,1% der befragten Kinder und Jugendlichen einer anderen Studie stimmen der Aussage nicht zu, dass Deutschland ein sicheres Land für sie sei (Andresen/Möller 2019: 89). Die Befragten fühlen sich dabei an immer weniger Orten sicher, je mehr finanzielle Sorgen sie sich machen (ebd.: 87). 11,5% geben an, dass sie sich in der Schule nicht sicher fühlen, 7,2% fühlen sich in der Nachbarschaft und in der Schule nicht sicher und 2,0% fühlen sich zu Hause und in der Schule nicht sicher (ebd.: 85). In der Hauptschule fühlen sich mit 33,4% am wenigsten Schüler*innen ganz sicher (ebd.: 84).

Kinder und Jugendliche können in der Schule direkte Gewalt durch ihre Mitschüler*innen erfahren. Im Schnitt geben 23% der Schüler*innen in OECD-Ländern an, dass sie mindestens „ein paar Mal pro Monat von Mitschülern drangsaliert“ werden (OECD 2019a: 2). Das entspricht den Zahlen aus Deutschland und Österreich, während die Schweiz mit 22% knapp darunter liegt (OECD 2019c: 6, 2019b: 7, 2019a: 8). Allerdings stimmen auch im Durchschnitt 88% der Schüler*innen zu, „dass es eine gute Sache sei, Schülern zu helfen, die sich nicht selbst verteidigen können“. Hier liegen Deutschland (86%), Österreich (84%) und die Schweiz (82%) leicht unter dem Durchschnitt (OECD 2019c: 6, 2019b: 7, 2019a: 8). Die Zahl der Raufunfälle, bei denen ärztliche Hilfe in Anspruch genommen werden musste, ist von 1998 bis 2015 rückläufig gewesen (Baier et al. 2018: 21). Allerdings ist ein leichter Anstieg in Fällen „[r]elationaler Aggression („Ich wurde aus gemeinsamen Unternehmungen ausgeschlossen, weil das andere Schüler gewollt haben“ und „Andere Schüler/innen haben mich wie Luft behandelt und absichtlich nicht mehr beachtet“ festgestellt, wobei es auch möglich ist, dass das Bewusstsein für diese Art des aggressiven Verhaltens gestiegen ist (ebd.: 21–22).

An Gymnasien gibt es mit 43,1% den größten Anteil von Jugendlichen ohne Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen (Andresen/Möller 2019: 93). Über die Schultypen hinweg, erfahren Kinder und Jugendliche mit finanziellen Sorgen öfter Ausgrenzung, Beschämung und direkte Gewalt. Das zeigt, dass finanzielle Belastungen sich auf ihren Alltag und Möglichkeiten der sozialen Teilhabe auswirken (ebd.: 95). Insgesamt scheint es einen Zusammenhang zwischen Ausgrenzungs- und direkten Gewalterfahrungen und der Lebenszufriedenheit zu geben. So sind von den Schüler*innen, die 11 Jahre alt oder älter sind und solche Erfahrungen gemacht haben, 46,4% völlig zufrieden mit ihrem Leben, während es in der selben Altersgruppe ohne diese Erfahrungen 66,6% sind.

Auch direkte Gewalt gegen Lehrkräfte ist in Schulen ein Thema, welches inzwischen etwas weniger als Tabu wahrgenommen wird (Forsa 2020: 6). Alle gemessenen Formen der Gewalt haben seit 2018 zugenommen (direkte und online Beleidigungen etc. sowie körperliche Angriffe) (ebd.: 3). Allerdings gelingt es nach wie vor, wenn auch weniger oft als früher, die Kolleg*innen ausreichend zu unterstützen (ebd.: 4).

Seit 2016 führt die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs Anhörungen mit Menschen durch, für die die Schule neben Bildungsort auch Tatort war. Diese erlebten sexuelle Übergriffe, die zum großen Teil vom pädagogischen Personal ausgingen, unter anderem von Lehrer*innen (Andresen/Bauch 2021: 4). Unabhängig davon, wo der Missbrauch stattfindet, gehen Schätzungen davon aus, dass in Deutschland ein bis zwei Schüler*innen pro Schulklasse sexueller Gewalt durch Bezugspersonen ausgesetzt sind oder waren (UBSKM 2021).

Während körperliche Gewalt zwischen Schüler*innen also eher abnimmt, nehmen Gewalt gegen Lehrkräfte und sozialer Ausschluss von Schüler*innen zu. Letzterer hat ernstzunehmende Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und die Lebenszufriedenheit der Betroffenen, wie auch in Kapitel 4.3 dargelegt. Eine besondere Belastung stellen Gewalterfahrungen für Kinder und Jugendliche dar, die zusätzlich von finanziellen Sorgen betroffen sind. Die untersuchten Studien greifen Formen direkter Gewalt und ansatzweise auch struktureller Gewalt (Chancenungleichheit, mangelnde Teilhabe) auf. Ergebnisse zu kultureller und epistemischer Gewalt hingegen liefern die großen Jugendstudien nicht.

Bildungsgerechtigkeit

Allgemein machen immer mehr Jugendliche Abitur oder Fachhochschulreife und studieren, wobei „soziale Herkunft und Bildung [...] nach wie vor“ korrelieren (Albert et al. 2019b: 27). So erreicht „[ü]ber die Hälfte aller Jugendlichen [...] keinen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern“ (BMFSFJ 2018: 21). Insgesamt haben es „Kinder aus Zuwanderungsfamilien und selbst zugewanderte junge Menschen [...] schwerer, Bildung und höhere Abschlüsse zu erreichen“ (ebd.). Die zusätzlichen Sprachkenntnisse von jungen Menschen mit Migrationshintergrund werden „oftmals nicht anerkannt und gefördert“ (ebd.). Auch junge Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen bekommen weniger individuelle Förderung (ebd.: 22). Dazu kommt, dass freiwilliges Engagement nicht immer gleich bewertet und zum Beispiel muslimische Jugendarbeit auch auf dem Arbeitsmarkt negativ wahrgenommen wird (BMFSFJ 2020a: 21).

Ungleiche Teilhabemöglichkeiten spiegeln sich nicht nur im allgemeinen Bildungserfolg, sondern auch in der politischen Bildung und somit auch in den politischen Einstellungen der Schüler*innen wider (Achour/Wagner 2019b: 1; BMFSFJ 2018: 23). Verstärkt wird dies durch die oben beschriebenen Unterschiede in der Qualität der politischen Bildung je nach Schulform (Achour/Wagner 2019a). Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung kommt deshalb zu dem Fazit, dass Schulen „in der Kompensation herkunftsbedingter Disparitäten in der (politischen) Bildung besser aufzustellen“ sind, da das „System Schule [...] den sozial und kulturell benachteiligten Schüler_innen keinen gleichberechtigten Zugang zur politischen Bildung“ ermöglicht (Achour/Wagner 2019b: 4).

Der Zugang zu (höherer) Bildung eröffnet „Kindern und Jugendlichen den Zugang zu individuellen Rechten [...] – und sei es in der Form, diese zumindest zu kennen“ (Andresen/Möller 2019: 158). Wobei man festhalten muss, dass durchgehend mehr Befragte angeben, ihre Rechte zu kennen, als angeben, dass sie von der UN-Kinderrechtskonvention gehört haben. Vermutet wird daher, dass die Rechte möglicherweise nicht mit der Konvention in Verbindung gebracht werden, aber durchaus im Alltag eine Rolle spielen (ebd.: 159).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es „auch eine Frage der sozialen Herkunft“ ist, „ob junge Menschen optimistisch in die Zukunft blicken“ (BMFSFJ 2018: 24). Die Redaktion der Jugendbroschüre zum 15. Kinder- und Jugendbericht kritisiert, dass Benachteiligungen junger Menschen „vorwiegend auf individuelle Risiken [...] und nicht auf strukturelle Barrieren“ zurückgeführt würden (ebd.: 23). Sie weist in diesem Zuge auch darauf hin, dass die Verwendung von Zuschreibungen wie „bildungsfern“ oder „migrantisch“ die Tendenz verstärkt, die Defizite bei den Individuen und nicht in den Strukturen zu verorten, die Zugangsbarrieren darstellen (ebd.). Eine Analyse von diskriminierenden Strukturen und Möglichkeiten, diese zu transformieren, muss deshalb immer Teil der Debatte um (Bildungs-)Gerechtigkeit sein.

Pandemie

Auch wenn die Erforschung der längerfristigen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Leben junger Menschen noch am Anfang steht, liegen inzwischen einige Studienergebnisse vor. Durch die Eindämmungsmaßnahmen der Pandemie hat sich der Alltag der Kinder und Jugendlichen stark auf das Elternhaus fokussiert. Dies führte bereits Ende März 2020 zu einem Anstieg von 26% an Hilfesuchenden in Chat-Beratungen zu häuslicher Gewalt (BMFSFJ 2020b). Außerdem stimmen 35,2% der Jugendlichen eher oder voll zu, dass sie sich einsam fühlen, 41,2% fühlen sich seit Corona psychisch besonders belastet und 45,6% haben Angst vor ihrer Zukunft (Andresen et al. 2021: 33). Werden nur junge Menschen mit finanziellen Sorgen betrachtet, ist die Zustimmung noch größer als beim Durchschnitt (ebd.: 34).

Im Hinblick auf die außergewöhnlichen Belastungen dieser Zeit, weist die Kinder- und Jugendpsychologin Silvia Schneider (BMBF 2021a) auf die enge Kopplung der psychischen Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen an die ihrer Eltern hin. So helfen Offenheit gegenüber Neuem, soziale Einbindung und ein positives familiäres Klima Kindern dabei, eine Krise besser zu bewältigen. Dafür tragen Kinder, die sozial benachteiligt sind oder deren Eltern psychisch stark belastet sind, ein höheres Risiko, selbst psychische Störungen zu entwickeln. Aktuell zeigen etwa ein Drittel der Kinder und Jugendlichen als Reaktion auf die Pandemie emotionale und Verhaltensauffälligkeiten. Wie sich diese längerfristig entwickeln werden, ist noch nicht abzusehen und wird auch von der Verarbeitung der Coronakrise als Gesellschaft abhängen. Weiterhin weist Schneider auf den engen Zusammenhang von Bildung und psychischer Gesundheit hin, da mangelhafte oder fehlende Bildungsabschlüsse einen Risikofaktor für psychische Störungen darstellen. Allerdings betont sie auch, dass neben der Verunsicherung eine große Solidarität unter den Schüler*innen herrscht (ebd.).

Viele Jugendliche haben Zukunftsängste (45% stimmen eher oder voll zu, 23% teilweise), auch aufgrund von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wie Polarisierung, Verschwörungserzählungen, Klimawandel und sozialer Ungerechtigkeit (Bertelsmann Stiftung 2021: 5, 15). Auch Themen wie die Planung von Studium und Auslandsaufenthalt, die Gesundheit von Familienmitgliedern oder einer gesellschaftlichen Spaltung sind Gegenstand dieser Ängste (Andresen et al. 2021: 37–38). Gleichzeitig stimmen knapp 65% gar nicht oder eher nicht der Aussage zu, dass die Sorgen junger Menschen in der Politik gehört werden (Stand November 2020) (ebd.: 16). Junge Menschen werden von der Politik an manchen Stellen übersehen, sei es beim Pandemie-Management, wo sie lange Zeit kaum eine Rolle spielten, oder bei der Gestaltung der öffentlich-rechtlichen Programme (ebd.: 19; BMFSFJ 2020a: 19). Stattdessen fühlen sie sich nur als Regelbrecher*innen oder Schüler*innen, die wichtigen Lernstoff verpassen, wahrgenommen (Bertelsmann Stiftung 2021: 6). Dieser Frust wird durch „ein deprimierendes Gefühl von vertaner Zeit und verpassten Chancen“, die nicht nachholbar sind, verstärkt (Andresen et al. 2021: 37). Der Kontakt zu Freund*innen fehlt sehr und außerdem wird in jüngeren Jahren die Zeit der Einschränkung als länger empfunden (Bertelsmann Stiftung 2021: 8). Die Maßnahmen im Zuge der Pandemiebekämpfung führen zu einer weiteren Verschlechterung der Chancen benachteiligter Kinder. Junge Menschen mit finanziellen Sorgen fühlen sich einsamer, psychisch belasteter und haben öfter Zukunftsängste als ihre Altersgenoss*innen (Andresen et al. 2021: 34). Außerdem wurden die Menschen und Familien von den Einschränkungen „unterschiedlich hart getroffen“ (Kuger/Rauschenbach 2020: 5). Ein Aspekt ist, dass Eltern mit höherer Bildung öfter angeben nun mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen, was daran liegen kann, dass in ihren Berufen Home-Office besser möglich ist (Langmeyer et al. 2020a: 30). Hinzu kommt, dass viele Kinder und Jugendliche ihre Rechte nicht kennen und sich deshalb kein Gehör verschaffen können (Andresen et al. 2021: 19; Bertelsmann Stiftung 2021: 16–17). Dies sei jedoch wichtig; Kinderrechte dürften nicht ausgesetzt werden, sondern gehörten „ins Grundgesetz – und in jede Schulordnung“ (Andresen/Möller 2019: 158; Bertelsmann Stiftung 2021: 17).⁵ Der deutsche Bildungsforscher Kai Maaz verweist unter Bezugnahme auf Studien aus anderen Ländern darauf, dass vor allem die schulischen Leistungsstände von leistungsschwächeren und sozial benachteiligten Kinder unter dem Lockdown gelitten haben und er deswegen von größeren Ungleichheiten nach der Pandemie ausgeht. In manchen Fällen hat das häusliche Lernen hingegen auch Freiräume geschaffen und die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen oder den Tag selbstbestimmter zu gestalten (BMBF 2021b).

Im Hinblick auf Veränderungen in ihrer Freizeitgestaltung durch die Corona-Pandemie stimmen 67,5% der Jugendlichen der Aussage teils, eher oder voll zu, dass es ihre Freizeitangebote nicht mehr gibt. Gut 50% stimmen teils, eher oder voll zu, dass sie aus Sorgen vor Corona nicht mehr an diesen teilnehmen (Andresen et al. 2021: 30). Auch die Verlagerung von sozialen Beziehungen in den digitalen Raum hat für einen grundsätzlich anderen Alltag gesorgt. Die Pflege von Freundschaften wird in diesem Kontext unterschiedlich zufriedenstellend bewältigt, wobei dies vor allem für jüngere Kinder schwierig ist (ebd.: 38–39; Langmeyer et al. 2020b). Mehr als 70% der Eltern von Jugendlichen im Sekundarstufenalter geben an, dass diese in ihrer Freizeit nun mehr „zu Hause etwas für die Schule tun“ (76%), „Fernsehen, Streamingdienste, YouTube“ nutzen (75%) und mehr im Internet sind (72%); bei Kindern im Grundschulalter gibt es abgesehen von „zu Hause etwas für die Schule tun“ (78%) keine Anstiege über 70% (Langmeyer et al. 2020a: 33, 35). Je schwieriger die finanzielle Situation einer Familie ist, desto stärker nimmt die Beschäftigung der Kinder mit digitalen Medien zu (ebd.: 35).

Neben den Schwierigkeiten im schulischen und im Freizeitbereich, nahm auch sexuelle Gewalt gegen Kinder im Laufe der Pandemie signifikant zu. Die Auswertung des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs der Polizeiliche Kriminalstatistik 2020 verzeichnet einen Anstieg von 53% bei der Verbreitung, dem Erwerb, Besitz und Herstellung von sexuellen Missbrauchsabbildungen (sog. Kinderpornografie). Zudem kam es zu 10% mehr Misshandlungen Schutzbefohlener. Der Kindesmissbrauch stieg um 6,8%. Insgesamt kamen 152 Kinder gewaltsam zu Tode, in 134 Fällen kam es zu einem Tötungsversuch. Zudem wird eine starke Zunahme bei der Verbreitung von Missbrauchsabbildungen Minderjähriger verzeichnet. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Dunkelziffer dieser Taten um ein Vielfaches größer ist (UBSKM 2021). Hinzu kommt, dass Jugendämter ihren Aufgaben während der Pandemie nicht immer in vollem Umfang nachkommen können (Projektgruppe Jugendhilfe und sozialer Wandel 2020).

Die Pandemie und die Maßnahmen zu ihrer Eindämmung tragen also dazu bei, dass soziale Ungerechtigkeit in der Gesellschaft verstärkt wird. Außerdem führen sie – teilweise in Verbindung mit zunehmender gesellschaftlicher Polarisie-

⁵ In ihrem Koalitionsvertrag aus dem Herbst 2021 kündigen die Regierungsparteien an, Kinderrechte ausdrücklich im Grundgesetz verankern zu wollen und einen „Nationalen Aktionsplan für Kinder- und Jugendbeteiligung“ zu entwickeln (2021: 98).

rung, Verschwörungserzählungen, sozialer Ungerechtigkeit und dem Klimawandel - dazu, dass die Betroffenheit von häuslicher und sexualisierter Gewalt, Einsamkeit und Zukunftsängste bei jungen Menschen zugenommen haben. Diese Umstände müssen ernstgenommen werden und Schulen müssen darauf reagieren.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Gegenwärtige Gewaltformen und Konfliktdynamiken, die in der Schule auftreten, müssen durch die Friedensbildung adressiert werden. Diese gilt es institutionell aufzugreifen, damit eine konstruktive und gewaltfreie Konflikttransformation im Schulalltag von Beginn an gelernt wird. Hierbei gilt es insbesondere für Lehrkräfte, strukturelle Ursachen für eine Chancengleichheit zu erkennen und in der Ausgestaltung des Unterrichts sowie in der Klassendynamik zu berücksichtigen. Hierbei kann strukturelle Gewalt als Analyse-kategorie dienen, um die Zusammenhänge zwischen Ein- und Ausschlüssen, Diskriminierung und Ungleichheit verstehen zu können. Friedensbildung muss ihre Kernthemen Krieg, Gewalt, Konflikt und Frieden auf aktuelle Themen und gegenwärtige Fragen von Jugendlichen ausrichten. Hierbei empfiehlt es sich, konkrete Bezüge zu Themen herzustellen, die Jugendliche als wichtig erachten, wie beispielsweise zum Klimawandel, Ausländer*innenfeindlichkeit, soziale Ungerechtigkeit oder die wachsende Spaltung und Polarisierung der Gesellschaft. Verschiedene Studien zeigen, dass sich das Gefühl von Macht- und Einflusslosigkeit durch die Erfahrungen der Pandemie verstärkt haben. Viele Jugendliche haben das Gefühl durch den Wegfall von Präsenzveranstaltungen und Kontaktbeschränkungen Chancen verpasst zu haben, die ihre Entwicklung negativ beeinflussen. Hierbei kann es die Aufgabe von Friedensbildung zu sein, ein Gefühl von Wirkmächtigkeit zu fördern, indem positive Zukunftsvisionen in Zeiten von Unsicherheit entwickelt werden. Individuelle Einflussmöglichkeiten können gemeinsam erprobt werden, zum Beispiel durch eine Mitgestaltung von Schule im Zeitalter des digitalen Strukturwandels. So kann die politische Partizipation von Jugendlichen gestärkt werden, sowohl durch ihre Mitgestaltung und Teilhabe in und außerhalb der Strukturen der Institution Schule, als auch in ihren individuellen Friedens- und Konfliktbearbeitungskompetenzen. Als peer-to-peer Ansatz bietet es sich an, Konfliktanalysen und Konfliktmediation stärker im Klassengefüge zu implementieren.

Verschiedene Studien zeigten, dass außerschulische politische Bildung bislang nicht ausreichend vernetzt ist, und daher sowohl die Inhalte, als auch die didaktischen Ziele je nach Schulform und Schulort variieren. Diese Lücke könnte durch den Ausbau einer flächendeckenden Friedensbildung gefüllt werden, mit dem Ziel die Stärkung von Friedensfähigkeiten und die Fähigkeit einer konstruktiver Konfliktbearbeitung für alle Schüler*innen zu ermöglichen. Lebensweltnahe Anknüpfungspunkte könnten Bereiche und Orte sein, in denen sich viele Jugendliche bereits engagieren, wie beispielsweise soziale Bewegungen, Sport, Kultur oder religiöse Institutionen. Für schulische Akteur*innen empfiehlt es sich hierbei Kooperationen aufzubauen, um die Kernthemen der Friedensbildung lebensweltnah zu verknüpfen.

6 Genderforschung: Gleichberechtigung und komplexe Realität

Auch wenn in der Geschichte der Friedensbildung kritische Ansätze eine wichtige Rolle spielen (vgl. Bieß et al. 2022), sind kritische Theorien nicht automatisch und nicht flächendeckend Teil von friedenspädagogischen Diskursen und Praxis. Es gibt verschiedene Vorstellungen davon, was kritische Theorien als solche qualifiziert⁶. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass sie oft aus sozialen Bewegungen hervorgehen, sich mit der strukturellen und politischen Dimension von Konflikten beschäftigen und erklären wollen, was gesellschaftliche Gerechtigkeit hemmt und wie sie gefördert werden kann (vgl. Bohman 2021). In Anbetracht dessen, dass dies Kernthemen der Friedensbildung sind, sollte diese aktuelle Forschungsergebnisse zu Gender in der eigenen Arbeit berücksichtigen.

Als eine Quelle von (nach oben genanntem Verständnis) kritischer Theorie soll in diesem Kapitel die Genderforschung nach relevanten Erkenntnissen befragt werden, die helfen a) die Friedensbildung gendersensibel zu gestalten und b) durch Friedensbildung die Geschlechtergerechtigkeit zu fördern und damit zu Frieden beizutragen. Nach einer kurzen Einordnung, was Gender bedeutet und warum dies relevant für Friedensbildung ist, werden drei zentrale Problembereiche vorgestellt

⁶ Ursprünglich wurde der Begriff von Horkheimer geprägt, der damit die Arbeit des Instituts für Sozialforschung an der Johan Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt (später als Frankfurter Schule bekannt) beschrieb. Seine Kriterien für Kritische Theorie lauten: „it must explain what is wrong with current social reality, identify the actors to change it, and provide both clear norms for criticism and achievable practical goals for social transformation“ (Horkheimer zitiert nach Bohman 2021).

und damit verbundene feministische Forderungen auf die Friedensbildung übertragen. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass unterschiedliche gesellschaftliche Herrschaftsformen (zu denen Sexismus/Patriarchat gehören) nicht isoliert voneinander existieren, sondern sich gegenseitig bedingen und verstärken, folgt anschließend ein kurzer Exkurs zum Ansatz der Intersektionalität. Dabei wird auf das Trilemma nach Mai-Anh Boger (2019, 2015) eingegangen, welches aus Inklusions- und Antidiskriminierungsdebatten resultiert.

Gender ist ein englischer Begriff, der inzwischen auch im deutschen Sprachgebrauch fest etabliert ist. Er wird verwendet, um die soziale Dimension von Geschlecht zu beschreiben. Im Deutschen wird der Begriff Geschlechterverhältnisse oft gleichbedeutend mit Gender benutzt (GWI 2011: 9 f). Die sozialen Geschlechterrollen werden als gesellschaftliche Konstruktionen gesehen, die kulturell und historisch geprägt und somit wandelbar sind. Gender beschreibt Frauen, Männer und weitere Identitäten⁷ in ihren sozialen Verhältnissen unter- beziehungsweise zueinander. Judith Butler (1991) prägte den Begriff „Doing Gender“. Butler beschreibt damit den Prozess, dass Menschen ein Geschlecht zugeschrieben bekommen und die damit verknüpften Rollen reproduzieren.

Das GWI beschäftigte sich 2006 bzw. in neuer Auflage 2011 mit feministischen Positionen und Perspektiven zur Friedens- und Sicherheitspolitik und zeigte zur Einleitung fünf Dimensionen auf, an denen sich das Geschlechterverhältnis zeigen lässt (GWI 2011: 9 f):

1. Lebenslagen: Unterschiedliche Lebensrealitäten von weiblichen* und männlichen* Individuen entstehen durch eine unterschiedliche Sozialisation. Verschiedene Lebensbedingungen und Tätigkeitsfelder führen zu unterschiedlichen Positionen in der Gesellschaft.
2. Partizipation: Frauen* und Männer* sind in spezifischen gesellschaftlichen Bereichen unterschiedlich stark repräsentiert.
3. Ressourcen: Der Zugang zu gesellschaftlichen, (nicht-)materiellen Ressourcen ist von geschlechtlichen Rollenzuweisungen abhängig.
4. Normen und Werte: Geschlechterrollen werden gesellschaftlich zugeschrieben und gefestigt. In der Interaktion zwischen Zuschreibungen und (Selbst-)Konstruktionen bilden sich Geschlechtsidentitäten von Männlichkeit, Weiblichkeit (und Nonbinarität, Anm. der Autorinnen) heraus, welche wiederum tiefgehenden Einfluss auf die Lebensrealitäten und die Position innerhalb der Gesellschaft haben.
5. Rechte: In vielen Regionen der Welt haben Frauen* und Männer* – trotz der universal geltenden Menschenrechte – unterschiedliche Rechte. Auch bei einer rechtlichen Gleichstellung differiert die Umsetzung in der Praxis häufig von der Theorie.

Diese fünf Dimensionen zeigen, dass Geschlecht eine wirkmächtige Strukturkategorie ist, die sowohl auf struktureller, also auf politischer Ebene wirkt, wie auch subjektive Selbst- und Fremdkonstruktionen beeinflusst. Mit der Kategorie Gender lassen sich also einerseits analytische Betrachtungsweisen öffnen; andererseits spricht Gender eine politische Dimension an, in der es darum geht, Geschlechterverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse in ihren hierarchischen Dimensionen als politische zu kennzeichnen. Maisha-Maureen Auma (früher Eggers) hat ein Konzept zur machtkritischen Analyse von Differenzkonstruktionen formuliert, welches zwar ursprünglich auf Rassismus bezogen war, jedoch auch zum Geschlechterverhältnis passt (vgl. Bitzan/Bolay 2017: 34 f.). Sie zeigt vier Handlungsebenen auf, die miteinander verschränkt sind und zur Herausbildung einer hierarchischen Ordnung führen (Eggers 2005):

1. Markierung: Menschen oder Gruppen werden Kategorien zugeteilt, die sie von der Mehrheit unterscheiden.
2. Naturalisierung: Die zugeschriebenen Eigenschaften werden als essentieller Teil der Personen oder Gruppen dargestellt.
3. Positionierung: Die als ‚anders‘ Markierten werden hierarchisch dem ‚Eigenen‘ untergeordnet.
4. Ausgrenzung: Die ersten drei beschriebenen Praxen liefern Legitimationsgründe, um als ‚anders‘ markierte Subjekte tatsächlich auszuschließen. Das hegemoniale Zentrum handelt vermeintlich neutral nach der so etablierten Logik und bleibt dabei unmarkiert.

⁷ Um auf die Diversität von Geschlechteridentitäten und -rollen hinzuweisen, werden im Folgenden die binären Begriffe „Frau“ und „Mann“ durch * ergänzt. Mehr dazu in Kapitel 6.3. Kulturelle, strukturelle und direkte Geschlechtergewalt betrifft alle verstärkt, die nicht von cis-männlichen Privilegien profitieren. Eine gendersensible Friedensbildung müsste deshalb die besondere Betroffenheit von queeren Personen berücksichtigen.

Ausgehend von der Skizzierung von Gender als politische und analytische Kategorie, werden im folgenden drei geschlechtsbezogene Problemstellungen und Lösungsansätze aus feministischen Theorien vorgestellt sowie daraus resultierende Konsequenzen für die Friedensbildung herausgearbeitet. Es gibt jedoch keine einheitliche Genderperspektive und keinen einheitlichen Feminismus. Vielmehr sind Disziplin und Bewegung von verschiedenen feministischen Strömungen geprägt. Bei der Betrachtung des Zusammenspiels von Geschlecht, Frieden und Gewalt muss demnach anerkannt werden, dass verschiedene feministische Epistemologien und Ontologien auch verschiedene Aspekte des Feldes betonen.

6.1 Gleiche Rechte statt Ungleichberechtigung

Eine grundlegende Forderung feministischer Bewegung und Wissenschaft ist die Gleichberechtigung von Frauen* und Männern*. Auch wenn die Generalversammlung der Vereinten Nationen bereits 1979 das „Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“ (1979) verabschiedete, sind Frauen und LGBTIQ+-Personen nach wie vor von Ungleichberechtigung betroffen. Ein Beispiel dafür, ist der bis heute bestehende ungleiche Zugang zu sowie das unerfüllte Recht auf gleiche Bildung. Mädchen* haben im Grundschulalter gleiches Interesse an Politik wie Jungen; allerdings verfügen sie bereits in diesem Alter über weniger Wissen in diesem Bereich, wie eine Studie von van Deth an der Uni Mannheim nachgewiesen hat (Deth et al. 2007: 136 f und 151 ff). Ein Erklärungsansatz ist der „stereotype threat“ (Keller 2007): Erziehung sei beeinflusst von stereotypisierten Geschlechterbildern (in diesem Fall dies der unpolitischen Frau (Monika Oberle in #zukunftschule-Podcast)).

Ein weiteres Beispiel ist sexuelle Gewalt, die zwar nicht ausschließlich Frauen* und Mädchen* erfahren, die zahlenmäßig aber dennoch weitaus häufiger gegen weiblich gelesene Menschen gerichtet ist (vgl. z.B. Statista Research Department 2022). Die Möglichkeiten, rechtlich gegen sexuelle Gewalt vorzugehen, waren und sind beschränkt. So wurde in Deutschland erst Ende 2016 §177 StGB dahingehend überarbeitet, dass fortan erstmalig auch Vergewaltigungen strafbar sind, gegen die sich das Opfer nicht körperlich gewehrt hat.

Indem in den einzelnen Gesellschaften Gewalt im Geschlechterverhältnis geduldet, wenig sanktioniert und kaum verfolgt wird, ist sie ein bestehendes Sicherheitsrisiko für die davon betroffenen Subjekte. Zugleich ist mit dieser Nichtächtung verbunden, dass sie ein geduldetes, häufig praktiziertes Kriegsmittel ist. Erstens werden mit der Konstruktion von Frauen* als schwachen Wesen, verbunden mit der Behauptung diese schützen zu müssen, Kriege und Hass legitimiert (siehe Afghaneinsatz, Militäreinsätze gegen den IS, aber auch die Hetze gegen Geflüchtete nach der „Kölner Silvesternacht“). Zweitens wird geschlechtliche Gewalt als Kriegsmittel eingesetzt. Lene Hansen (2001) analysierte den Einsatz von Vergewaltigungen in gewalttätigen Konflikten. Ihre Untersuchungen zeigten, dass Vergewaltigung als legitimierte gewalttätige Intervention von Soldaten im Bosnienkrieg galt und Frauen* in diesem Kontext als Vergewaltigungsobjekte gesehen wurden.

In der langen Geschichte der feministischen Kämpfe für Gleichstellung wurden verschiedene Forderungen aufgestellt und teilweise umgesetzt. Mit Gender Mainstreaming wird der Grundsatz beschrieben, dass Politik, Organisationen und Institutionen jegliche Maßnahmen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Gleichstellung von Frauen* und Männern* untersuchen und bewerten. Das heißt, in allen Phasen der Planung, Durchführung und Auswertung von Maßnahmen müssen die unterschiedlichen Lebenslagen von Frauen* und Männern* und die Auswirkungen auf alle Geschlechter berücksichtigt werden (Stratigaki 2005). Mit Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrags 1999 wurde Gender Mainstreaming als verbindliche Richtlinie für alle Mitgliedsstaaten zum Ziel der EU-Politik. Und auch auf globaler Ebene gibt es zahlreiche Policy-Dokumente, die Genderfragen in den Fokus nehmen (vgl. IANWGE 2021). Feministische Forderungen wurden z.B. in der Security Council Resolution 1325 (2000) übernommen, die dazu aufrief, die Perspektiven und Belange von Frauen* und Mädchen* in Postkonfliktzonen miteinzubeziehen. Der Inhalt der am 31. Oktober 2000 verabschiedeten Resolution lässt sich mit drei «P»s zusammenfassen: Partizipation, Prävention und Protektion (ebd.). Die Resolution regelt völkerrechtlich verbindlich, dass Frauen* auf allen Ebenen von Sicherheitspolitik und Friedensprozessen angemessen beteiligt sein müssen. Die UN-Mitgliedsstaaten werden aufgerufen, die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Frauen* und Männern* im Kontext von Krieg und Nachkriegssituationen, in der zivilen Krisenprävention und beim staatlichen Wiederaufbau zu berücksichtigen. Des Weiteren sind durch diese Resolution Frauen* und Mädchen* fortan vor sexualisierter Gewalt zu schützen (ebd.). Die Resolution umfasst die Forderung, dass UNSC-Missionen geschlechtsspezifische Fragen berücksichtigen und die Rolle von Frauen* in Friedenssicherung und Friedenskonsolidierung mit einbeziehen. Sie gilt als historischer Durchbruch für die For-

derungen der internationalen Frauenfriedensbewegung. Kritische Stimmen sehen in dieser Resolution allerdings die Schwäche, dass keine Quoten, keine zeitlichen Fristen, keine Vorgaben für Mittel und keine Form von Monitoring für ihre Verwirklichung verschriftlicht wurden (Gabbert 2007: 46). So zieht Véronique Dudouet 20 Jahre nach der Verabschiedung eine gemischte Bilanz zur Resolution 1325 (2020). Einerseits habe sich seit der Verabschiedung vieles zum Positiven geändert. Andererseits muss Dudouet feststellen (ebd.):

„Yet, in many conflicts around the world, women continue to be excluded from peace efforts and political transitions because of discriminatory laws, social stereotypes or institutional obstacles. Powerful elites often resist the meaningful inclusion of women’s voices and gender rights in peace talks, and external partners and donors lack the required resources and political will to enforce these principles. There remains a real disconnect between their policies on UNSCR 1325 and their actions, aid programs, and diplomatic interventions in conflict settings.“

Ein weiteres Instrument zur Erreichung von Gleichstellung ist die Einführung von Quoten, die die Repräsentation von Frauen* in Ämtern, Gremien und Führungspositionen, einschließlich internationaler Institutionen garantieren sollen.

Die Forderung, Frauen* gleiche Teilhabechancen wie Männern* einzuräumen, führt allerdings zu einem Dilemma. Denn während aus feministischer Perspektive gleicher Zugang von Frauen* zur Gesellschaft und ihren Untersystemen gefordert wird, sollen letztere gleichzeitig verändert werden. Dies soll verdeutlicht werden an der Debatte aus den 1970er-Jahren um die Frage, ob Frauen* Teil der Bundeswehr werden sollten. Während die Forderung, allen Menschen Zugang zum Militär zu ermöglichen, aus Gleichstellungsperspektive logisch ist, wurde sie doch kontrovers diskutiert, da die Bundeswehr als Kriegsinstitution sowohl aus feministischer als auch aus friedenslogischer Sicht zu kritisieren ist (vgl. z.B. Jansen 1996; Rieger 2000). Es wird also gleichzeitig gleicher Zugang zum Militär gefordert und das Militär als kriegerische Institution kritisiert, da es einer gerechten und friedlichen Gesellschaft im Wege steht. In Kapitel 6.4 wird näher auf dieses sogenannte Gleichheitsdilemma und weitere eingegangen.

Es ist Aufgabe der Friedensbildung, die Bedeutung von Gender stärker in Maßnahmen und Konzepten zu berücksichtigen. Zum einen bedarf es auf der Ebene ‚education about peace‘ eine friedenspädagogische Wissensvermittlung, welche die Ursachen von Geschlechterungerechtigkeit behandelt und thematisiert, wie diese mit struktureller und kultureller Gewalt zusammenhängen. Zum anderen können bei der klassischen Vermittlung von Wissen über Frieden und Krieg feministische Perspektiven Einzug erhalten. Mechthild Exo gibt hier Anregungen aus der Perspektive einer feministisch-dekolonialen Friedens- und Konfliktforschung (z.B. Exo 2017).

6.2 Sichtbarmachung von sozialen Praktiken und Erfahrungen statt Unsichtbarmachung

Es gibt Erfahrungen und Lebensrealitäten, die oft nicht als relevant bewertet werden. Erfahrungen aus Care-Tätigkeiten, ständig Übergriffen ausgesetzt zu sein oder gesagt zu bekommen: „Gehe nachts nicht raus!“, sind Beispiele dafür. Solche Erfahrungen werden oft dem Weiblichen zugeschrieben und Frauen und LGBTIQ* erleben diese auch häufiger. Feministische Forderungen beinhalten die Sichtbarmachung dieser Perspektiven. Auch wenn dies zuweilen missverstanden wird, geht es nicht um eine Naturalisierung solcher Erfahrungen als weiblich. Denn alleinerziehende Väter beispielsweise sind ebenso davon betroffen, dass Kindererziehung und Beruf schwer in Einklang zu bringen sind, wie alleinerziehende Mütter. Die Forderung ist also nicht gegen Männer gerichtet, sondern gegen die patriarchale Unsichtbarmachung und Abwertung solcher Erfahrungen. Dass dies gut zur Agenda der Friedensbildung passt, lässt sich am Beispiel von hegemonialer Geschichtsschreibung illustrieren. Brock-Utne beschreibt, dass Geschichtsbilder die Rolle von Frauen und damit verbunden die Friedensperspektive oft unterschlagen (Brock-Utne 2008: 215, eigene Übersetzung):

„Obwohl Frauen häufig das Rückgrat von Friedensorganisationen bilden, wird ihre Arbeit nur selten gewürdigt. In Geschichtsbüchern, die häufig ‚Geschichtsbücher‘ sind, in denen die Entwicklung gewaltsamer Konflikte oder von Männern begonnener Kriege beschrieben wird, werden sie meist unsichtbar gemacht. Konflikte, die gewaltfrei gelöst wurden, oder die Arbeit für den Frieden, insbesondere die Arbeit von Frauen für den Frieden, finden nicht den Weg in die Geschichtsbücher. Das hat natürlich Konsequenzen für die Friedensbildung. Es ist schwierig, Friedenserziehung zu betreiben, wenn die Schulbücher, die die Jugendlichen lesen müssen, überwiegend von Krieg handeln.“

Auch der oben benannte Umstand, dass sexualisierte Gewalt lange nicht als solche anerkannt war und bis heute oft eine verdeckte Erfahrung ist, kann als Beispiel für eine solche Unsichtbarmachung angeführt werden.

Auch hier entsteht ein Dilemma: Um marginalisierte Lebensrealitäten und Erfahrungen sichtbar zu machen, werden diese als von der Norm abweichend benannt. Dadurch wird eine Differenz markiert, die verhindert, dass solche Erfahrungen Teil des Mainstreams werden.

In der Friedensbildung muss deshalb zwischen der Schaffung von geschützten Räumen (z.B. Aufteilung von Schulklassen in Mädchen- und Jungengruppe), in denen Erfahrungen, die normalerweise nicht besprochen werden können, Platz haben und der Ermöglichung von Begegnung und Dialog über diese Erfahrungen (koedukative Formate) abgewogen werden. Es braucht Raum für Verletzbarkeit und für Konstruktivität. Anregungen kann die Friedensarbeit hier aus der Mädchen*- und Jungen*arbeit ziehen. Darüberhinaus sollte einer cis-männlichen⁸ Kanonisierung Wissen entgegengewirkt werden, indem Bildungsinhalte von diversen sozialen Gruppen entwickelt und vermittelt werden.

6.3 Dekonstruktion von Geschlecht und fluide Offenheit statt kategorialer Festschreibung

Ein dritter Fokus wird hier auf die Unzulänglichkeit von binär-konstruierten Geschlechterkategorien und deren Folgen gelegt. Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits geschrieben, gilt in der Geschlechterforschung Gender als soziales Konstrukt. Angestoßen durch Judith Butler (1991) wird aus dekonstruktivistischer Sicht zunehmend Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt und eine diverse Vielgeschlechtlichkeit anerkannt. Im Mittelpunkt steht nicht mehr das Subjekt ‚Frau‘ oder ‚Mann‘, sondern dessen Subjektivierung. Fokus ist nicht mehr die Differenz zwischen Geschlechtern, sondern die Diversität von Menschen, was bedeutet, dass angenommene Gemeinsamkeiten und Geschlechtsidentitäten aufgelöst und dekonstruiert werden sollen. Anstelle einer binären Geschlechtervorstellung wird davon ausgegangen, dass es so viele Identitäten gibt, wie es Menschen gibt. Im hegemonialen Diskurs ist eine Binarität von Mann und Frau nach wie vor dominant und auch einzelne feministische Strömungen verstehen Geschlecht als objektive und binäre Kategorie (vgl. Harding 1986). Dies führt einerseits zu einem Ausschluss von queeren Personen, die intersexuell, trans oder nonbinär sind. Andererseits fördert eine binäres Geschlechterverständnis stereotype Vorstellungen von Rollen und Eigenschaften, die zu Frauen* oder Männern* gehören.

Ein wirkmächtiger Stereotyp ist, dass Frauen* per se friedfertiger seien als Männer*. Dies kann jedoch individuelle Verhaltensweisen verschleiern, die unabhängig vom Geschlecht in voller Zurechnungsfähigkeit getroffen werden. Shepherd (2013) kritisiert, dass bei der Auslegung von gewalttätigen Konflikten Geschlechter oftmals biologisiert werden: Männern* wird die Täter- und Befreierrolle zugeschrieben, verbunden mit Eigenschaften wie Aggressivität, Gewaltbereitschaft und Tapferkeit. Frauen* hingegen wurden historisch oft als Opfer gewalttätiger Konflikte gesehen und mit Eigenschaften wie Passivität, Friedfertigkeit und Fürsorglichkeit in Verbindung gebracht (GWI 2011: 20).

Doch Frauen* sind nicht nur Opfer gewaltsamer Konflikte. Vielmehr können sie an einer gewaltsamen Konfliktkultur beteiligt und für die Eskalation von Konflikten mitverantwortlich sein. Dies kann einerseits erfolgen, indem sie Gewalt gegen Feind*innen direkt oder indirekt legitimieren – zum Beispiel als Angehörige sozialer Gruppen, als Waffenproduzentinnen, Krankenpflegerinnen, Schmugglerinnen oder Mütter und Ehefrauen. Ein Blick in die Historie zeigt vielfach, wie auch Frauen* selbst Gewalt ausübten, andere bestärkten, oder Männer in der Gewaltausübung animierten. Beispiele für die Mittäter*inenschaft und Einbindung von Frauen in Gewaltstrukturen sind unter anderem die KZ-Aufseherinnen oder die Ehefrauen von SS-Männern während des Nationalsozialismus (ebd.: 21). Aufschlussreich sind hier auch aktuellere Forschungen zu Frauen und Mädchen in rechtsextremen Kontexten. Auch wenn es Unterschiede darin gibt, in welcher Form Frauen* und Männer* an Gewalttaten beteiligt sind, zeigen diese Untersuchungen, dass durchaus auch Frauen rechtsextreme Gewalt ausüben (Bitzan 2017: 70). Dass die mediale Berichterstattung und Forschung oft dazu führen, dass Frauen* als friedfertig, unpolitisch, weniger sichtbar und weniger gefährlich wahrgenommen werden, verdeckt allerdings deren aktive Beteiligung an der Verbreitung rechtsradikalen Gedankenguts und Gewalt (vgl. Elverich 2007).

⁸ Cis-männlich beschreibt Personen, die mit männlichen Körpermerkmalen geboren wurden und sich als Männer identifizieren. Der Wortzusatz ‚cis-‘ wird verwendet, um die vermeintlich Norm zu markieren, nicht nur Abweichungen davon.

Um adäquat auf Kinder und Jugendliche aller Geschlechter eingehen zu können und bei der Entwicklung von Friedensbildungsmaßnahmen die Ebene von stereotypischen Zuschreibungen zu überwinden, müssen Akteur*innen sensibel für allgemein gewaltbezogene oder spezifisch „rechtsextreme Ausdrucks- und Erscheinungsformen bei Mädchen“ (ebd.) sein, genauso wie „eine kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeitsvorstellungen und Gewalt im Zuge von Identitätsbildungsprozessen“ (ebd.) notwendig ist. Friedensbildung gendersensibel auszurichten bedeutet also weder, anzunehmen, dass alle Geschlechter gleichartig Gewalt ausüben und erfahren, noch, essentialistischen Zuschreibungen von Gewalttätigkeit als männlich und Friedfertigkeit als weiblich zu folgen. Die Friedensbildung sollte weiter herrschaftskritisch hinterfragen, welche Identitätskonstruktionen in ihre Ansätze, Selbstverständnisse und Maßnahmen einfließen und wie Geschlechtergerechtigkeit gefördert werden kann, ohne neue Ausschlüsse und Marginalisierungen (beispielsweise von queeren Schüler*innen) zu reproduzieren. Dies impliziert das Schaffen von Dialogräumen, in denen über die Konstruktion von Geschlecht gesprochen werden kann. Im Sinne einer ‚education for peace‘ ist die Dekonstruktion von dominanten Geschlechterrollen, die strukturelle Gewalt erzeugen und reproduzieren, notwendig. Denn nach den Erkenntnissen der Genderforschung ist ohne Geschlechtergerechtigkeit kein Frieden möglich. Der postmoderne Feminismus fordert dabei, Geschlecht aus einer intersektionalen Perspektive zu betrachten (Shepherd 2013).

Werden Geschlechterkategorien dekonstruiert und ihre Relevanz damit aufgelöst, stellt sich die Frage, wie geschlechtsbasierte Diskriminierungen dann benannt werden können. Dies kann nach Boger (2017) als „Identitätsdilemma“ bezeichnet werden. Wie mit den aufgezeigten Dilemmata und Widersprüchen umgegangen werden kann und was eine intersektionale Perspektive für die Friedensbildung bedeutet, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.4 Trilemma und Intersektionalität

Mai-Anh Boger hat ein Konzept entwickelt, die aufgezeigten Dilemmata zu theoretisieren. Ursprünglich war das Modell bezogen auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung, wurde dann aber von der Autorin auf antirassistische Kontexte angewendet und lässt sich auch auf feministische Debatten übertragen. Boger versteht Inklusion als „Diskriminierungsfreiheit“, also die Abwesenheit von Diskriminierung (ebd.; Boger 2015). In anderen Worten beschreibt sie Inklusion auch als „Differenzgerechtigkeit“ (ebd.). Sie versteht Inklusion als rassismus-, sexismus-, ableismus- sowie klassismuskritische Theoriebildung.

Boger bezieht in ihrem Ansatz Theoriezugänge und Begriffsverständnisse zu „Inklusion“ aus unterschiedlichen Fachdisziplinen mit ein. Sie beruft sich beispielsweise auf Postkoloniale Studien und kritisches *Weißsein*. Darüber hinaus integriert sie in ihren Ansatz Perspektiven aus Betroffenenbewegungen.

In Bogers Verständnis kann Inklusion entweder 1) als Normalisierung funktionieren, indem Räume und Machtzugänge für „Nicht-Privilegierte“ geöffnet werden oder die zugrundeliegenden hegemonialen und exkludierenden Strukturen dekonstruiert werden (vgl. Kapitel 6.1). Inklusion kann aber auch 2) als Empowerment verstanden werden, also eine Form der Ermächtigung, bei der es darum geht, dass Menschen gehört werden und körperlich in die jeweiligen Verhältnisse eingebunden sind (vgl. Kapitel 6.2). Schließlich kann Inklusion 3) auch Dekonstruktion sein. Dies geht im Sinne Spivaks (1990) damit einher, dass ein Prozess des „Lernens des Verlernens“ angestoßen wird, bei dem wir lernen, fernab von geschlechtlichen, ethnischen und klassenspezifischen Zugehörigkeiten oder Zuschreibungen zu denken, zu sprechen und zu agieren (Boger 2019, 2016, 2015) (vgl. Kapitel 6.3). Denkt man die drei Zugänge zusammen, ergeben sich Widersprüche, Konflikte und Dilemmata, die Boger als Trilemma der Inklusion bezeichnet und sichtbar macht. Dabei können immer nur zwei der drei beschriebenen Strategien gleichzeitig verfolgt werden. Dies soll anhand von Beispielen verdeutlicht werden:

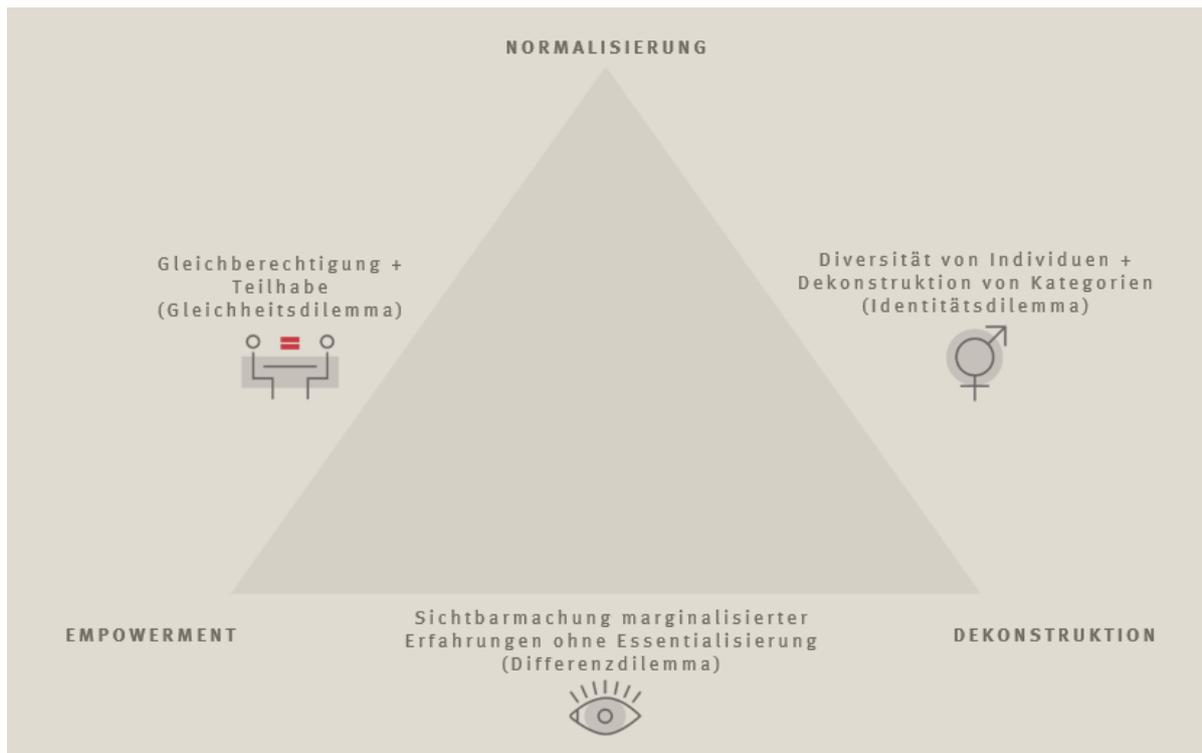
- ≡ Wird Frauen* durch Quoten der Zugang zu Führungspositionen erleichtert, fördert dies die Gleichberechtigung sowie die Teilhabe ‚Anderer‘ (hier: der Frauen*) an der Normalität (hier: den Führungspositionen). Allerdings ist dabei kein Raum für non-binäre Identitäten. Differenzen werden reproduziert, indem festgelegt wird, wer von den Quoten profitieren soll und wer nicht (Empowerment und Normalisierung).
- ≡ Als zweites Beispiel seien homoparentale Familien (also mit zwei Müttern oder zwei Vätern) aufgeführt, die das klassische Bild von Familie herausfordern und auf ihre spezifischen Probleme und Hürden aufmerksam machen. Sie betonen selbstbestimmt ihre Andersheit, um damit verbundene Erfahrungen sichtbar zu machen. Dadurch grenzen sie sich

von hegemonialen Familien ab, weshalb eine Normalisierung nicht im Vordergrund steht (Dekonstruktion und Empowerment).

- ≡ Die Forderung, in Ausweisen und bei Bewerbungen kein Geschlecht mehr anzugeben, ist ein Beispiel für die Dekonstruktion binärer Geschlechterkategorien. Jede Person wird in ihrer Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit gesehen. Eine besondere Förderung von bisher benachteiligten Frauen* (z.B. durch Quoten) ist dann allerdings nicht mehr möglich (Normalisierung und Dekonstruktion).

Diese Grafik verbildlicht noch einmal das Trilemma der drei Inklusions-Paradigmen:

Eigene Darstellung in Anlehnung an Boger (2017)



Boger ist der Auffassung, dass alle drei Zugänge ihre Berechtigung haben und gleich wichtig sind „und dass es darum geht, die Spannungen zwischen ihnen auszuhalten und bestenfalls in eine produktive Spannung zu übersetzen“ (ebd.).

Der Ansatz der trilemmatischen Inklusion nach Boger kann als Reflexion der Selbstpositionierung innerhalb der Friedensbildung - sowohl in ihrer Ausrichtung als auch für Akteur*innen der Friedensbildung selbst – dienen. Hierfür ist eine Dominanzsensibilität von großer Bedeutung, die durch reflexive Fragen gefördert werden kann, wie:

- ≡ Wer spricht wie über wen? Wer schweigt?
- ≡ Über was wird gesprochen, über was nicht?
- ≡ Wer wird gesehen, wer nicht? Was steht im Fokus, was im Hintergrund?
- ≡ Aus welcher Perspektive wird gehandelt und gesprochen; wie werden dadurch soziale Praktiken beeinflusst? Werden gesellschaftliche Konstruktionen gefestigt oder hinterfragt?

Im Verständnis von Mai-Anh Boger (2015) sollte Friedensbildung Impulse zur Reflexion gesellschaftlicher Praktiken und zur Selbstreflexion geben. Ziel von Friedensbildung ist es daher, inklusive Räume zu schaffen, in denen Menschen auch konstruktiv streiten können und Widersprüche anerkannt werden. In Zeiten großer gesellschaftlicher Verunsicherung, in denen von verschiedenen Seiten verkürzte Lösungen für Krisen und Ungerechtigkeit angeboten werden, ist es von großer Bedeutung, dass Kinder und Jugendliche lernen, komplexe Sachverhalte zu analysieren, eigene Handlungsoptionen darin auszulo-

ten und Ambiguitäten auszuhalten. Das Modell des Trilemmas kann helfen, Komplexität greifbar zu machen und aufzuzeigen, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Strategien angewendet werden können, um Frieden und Gerechtigkeit zu fördern.

In diesem Kapitel wurde die Problematik geschlechtsbasierter Diskriminierung und Strategien zur Überwindung derselben vorgestellt. Gender ist jedoch nicht die einzige Dimension, die Privilegien und Ausschlüsse produziert. Neben geschlechtlichen können auch ethnische/rassifizierte und klassenspezifische Zugehörigkeiten oder Zuschreibungen zu Diskriminierung führen. Intersektionale Perspektiven legen deshalb ein besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel von Race-Class-Gender-Unterdrückung. Der Ansatz der Intersektionalität geht von der Arbeit Schwarzer Feministinnen in den USA aus, unter ihnen das Combahee River Collective (1982) und Kimberlé Crenshaw (1989), die aufzeigten, dass Menschen von verschiedenen Diskriminierungsformen gleichzeitig betroffen sein können und diese sich nicht nur überlagern, sondern dabei gegenseitig verstärken. Der Ansatz ermöglicht es, „die verschiedene Machtverhältnisse als miteinander verschränkt“ zu analysieren „und so folgenreichen Ausblendungen“ entgegenzuwirken (Danielzik et al. 2013: 49).

Wenn junge Menschen in ihrem Friedensengagement gefördert werden sollen, sind profunde Kenntnisse von Strukturen gesellschaftlichen Unfriedens in seinen unterschiedlichen Auftretensformen (Rassismus, Sexismus, klassenbezogene Diskriminierung...) wichtig. Hier steht eine Übersetzung aktueller Erkenntnisse aus Rassismus- und Genderforschung sowie anderen Disziplinen in friedenspädagogische Angebote und Materialien noch aus. Anregungen methodischer und konzeptioneller Art bietet jedoch das Portal Intersektionalität. Aufgrund der Aktualität dieser Diskurse und aufgrund akademischer Strukturen, die betroffenen Menschen oftmals den Zugang verwehren, wäre ergänzend dazu eine Zusammenarbeit mit sozialen Bewegungen und Betroffenen selbstorganisationen sinnvoll.

6.5 Konsequenzen für die Friedensbildung

Untersuchungen aus dem Jahr 2012 zeigten, dass Geschlecht bis dato keine relevante Kategorie in Geschichts- und Politikunterricht war (Krammer 2012). Auch wenn sich seitdem stellenweise etwas geändert haben mag, zeigt auch der geringe Stellenwert von Gender-Themen in jüngeren Publikationen zu Friedensbildung an Schulen (Bieß et al. 2022), dass hier deutliche Leerstellen vorliegen. Ein Ziel von Friedensbildung sollte deshalb Genderkompetenz sein, verstanden nach Krammer (2006: 62) als:

- ≡ „Die überdauernde Einstellung, die das Individuum sensibel macht für die Beziehungen zwischen den Geschlechtern – etwa für die geschlechtlich bedingte Rolle, die einem selbst zugewiesen wird – und für Diskriminierungen auf Grund von Geschlechtszugehörigkeit.
- ≡ Ein verfügbares und verlässliches Wissen um die Gender-Frage in einer historischen und einer aktuellen Perspektive.
- ≡ Die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Handeln, das grundsätzlich auf Gleichstellung ausgerichtet ist (Gender Mainstreaming).“

Es geht also um mehr als Wissenszuwachs. Vielmehr soll eine „Änderung bestehender Denk- und Verhaltensdispositionen“ (Krammer 2012) angeregt werden, wie es genereller Anspruch der Friedensbildung im Sinne einer *education for peace* ist.:

"While educating for peace deals with the affective way of learning, educating about peace deals more with the cognitive side. While educating for peace deals with attitudes and a change in behaviour, educating about peace has more to do with presentation of information and building of knowledge. It is easier to work with information meant for knowledge-building than to engage students through questions and activities that may lead to a rethinking of stereotypes and a change in attitudes. But also the information given, especially in a field dealing with peace issues and conflicts between and within states, is not neutral and it is important to have students see this." (Brock-Utne 2008: 213)

Ein Einwand könnte nun sein, Gendergerechtigkeit sei ein eigenes Thema, welches das Profil der Friedensbildung verwässere. Nach einem ganzheitlichen Gewaltverständnis ist jedoch ohne Geschlechtergerechtigkeit kein Frieden erreichbar, was für Genderkompetenz als integraler Bestandteil von Friedensbildung spricht.

Ein wichtiger Bestandteil zur Erreichung dieses Ziels ist es, Angebote der Friedensbildung und das eigene pädagogische Handeln gendersensibel auszurichten. Dabei gibt es verschiedene Ebenen, die zu beachten sind. Inhalte sollten darauf geprüft werden, ob Erkenntnisse der Genderforschung berücksichtigt werden und ob geschlechterspezifische Inhalte wie beispielsweise die Rolle von Frauen in Widerstandsbewegungen⁹ thematisiert werden. Auch oben aufgezeigte Widersprüche sollten dabei angesprochen werden. Lernmaterialien sollte in geschlechtergerechter Sprache verfasst sein und keine Klischees in Sprache, Beispielen und Illustration reproduzieren. Weiter kann auf eine Repräsentation diverser Geschlechter(rollen) und eine diverse Autor*innenschaft geachtet werden. Schüler*innen sollten dazu eingeladen werden, eigene Vorurteile zu reflektieren. Je nach Gruppenzusammensetzung und Thema kann es dafür hilfreich sein, getrennte Gruppen anzubieten. Lehrpersonen sollten dabei gut abwägen, wann sie geschlechterrollenbezogenes Verhalten thematisieren. Vor allem Lehrende und Workshopleitende müssen ihr eigenes geschlechtsbezogenes Verhalten reflektieren. In Friedensbildungsformaten können Methoden zum Einsatz kommen, die geschlechter-zugeschriebene Lerntypen aufbrechen (z.B. Rollen wie Sprecher*in, Protokollant*in etc. vergeben). Dabei sollte es allerdings immer die Möglichkeit für Schüler*innen geben, sich bei einzelnen Themen nicht zu sehr zu involvieren. Raum für unterschiedliche Kommunikationsformen, partizipative Methoden und Reflektion sind weitere Ansätze, inklusiveren Unterricht zu gestalten (vgl. Derichs-Kunstmann 2012). Die hier aufgeführten Punkte können auf andere intersektional wirkende Dimensionen wie *Race* und *Class* übertragen werden.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Die Friedensbildung kann inklusive Räume schaffen, in denen herausfordernde Themen und Unsicherheiten zur Sprache kommen. Auf Basis der Gesprächsregeln Gewaltfreier Kommunikation können Jugendliche lernen konstruktiv zu streiten und mit Komplexität und Widersprüchen umzugehen. Angesichts der Zunahme von Desinformation, gesellschaftlicher Spaltung und verkürzten populistischen Lösungsangeboten, kann dies als geschützter Raum eine Alternative bieten, um Ambiguitätstoleranz zu stärken. Die Verwobenheit zwischen Diskriminierung und Machtverhältnissen in Bezug auf Gender sowie intersektional damit verflochtene Herrschaftsverhältnisse wie *Race* und *Class* können durch Modelle wie das *Trilemma der Inklusion nach Boger* Orientierung hierfür geben. Kritische Theorien und Forderungen sozialer Bewegungen können dabei helfen, gesellschaftliche Herrschafts- und Gewaltverhältnisse zu erkennen und Wege zur Friedensförderung eröffnen, die über den etablierten eurozentrischen, *weißen* und cis-männlichen Kanon hinausgehen. Leerstellen bestehen hinsichtlich einer intersektionalen Analyse friedenspädagogischer Angebote sowie einer didaktischen Aufarbeitung der Erkenntnisse aus kritischen Disziplinen wie Gender- Rassismus- oder Klassismusforschung.

7 Medienwissenschaften: Digitalisierung der (Friedens-)Bildung und neue Gewaltformen im Netz

Digitalisierung als Transformation hat ambivalente Auswirkungen auf die Lebenswelten von Heranwachsenden. Positive Effekte der Digitalisierung sehen Heranwachsende in der Kommunikation mit Freund*innen, in der Ermöglichung von schnell verfügbaren Informationen, neuartigen Unterrichtsgestaltungen sowie Entertainment und Convenience (Calmbach et al. 2020: 320). Als negative Aspekte der Digitalisierung nannten die Befragten 2020 das Phänomen des Zeitfressers, der Zeitverschwendung, Fake Reality und Fake News. Darüber hinaus wurden als negative Effekte der Digitalisierung Abhängigkeit und Sucht genannt sowie die Gefahr vor Datenklau (ebd.: 321). Eine andere Studie hat konkret drei „Gefahrenkomplexe“ herausgearbeitet, die 14- bis 24-Jährige neben allen Vorteilen digitaler Innovationen wahrnehmen (DIVSI 2018: 105). Erstens, Identitätsgefährdung, welche sowohl Cybermobbing als auch die Angst um Reputation und „künftig[e] beruflich[e] und sozial[e] Chancen“ beinhaltet (ebd.). Zweitens verunsichert das Thema „Fake“ (News), „auch wenn man im Alltag meint oder hofft, die richtige Information ausgewählt zu haben“ (ebd.). Und drittens, die „Unsicherheit, ob und wovon man eigentlich betroffen ist“, das Unwissen was genau im Hintergrund abläuft und „welche Sicherheitsmaßnahmen sinnvoll sind“ (ebd.).

⁹ Im Rahmen eines partizipativen Aktionsforschungsprojektes hat die Berghof Foundation den Film und die Broschüre „I have to speak“ veröffentlicht, die Stimmen von ehemaligen Widerstandskämpferinnen enthalten. <https://berghof-foundation.org/news/i-have-to-speak-release>

Die digitale Transformation wirkt auf unterschiedlichen Ebenen auf das Profil der Friedensbildung ein. Schule findet vermehrt digital und online statt, wodurch neue digitale Formate der Friedensbildung notwendig werden. Außerdem entstehen im Netz neue Gewaltformen, die einen neuen Handlungsbedarf in der Friedensbildung hervorbringen. Die daraus ableitenden Konsequenzen für Friedensbildung werden im vorliegenden Kapitel skizziert.

Auf der Ebene der digitalen Friedensbildung beschäftigen sich Akteur*innen der Friedensbildung mit der Frage, wie friedenspädagogische Ansätze, Methoden und Maßnahmen im digitalen Raum gestaltet werden können. Die Kontaktbeschränkungen aufgrund der Covid-19 Pandemie haben in den letzten zwei Jahren wie ein Brandbeschleuniger für die Entwicklung von digitalen Lehr- und Lernformaten gewirkt. Wichtige Elemente von Friedensbildung wie Beziehungsorientierung, Gruppenprozesse und der Aufbau eines vertrauensvollen Raumes stellen im digitalen Setting eine besondere Herausforderung dar. Wenn Kameras ausgeschaltet sind oder „Nebengespräche“ über Chatfunktionen stattfinden, können Lehrkräfte oder Moderator*innen nur schwer die Stimmung im Raum und die Bedarfe und Gruppendynamik der Teilnehmenden erfassen. Die Hemmschwelle, sich zu äußern – besonders wenn es um persönliche und konfliktbehaftete Themen geht – ist in virtuellen Runden oder Foren größer als in einem klar überblickbaren physischen Raum.

In ihrem Meta-Review zu den Auswirkungen von Distanzunterricht im deutschsprachigen Raum während der Corona-Pandemie haben Helm et al. 2021 festgestellt, dass die Ergebnisse bisheriger Studien oft stark variieren. In mehreren Studien geben mindestens ein Drittel der Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte an, dass sie befürchten, dass der Fernunterricht negative Auswirkungen auf den Lernerfolg hat (ebd.: 262–263, 294). Als besondere Herausforderungen werden fehlende Lernmotivation und die hohe Eigenverantwortung beim selbstgesteuerten Lernen genannt (ebd.: 294). Auch mangelnde Medienkompetenz kann sowohl auf Schüler*innen- als auch Lehrendenseite zu Problemen führen (ebd.: 267–270, 294, 300). Einige Lehrkräfte fühlten sich nicht gut vorbereitet auf den Fernunterricht und haben auch nicht immer die entsprechenden notwendigen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (ebd.: 289–290, 300). Viele von ihnen sehen eine mangelhafte technische Ausstattung sowie das Fehlen eines geeigneten Arbeitsplatzes als Probleme des Fernunterrichts, während Eltern und Schüler*innen hier eine positivere Sicht haben (ebd.: 270–272, 294, 298). Während die digitale Übermittlung von Lernmaterialien gut zu funktionieren scheint, fehlt bei vielen Schüler*innen und Eltern ein regelmäßiger Kontakt zu den Lehrpersonen (ebd.: 277–279, 298). Viele Eltern vermissen Feedback für ihre Kinder, während Schüler*innen und Lehrkräfte diesen Mangel nicht wahrnehmen (ebd.: 286, 299). Der Kontakt im Allgemeinen scheint am häufigsten per E-Mail zu erfolgen (ebd.: 291, 300). Zudem zeigen Befragungen, dass sowohl in Bezug auf die elterliche Unterstützung beim Distanzunterricht als auch bei der Qualität des technischen Equipments schwächere sozioökonomische Verhältnisse zu stärkeren Nachteilen für die Schüler*innen führen können (ebd.: 263, 270–272, 294, 298). In Bezug auf zukünftige Forschung ist der Wunsch nach systematischen Untersuchungen deutlich, in denen auch die Ursachen der „hohen Heterogenität“ der Befunde untersucht werden sollten (ebd.: 303; Voss/Wittwer 2020: 621). Außerdem wäre eine genauere Betrachtung langfristiger Kompetenzentwicklung sowie der Rolle von „individuelle[n], familiäre[n] und institutionelle[n] Merkmalen“ wünschenswert um eine bessere Verknüpfung zwischen Onlinephasen und analogen Phasen zu gewährleisten (ebd.: 621–622).

Neben diesen Herausforderungen ergibt die Erweiterung der klassischen Unterrichtsformen auf digitale Formate auch Chancen: Kooperationen mit außerschulischen Akteur*innen und das Einbeziehen außerschulischer Orte sind mithilfe des Internets leichter möglich. Auch für den (internationalen) Austausch eröffnen sich ganz neue Möglichkeiten. Voss und Wittwer regen an, „die durch Corona entstandene Ausnahmesituation langfristig als Chance für das Bildungssystem“ zu begreifen, da die Forschung angeregt wurde und Erkenntnisse „dauerhaft den regulären Präsenzunterricht anreichern“ könnten (ebd.: 622). Wie der Deutsche Schulpreis 2020/2021 zeigt, gibt es bereits innovative Ideen und Konzepte, wie diese Chancen von Schulen genutzt werden können.

Auf einer zweiten Ebene entstehen durch die fortschreitende Digitalisierung neue Gewaltformen und Interaktionsrisiken, begleitet von zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung. Gewalt im Netz sowie damit einhergehende neue Konfliktformen müssen daher auch ein fester Bestandteil der Inhalte von Friedensbildung werden. Inzwischen wird von einer Mediatisierung von Kindheit gesprochen (Tillmann/Hugger 2014). So wird das Internet von Kindern und Jugendlichen als wichtigste politische Informationsquelle betrachtet (Albert et al. 2019a: 14). „Die ersten Erfahrungen mit der umfangreichen Nutzung digitaler Inhalte finden immer früher statt“ (ebd.: 32) und der „Blick auf Gesellschaft findet bevorzugt online statt“ (ebd.: 33). Das Smartphone wird inzwischen von vielen Kindern und Heranwachsenden als „persönlicher Begleiter“ empfunden und das „Online-Sein“ als Normalzustand (BMFSFJ 2016: 3). Zentrale Befunde der U25 Studie von DIVSI ergaben, dass unter den 14 bis 24-Jährigen keine Offliner mehr seien und 99% das Internet täglich nutzen, weshalb diese Zielgruppe in der

Studie als „die Generation Internet“ bezeichnet wird (DIVSI 2018: 12). Die Befragten gaben an, dass sie keine Alternative zum Internet sehen und dass vieles in Zukunft nur noch digital erledigt werden könne (ebd.).

Gleichzeitig besagt die Studie: „69% fühlen sich von der Schule nicht ausreichend auf die digitale Zukunft vorbereitet. Insbesondere Themen wie Sicherheit und Schutz der Privatsphäre kommen aus ihrer Sicht nur unzureichend vor“ (ebd.: 14). Dies ist eine zentrale Erkenntnis, die auch in der Ausgestaltung von Friedensbildung berücksichtigt werden sollte, vor allem wenn es um digitale Phänomene wie Hass und Hetze im Netz geht. Denn durch die Verlagerung ins Internet entstehen auch neue Interaktionsrisiken und Sicherheitsgefährdungen wie zum Beispiel „sexuelle Grenzverletzungen oder Ausbeutung von Kindern, Cybergrooming¹⁰, Tracking, Stalking, Cyberbullying, Hate Speech oder Privatheitsgefährdungen“ (Stapf et al. 2021). Dazu kommt, dass das „Internet [...] durch seine Interaktionsmöglichkeiten Konflikte nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ wesentlich erhöht“ hat (Neuberger 2014 zitiert nach Sponholz 2021: 15). Phänomene wie Hate Speech können in sozialen Medien „nicht nur durch soziales Handeln ausgelöst, sondern auch durch technische Prozesse aktiv mitgestaltet“ werden (Ben-David/Matamoros-Fernández 2016 zitiert nach ebd.: 18).

Um Gewalt für Kinder im Netz zu reduzieren, bedarf es auch einer Stärkung von digitaler Zivilcourage. Hierbei sind Beteiligungsformen für Kinder besonders notwendig und sollten „von den Kindern in ihrer konkreten Lebenswelt, ihrem eigenen Medienhandeln sowie ihrer (fehlenden) Wahrnehmung von Sicherheitslücken in digitalen Umfeldern her adressiert werden“ (Stapf et al. 2021). Denn Medienkommunikation hat Einfluss auf die Wahrnehmung von Krieg, Gewalt, Konflikt aber auch Frieden. Somit tragen alle Medienschaffenden und Mediennutzenden eine Mitverantwortung für gelingenden sozialen Zusammenhalt. So kam die Jugendbroschüre zum 16. Kinder- und Jugendbericht zu dem Entschluss, „Politische Bildung muss heutzutage immer auch Medienbildung sein“ (BMFSFJ 2020a: 17). In der Konsequenz bedeutet dies für den formalen Bildungskontext, dass Schule Medienkompetenzen vermitteln muss. Für eine gelingende Medienkompetenzbildung ist „das kritische Hinterfragen von Nachrichten und Quellen [...] zentral, ebenso wie der verantwortungsvolle Umgang mit sozialen Medien“ (Pawelec/Bieß 2021: 166). „Medienkompetenz umfasst dabei die Fähigkeit, Fakten zu überprüfen, indem systematisch Nachforschungen angestellt werden, um ihren Inhalt zu bewerten und die Aussagen zu kontextualisieren“ (Pawelec/Bieß 2021). Der Medien- und Kommunikationswissenschaftler Pörksen fordert die Einführung eines Schulfachs, in dem „Mediengeschichte, Medienpraxis, Machtanalyse und *angewandte Irrtumswissenschaft*“ (Pörksen 2018: 22) unterrichtet werden. Und auch das Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend ist der Ansicht, dass „zielgruppengerechte Vermittlung von Digitalkompetenzen eine Kernherausforderung der digitalen Gesellschaft [ist]“ (Bundesregierung 2019: 3). Noch fehlen Studien, die zeigen, wie gut Lehrkräfte darauf vorbereitet sind, Themen wie Hate Speech und Fake News im Unterricht zu behandeln. Es lässt sich jedoch vermuten, dass die Lehrkräfteausbildung hier Nachholbedarf hat (vgl. Wachs et al. 2021: 288 ff.). Auch Helm et al. fordern einen größeren Fokus auf digitale Kompetenzen für Lehrkräfte (Helm et al. 2021: 304). Friedensbildung müsste folglich einen stärkeren Fokus auf Medienkompetenzbildung legen, um den Abbau von Gewalt im Netz und die Stärkung von (digitalen) Friedensfähigkeiten anzustoßen.

Produzieren Akteur*innen der Friedensbildung in Zukunft außerdem mehr eigene digitale (Lern-)Medien, müssen sie neben technischen Kompetenzen auch medienethische Standards entwickeln. Burkhardt (2021) benennt drei Ebenen medialer Verantwortung, die für die Ausgestaltung einer digitalen Friedensbildung eine Orientierung bieten könnten:

1. **Darstellung**

Die Darstellung von medialen Inhalten hat großen Einfluss auf deren Wahrnehmung. Daher müssen Akteur*innen der Friedensbildung sowohl ihr *Wording*, als auch ihr *Framing* und ihre *Agenda* konfliktsensibel reflektieren. In Bezug auf das *Wording* ist eine gewaltfreie Kommunikation unerlässlich. In Bezug auf das *Framing* ist die Perspektive eines positiven Konfliktverständnisses relevant und der Fokus darauf, wie eine konstruktive Konfliktbearbeitung gelingen kann, indem Kooperativität, Empathiefähigkeit und Dialogbereitschaft im Digitalen gefördert werden.

Die *Agenda* befasst sich mit der Frage, welche Nachrichten überhaupt ausgewählt und geteilt werden, wie hoch diese priorisiert werden und welche Perspektiven dadurch eingenommen werden. Die *Agenda* gibt schließlich einen Rückschluss darauf, wie relevant Friedensbildung im Diskurs ist. Sind friedensfördernde Narrative im Diskurs präsent? Wie wird über Gewalt gesprochen? Welche Perspektive auf Konflikte wird durch welche narrative Erzählstruktur dominiert? Wie können friedensfördernde und gewaltfreie Narrative im Netz gestärkt werden?

2. **Repräsentation**

¹⁰ Cybergrooming bedeutet, dass Erwachsene übers Internet Kontakt mit Kindern oder jugendlichen aufnehmen, mit dem Ziel, sexuelle Übergriffe online oder bei realen Treffen zu begehen.

Es gibt einen Auftrag zur Repräsentation aller gesellschaftlicher Gruppen, der im Rundfunkstaatsvertrag und im Medienstaatsvertrag festgeschrieben ist (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass Medien Verantwortung haben, die Gesellschaft widerzuspiegeln. Daraus folgt auch ein Integrationsauftrag. Das heißt, dass Diversität und Intersektionalität auch in den Medieninstitutionen repräsentiert und berücksichtigt sein müssen (ebd.). Eine Institution, die sich für Diversität im Netz stark macht, ist der Verband der Neuen Deutschen Medienmacher*innen. Doch sind über Diversität hinaus auch Friedensthemen repräsentiert, oder liegt der Fokus auf Gewalt und Krieg? Journalist*innen von Zeitspiegel haben sich beispielsweise durch den Ansatz von Peace Counts zur Aufgabe gemacht, Friedensstifter*innen zu porträtieren, um dabei den Fokus auf das Friedenspotenzial zu setzen. Dadurch soll die Öffentlichkeit über gelungene Friedensarbeit und konstruktive Konfliktbearbeitung informiert, inspiriert und ermutigt werden.

3. Teilhabe

Gesellschaftliche Teilhabe kann durch digitale Medien in Bezug auf Information, Kommunikation, Netzwerke, Orientierung, Organisation oder die Aushandlung von Identitäten gefördert werden (ebd.). Hieraus ergeben sich zentrale Gerechtigkeits- und Machtfragen, die auch in der Friedensbildung reflektiert werden sollten: Wem wird Teilhabe in den Medien und in digitalen Formaten ermöglicht, wer wird ausgeschlossen? Wie kann Barrierefreiheit in digitalen Formaten umgesetzt werden? Wie kann Intersektionalität und Diversität im Netz gestärkt werden? Was bedeutet Gewaltfreiheit im Netz? Wie sehen digitale Friedensfähigkeiten aus?

Es gibt bereits Beispielprojekte, die zeigen, wie Friedensbildung auf die neuen Gewaltformen im Netz und den damit verbundenen Bedarf an Medienkompetenzbildung antworten kann. So sensibilisiert das Projekt „Streitkultur 3.0“ der Berghof Foundation Jugendliche gegenüber Hass, Gewalt und Diskriminierung im Netz. In einem partizipativen Prozess wurde 2017-2019 gemeinsam mit Jugendlichen eine App entwickelt, mittels der „die Medien- und Informationskompetenzen von Jugendlichen gestärkt und Handlungskompetenzen entwickelt [werden]. Dies befähigt sie zu einer kritischen Mediennutzung und ermöglicht ihnen, zu demokratischen Werten und Gewaltfreiheit im Netz beizutragen“ (digitale-streitkultur.de). In Anbetracht dessen, dass die Mehrheit der Jugendlichen im Internet Hate Speech (58%) und Fake News (51%) wahrnehmen (Albert et al. 2019b: 30–31), sind solche Projekte von großer Bedeutung. Auch die hochaktuelle Frage, wie mit Verschwörungserzählungen umgegangen werden kann, wurde bereits aus Sicht der Friedensbildung bearbeitet. Im Rahmen des Projekts #VRSCHWRNG entwickelt die Berghof Foundation zurzeit ein interaktives Toolkit gegen Verschwörungstheorien. In einer Publikation erläutern Mitglieder des Projektteams die zentralen Beiträge, die Friedensbildung zur Behandlung des Themas (auch in der Schule) leisten kann (Jäger et al. 2021: 7 f.):

1. Wissen über Verschwörungstheorien und zugrundeliegende Konflikte vermitteln
2. Guten Umgang mit Unsicherheit und Ambiguitätstoleranz fördern
3. Handlungsmöglichkeiten gegen Verschwörungstheorien aufzeigen und abwägen
4. Reflektierten und konstruktiven Umgang mit inneren und zwischenmenschlichen Konflikten einüben

Das Repertoire der Friedensbildung bietet zahlreiche Methoden, mit denen Wissen über Konflikte und Meinungsverschiedenheiten vermittelt, Strategien zum konstruktiven Umgang damit eingeübt, sowie eigene Werte reflektiert und eine klare Haltung entwickelt werden können. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei den involvierten Emotionen geschenkt werden. Der Schwerpunkt der friedenspädagogischen Arbeit liege dabei laut der Autor*innen auf der Prävention; es sei wichtig, auch die Grenzen anzuerkennen, an die Friedensbildung beispielsweise bei Menschen mit geschlossenen und gefestigten Weltbildern komme (ebd.: 8 f.).

Wir leben im digitalen Zeitalter, auch bezeichnet als Zeitalter 4.0. Kinder und Jugendliche verbringen täglich Zeit im Internet (Albert et al. 2019b: 30) und auch Schule findet vermehrt digital statt. Friedensbildung muss auf diese neue Lebenswelt reagieren. Dabei muss sie nicht bei der Digitalisierung bestehender Angebote stehenbleiben. Vielmehr kann die Friedensbildung die Situation nutzen, dass momentan viele Lernräume neu strukturiert werden und sich aktiv in die Gestaltung von Medienbildung und virtuellen Unterrichtsformaten einmischen und ihre Expertise und Schwerpunktthemen einbringen.

Schlussfolgerung für die Friedensbildung

In Zeiten des digitalen Strukturwandels, der mit einer Transformation von Gesellschaften einhergeht, ergeben sich neue Forschungsbedarfe für die Friedensbildung. Zunächst bedarf es einer Bestandserhebung, wie gut Lehrkräfte darauf vorbereitet sind, mit internetbezogener Gewalt in der Schule umzugehen. Weitergehend gilt es zu analysieren, wie sichere digitale Lernräume gestaltet werden können, die Teilhabe, Partizipation und Inklusion fördern. Dies muss einhergehen mit einer Evaluation von Ansätzen und Methoden, die Empathiefähigkeit, Kooperativität und Selbst(reflexivität) fördern, und die zu Vertrauensaufbau beitragen können. Darauf aufbauend müssen neuartige konstruktive Formen der Konfliktbearbeitung im Digitalen entwickelt werden, die Zivilcourage stärken.

Akteur*innen der Friedensbildung sollten im Zeitalter des digitalen Strukturwandels Medienkompetenz als Feld der Friedensbildung integrieren und für weitere Synergieeffekte hierfür eng mit Medienpädagog*innen kooperieren.

In der Ausgestaltung einer digitalen Friedensbildung gilt es demnach:

(a) Friedenskompetenzen in Bezug auf Medien zu stärken (beispielsweise indem Zusammenhänge von Medien und den Kernthemen Krieg, Gewalt, Konflikt und Frieden verstehbar gemacht werden)

(b) digitale Friedensfähigkeiten zu erwerben (zum Beispiel durch gewaltfreie Kommunikation und eine wertschätzende Dialogkultur sowie eine konfliktsensible Haltung im Internet)

(c) das Friedenshandeln im Netz zu stärken (zum Beispiel indem Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen elaboriert werden, demokratische Beteiligungsformen gefördert werden, Teilhabe an politischen Diskussionen gestärkt wird, oder Aktivismus für Friedensthemen im Netz gestärkt werden).

In Zeiten der digitalen Transformation eröffnen sich für die Friedensbildung Potentiale zur Weiterentwicklung, indem viele neue Lernformate für Schulen konzipiert, getestet und evaluiert werden können. Da fast alle Jugendlichen täglich online sind, ergeben sich größere Möglichkeiten, Jugendliche über digitale Angebote der Friedensbildung zu erreichen. Der digitale Strukturwandel kann perspektivisch als Chance genutzt werden, um Themen, Methoden und Prinzipien der Friedensbildung stärker auf die Agenda von digitalen Bildungsformaten zu setzen. Hierbei bedarf es einer konstruktiven Begleitung und Unterstützung der Lehrkräfte, um die Umstellung ihres Unterrichts ins Digitale sinnvoll und bewältigbar zu gestalten. Dabei gilt es auszutastieren, wie digitale Möglichkeiten für Austausch, Perspektivwechsel und das Einbeziehen außerschulischer Partner*innen und Orte genutzt werden können. Die Aufgabe von Schulbildung muss es perspektivisch sein, Medienkompetenzen zu vermitteln, die Chancen und Risiken der Digitalisierung sowie Fragen der Verantwortung umfassen. Im Bereich der Schulpolitik ergibt sich daraus der dringende Bedarf, Medienkompetenz zum integralen Bestandteil aller Lehrpläne in Form eines Querschnittsthemas zu machen, und Fortbildungen für Lehrkräfte zu Gefahren und Gewalt im Netz anzubieten.

8 Friedensbildung: Schlussfolgerungen

Die exemplarisch vorgestellten Impulse aus Bezugswissenschaften zeigen Potenziale der Weiterentwicklung und Aktualisierung von Ansätzen der Friedensbildung auf. Abschließend werden in diesem Kapitel die zentralen Schlussfolgerungen für die Friedensbildung gebündelt.

Gemeinsam mit der Friedens- und Konfliktforschung sollte die Friedensbildung ihre eigenen Grundbegriffe (Krieg, Frieden, Gewalt und Konflikt) aus verschiedenen Perspektiven kritisch reflektieren und dabei auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen (z.B. Genderforschung) und Forderungen aus sozialen Bewegungen (z.B. Black Lives Matter) berücksichtigen. Es geht dabei auch um die stärkere Berücksichtigung von und Auseinandersetzung mit nicht-westlichen oder nicht-anthropozentrischen Begriffen. Um ein Verständnis gewalthemmender und friedensfördernder Verhältnisse und Prozesse zu fördern ist es wichtig, individuelle mit gesellschaftspolitischen Ansätzen der Friedensbildung zu verknüpfen. Wenn Inhalte, Formate und Entwicklungen von Schulbüchern und Lernmaterialien zu Themen der Friedensbildung einer kritischen Analyse von heterogenen Gruppen unterzogen werden, die intersektionale Perspektiven berücksichtigen, fördert dies die Entwicklung inklusiver, diversitätssensibler und konfliktsensibler Materialien. Ebenso sollte in der Auswahl der Methoden reflektiert werden, wann und in welcher Form, erfahrungs- und körperbezogen, emotionale und spirituelle Ansätze angeleitet und einbezogen werden können. Außerschulische Akteur*innen haben das Potenzial einer vorherrschenden Förderung von Sachkompetenz in der Schule entgegenzuwirken, indem sie durch erfahrungs- und körperbezogene, emotionale oder spirituelle Methoden die Vielfalt von Lernzugängen erhöhen. Forschungslücken der Friedensbildung bestehen im Bereich der Medienkom-

petenzbildung, auch wenn in der Praxis bereits Ansätze erprobt werden. Friedensbildung muss die Digitalisierung des Lernens und Lehrens in der Schule ebenso berücksichtigen, wie die Konflikt- und Gewaltdynamiken, die sich im digitalen Raum entfalten.

Bei der Entwicklung von Angeboten der Friedensbildung gilt es, an den Interessen und Lebenswelten von Schüler*innen anzusetzen. Angebote, die friedenspädagogische und verwandte Themen aufgreifen, welche Kinder und Jugendliche besonders bewegen (z.B. Klimawandel, Auswirkungen der Pandemie, soziale Ungerechtigkeit, Verschwörungserzählungen) stoßen in Schulen auf große Nachfrage. Das Ziel einer inhaltlichen Vermittlung sollte dabei weniger auf einer Bewertung des Kompetenzerwerbs liegen, sondern vielmehr auf der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit. Im Fokus sollte hierbei stehen, einen Transfer zwischen individuellem Verhalten und gesellschaftlichen Dynamiken aufzuzeigen, der die Reflexion von Auswirkungen der Mikro- Meso und Makroebene umfasst. Nicht nur die Themenauswahl, sondern auch die Art Lernprozesse zu evaluieren, sollten schüler*innenzentriert erfolgen. Wenn die Schule partizipative und kollaborative Prüfungsformate einführt (in denen z.B. Schüler*innen ihre Aufgaben selbst mit entwickeln oder Prüfungen gemeinsam bewältigen statt allein), so kann dies zentrale Friedensfähigkeiten wie Kooperativität, Kommunikation, Beteiligung und Zusammenarbeit in den Schüler*innen stärken.

Der interdisziplinäre Austausch der Friedensbildung mit verschiedenen Bezugsdisziplinen und Fachwissenschaften sowie -didaktiken (z.B. Geschichte, Ethik, Sport) sollte durch interdisziplinäre Tagungen oder eigene Beiträge in Fachzeitschriften intensiviert werden, um einerseits die Integration von Friedensbildung in einzelne Unterrichtsfächer zu erleichtern und andererseits aktuelle Erkenntnisse in etablierte Ansätze zu integrieren.

Um neue Entwicklungen in die Schulen zu bringen, brauchen Lehrkräfte Räume, in denen sie ihr Fach- und Diaktikwissen auffrischen können. Wichtig ist es jedoch auch, Lehrkräften bei Fortbildungen Raum zu geben, ihre Haltungen im Erfahrungsaustausch mit anderen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Mögliche Themen und Kompetenzen, auf die dabei Bezug genommen werden kann, sind Wertorientierung, Beziehungsorientierung, Empathiefähigkeit, positive Fehlerkultur, Distanzierungsfähigkeiten, das Spannungsfeld zwischen normativer Orientierung und Ergebnisoffenheit von Lernprozessen, Welt- und Menschenbild oder intersektionale Diskriminierung.

Friedensbildung hat das Potenzial, dem unter Kindern und Jugendlichen weit verbreiteten Gefühl entgegenzuwirken, nicht gehört zu werden. Dafür sollten Schüler*innen in Entscheidungen, die sie betreffen, einbezogen werden. Dies ist nicht nur normativ basierend auf der Kinderrechtskonvention (Artikel 3 UN-KRK) geboten, sondern dient auch dem Erlernen von Planung, Verantwortungsübernahme sowie dem Verständnis von Abläufen in Institutionen. Schulen sollten Schüler*innen befähigen, sich in der Schule und gesellschaftspolitisch zu engagieren. Dies kann durch Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen der Friedensbildung gelingen. Digitale Formate eröffnen dabei neue Möglichkeiten des Austauschs auch mit überregionalen und internationalen Partner*innen.

Literatur

- Achour, Sabine/Wagner, Susanne** (2019a): *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne** (2019b): *“Wer hat, dem wird gegeben.” Untersuchung zur Politischen Bildung an Schulen. Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse*. <https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/sozialkunde/politikdidaktik/Aktuelles/FES-Studie-Politische-Bildung-an-Schulen.pdf>
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun** (2019a): *18. Shell Jugendstudie 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Hamburg.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun** (2019b): *Zusammenfassung 18. Shell Jugendstudie - “Eine Generation meldet sich zu Wort.”* 13–33.
- Andresen, Sabine/Bauch, Ricarda** (2021): *Wenn die Schule kein Schutzraum ist: Betroffene berichten über sexuelle Gewalt in der Schule*. In: Die Grundschulzeitschrift (326).
- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna** (2021): *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie - Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Gütersloh.
- Andresen, Sabine/Möller, Renate** (2019): *Children’s Worlds + - Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in*

Deutschland. Güthersloh.

- Anon.** (2021): *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021 – 2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP)*
- Antes, Wolfgang/Gaedicke, Valerie/Schiffers, Birgit** (2020): *Jugendstudie Baden-Württemberg 2020*
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia** (2007): *Grundlinien Einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung Ermöglichen - Vielfalt Gestalten*. Bobingen: ZIEL-Verlag.
- Arnold, Rolf/Schön, Michael** (2019): *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch*. hep Verlag.
- Awet, Kessete** (2018): *Fazit und Empfehlungen für zukünftige Schulbücher*. In: Die Darstellung Subsahara-Afrikas Im Deutschen Schulbuch, Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte Und Politik Der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen. Barbara Budrich, 245–259.
- Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Kliem, Sören** (2018): *Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland - Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer*
- Bandelin, Sebastian** (2017): *Resonanzverlangen oder Kampf um Anerkennung? Überlegungen zum normativen Gehalt der Resonanztheorie*. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Eds.): *Resonanzen Und Dissonanzen*. Hartmut Rosas Kritische Theorie in Der Diskussion. Bielefeld: Transcript, 129–144.
- Bauer, Joachim** (2021): *Zweiter intus Salon*. YouTube.
- Bauer, Joachim** (2020): *Fühlen, was die Welt fühlt. Die Bedeutung der Empathie für das Überleben von Menschheit und Natur*. München: Blessing Verlag.
- Bauer, Joachim** (2017): *Prof. Joachim Bauer - Vortrag über Mitgefühl*. YouTube.
- Bauer, Joachim** (2016): *Beziehungsorientierte Pädagogik. Kinder und Jugendliche verstehen und motivieren*. YouTube.
- Bauer, Joachim** (2015): *Gerechtigkeit als Aggressionsprävention: Menschliche Aggression aus Sicht der Hirnforschung*. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Eds.): *Friedenspädagogik Und Gewaltfreiheit. Denkanstöße Für Eine Differenzsensible Kommunikations- Und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 109–118.
- Bauer, Joachim** (2013): *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Karl Blessing.
- Bauer, Joachim** (2008): *Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus*. Hoffmann und Campe.
- Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel** (2020): *Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernhard, Armin/Borst, Eva** (2020): *Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen*. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Eds.): *Pädagogik Des Friedens in Friedlosen Verhältnissen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–16.
- Bertelsmann Stiftung** (2021): *„Fragt uns 2.0“ - Corona-Edition - Anmerkungen von jugendlichen Expert:innen zum Leben von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie*. Güthersloh.
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia/Jäger, Uli/Kruck, Anne** (2022): *Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen*. Berlin: Berghof Foundation.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard** (2017): *Soziale Arbeit - die Adressatinnen und Adressaten*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bitzan, Renate** (2017): *Research on Gender and the Far Right in Germany Since 1990: Developments, Findings, and Future Prospects*. In: Köttig, Michaela/Bitzan, Renate/Pető, Andrea (Eds.): *Gender and Far Right Politics in Europe*. Palgrave Macmillan, 65–78.
- BMBF** (2021a): *Wie belastet die Corona-Pandemie Kinder und Jugendliche psychisch? - BMBF*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/wie-belastet-die-corona-pandem-nder-und-jugendliche-psychisch.html>, 14.07.2021.
- BMBF** (2021b): *Wissenschaft und Schulpraxis für bessere Bildungschancen vernetzen*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/wissenschaft-und-schulpraxis-f-sere-bildungschancen-ernetzen.html>, 15.07.2021.
- BMFSFJ** (2020a): *Mitreden! Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter - Die Jugendbroschüre zum 16. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- BMFSFJ** (2020b): *Schutz von Kindern und Jugendlichen vor häuslicher Gewalt*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/schutz-von-kindern-und-jugendlichen-vor-haeuslicher-gewalt-154262>, 14.07.2021.

- BMFSFJ** (2019): *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)*
- BMFSFJ** (2018): *Jugend ermöglichen! Die Jugendbroschüre zum 15. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- BMFSFJ** (2016): *Bericht zum Thema „Wertewandel in der Jugend und anderen gesellschaftlichen Gruppen durch Digitalisierung“*. Berlin.
- Boger, Mai-Anh** (2019): *Politiken der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh** (2017): *Theorien der Inklusion – eine Übersicht*. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2017. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, Mai-Anh** (2016): *The Trilemma of Anti-Racism*. In: Dada, Anum/Kushal, Shweta (Eds.): *Whiteness Interrogated*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Boger, Mai-Anh** (2015): *Theorie der trilemmatischen Inklusion*. In: Schnell, Irmtraud (Ed.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung Und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 51–62.
- Bohman, James** (2021): *“Critical Theory.”* In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: The Metaphysics Research Lab Center for the Study of Language and Information Stanford University.
- Brock-Utne, Birgit** (2008): *A Gender Perspective on Peace Education and the Work for Peace*. In: *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation* 55(2/3), 205–220.
- Brunner, Claudia** (2021a): *Online Vortrag: Epistemische Gewalt: feministisch-dekoloniale Perspektiven. Eine Veranstaltung des Lehrstuhls für Politische Theorie der Universität Potsdam: “The ‘Self’ and the ‘Other’ in Political Theory”*
- Brunner, Claudia** (2021b): *Schon immer politisch*. In: [duz.de](https://www.duz.de/beitrag/!/id/1110/schon-immer-politisch). <https://www.duz.de/beitrag/!/id/1110/schon-immer-politisch>
- Brunner, Claudia** (2020): *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Bücken, Susanne/Frieters-Reermann, Norbert** (2021): *Kritisch-reflexive Urteilskompetenz in der Bildungsarbeit*. In: *Sozial Extra* 45(4), 263–267.
- Bundesregierung** (2019): *Beschäftigung der Bundesregierung mit Deepfakes. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Manuel Höferlin, Frank Sitta, Grigorios Aggelidis, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP -Drucksache 19/15210, Drucksache 19/1565*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/156/1915657.pdf>
- Burkhardt, Anne** (2021): *Aspekte einer guten Medienpraxis für Quartiere der Vielfalt*. In: Frevel, Bernhard (Ed.): *Migration Und Sicherheit in Der Stadt. Sozial-, Geistes- Und Rechtswissenschaftliche Analysen Zu Migrantisch Geprägten Großstadtquartieren*. Berlin/Münster: LIT Verlag, 140–160.
- Butler, Judith** (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph** (2020): *SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Combahee River Collective** (1982): *A Black Feminist Statement*. In: Hull, Gloria T./Bell Scott, Patricia/Smith, Barbara (Eds.): *But Some of Us Are Brave. Black Women’s Studies*. Old Westbury, 13–22.
- Crenshaw, Kimberlé** (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*. In: *The University of Chicago Legal Forum*. 139–167.
- Daniel, Anna** (2017): *Resonanz in der Praxis – eine praxistheoretische Betrachtung*. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hrsg.): *Resonanzen Und Dissonanzen. Hartmut Rosas Kritische Theorie in Der Diskussion*. Bielefeld: Transcript, 87–104.
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel** (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: glocal e.V.
- Davies, Lynn** (2010): *Zum ambivalenten Verhältnis von Schule und Gewalt. Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*. In: Kurtenbach, Sabine/Blumör, Rüdiger/Huhn, Sebastian (Eds.): *Jugendliche in Gewaltvollen Lebenswelten: Wege Aus Den Kreisläufen Der Gewalt, Eine Welt*. Baden-Baden: Nomos, 37–50.
- Derichs-Kunstmann, Karin** (2012): *Wie sieht ein gender-sensibles politisches Bildungsangebot aus?* Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Gender Mainstreaming. <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/147269/wie-sieht-ein-gender-sensibles-politisches-bildungsangebot-aus,30.01.2022>.
- Deth, Jan W. Van/Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike** (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dietrich, Wolfgang** (2019): *Conviviality, ego, team and theme behavior in transrational peace education*. In: Journal of Peace Education, 16(3), 252–273.
- Dimock, Michael** (2019): *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- DIVSI** (2018): *DIVSI U25-Studie: Euphorie war gestern - Die "Generation Internet" zwischen Glück und Abhängigkeit*. Hamburg.
- Dudouet, Véronique** (2020): *UNSCR 1325 turns 20. Achievements and remaining challenges*. <https://berghof-foundation.org/news/unscr-1325-turns-20>
- Eggers, Maisha** (2005): *Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland*. In: Eggers, Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken Und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, 56–72.
- Elverich, Gabi** (2007): *Rechtsextrem orientierte Frauen und Mädchen – eine besondere Zielgruppe?* In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Rechtsextremismus. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41506/rechtsextrem-orientierte-frauen-und-maedchen?p=0>
- Exo, Mechthild** (2017): *Das übergangene Wissen: Eine dekoloniale Kritik des liberalen Peacebuilding durch basispolitische Organisationen in Afghanistan*. Bielefeld: Transcript.
- Forneck, Hermann J.** (2002): *Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), 242–261.
- Forsa** (2020): *Gewalt gegen Lehrkräfte aus Sicht der Schulleitung - Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Berlin.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2018): *Förderung der Friedensliebe in unfriedlichen Strukturen? Denkanstöße für eine umfassende friedenspädagogische Orientierung im Bildungssystem*. In: Jäger, Uli/Meisch, Simon/Nielebock, Thomas (Eds.): *Erziehung Zur Friedensliebe*. Baden-Baden: Nomos, 305–324.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2015): *Chancen und Grenzen einer systemischkonstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken*. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Eds.): *Friedenspädagogik Und Gewaltfreiheit. Denkanstöße Für Eine Differenzsensible Kommunikations- Und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 137–150.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2010): *Frieden lernen aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Ein Beitrag zur überfälligen Theoriediskussion innerhalb der Friedenspädagogik*. In: *Die Friedens-Warte* 85(3), 29–52. <https://www.jstor.org/stable/26524856>
- Frieters-Reermann, Norbert** (2009): *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg/Köln: Wiku-Wissenschaftsverlag Dr. Stein.
- Gabbert, Karin** (2012): *Vorwort*. In: Gudynas, Eduardo (Ed.): *Buen Vivir. Das Gute Leben Jenseits von Entwicklung Und Wachstum*. Rosa-Luxemburg Stiftung, 1–4.
- Gabbert, Karin** (2007): *Gleichstellung - zu Befehl! Der Wandel der Geschlechterverhältnisse im US-Militär*. Frankfurt: Campus.
- Galtung, Johan** (1993): *Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt*. In: *Der Bürger im Staat* 43(2), 106–108.
- Galtung, Johan** (1971): *A Structural Theory of Imperialism*. In: *Journal of Peace Research* 8(2), 81–117.
- Gudynas, Eduardo** (2012): *Buen Vivir. Das Gute Leben jenseits von Entwicklung und Wachstum*. Rosa-Luxemburg Stiftung.
- GWI** (2011): *Frieden, Sicherheit und Geschlechterverhältnisse Feministische Positionen und Perspektiven zur Friedens- und Sicherheitspolitik*. <https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/friedensicherheit-neuaufldetz11-i.pdf>
- Hansen, Lene** (2001): *Gender, Nation, Rape: Bosnia and the Construction of Security*. In: *International Feminist Journal of Politics* 3(1), 55–75.
- Harding, Sandra** (1986): *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hellermann, Andreas** (2020): *Friedenspädagogik in der neoliberalen Schule?* In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Eds.): *Pädagogik Des Friedens in Friedlosen Verhältnissen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 117–136.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina** (2021): *Meta-Review on findings about teaching and learning in distance education during the Corona pandemic—evidence from Germany, Austria and Switzerland*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24(2), 237–311.
- Hoffmann, Elisabeth** (2021): *Voll stabil? Junge Generationen auf der Suche nach Balance*. In: *Die Politische Meinung* 570,

55–59. https://www.kas.de/documents/258927/14906503/55_Hoffmann.pdf/acee8818-1223-d5db-0a8d-a7cfc89911ba?t=1634120810357

- Hüther, Gerald** (2018): *Würde. Was uns stark macht - als Einzelne und als Gesellschaft*. 5. Auflage. München: Knaus.
- IANWGE** (2021): *Repository on Gender Mainstreaming Policies in the United Nations System*. [https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/How We Work/UNSystemCoordination/IANWGE/IANWGE-Gender-mainstreaming-policies-in-the-UN-system-en.pdf](https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/How%20We%20Work/UNSystemCoordination/IANWGE/IANWGE-Gender-mainstreaming-policies-in-the-UN-system-en.pdf)
- Jäger, Uli/Rieber, Nicole/Sokele, Carolin** (2021): *Verschörungstheorien: Herausforderungen und Aufgaben für die Friedenspädagogik*. In: Rieber, Nicole/Articus, Janna/Jäger, Uli/Hartmann, Kirsten/Hartmann, Sonja/Sokele, Carolin (Eds.): *Zum Kritischen Umgang Mit Verschörungstheorien: Erkenntnisse Für Die Pädagogische Praxis*. Berlin: Berghof Foundation, 5–10.
- Jansen, Mechtild** (1996): *Frauen an den »Brand«-Herd? Kriegsdienst und Gleichberechtigung*. In: *Wissenschaft & Frieden* (4). <https://wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1189>
- Jugendstiftung Baden-Württemberg/Der Landesschülerbeirat** (2020): *Überblick – wichtige Ergebnisse der Jugendstudie Baden-Württemberg*
- Kelbessa, Workineh** (o.J.): *Interview publiziert durch das Internationale Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen*
- Keller, Johannes** (2007): *Stereotype threat in classroom settings: The interactive effects of domain identification, task difficulty, and stereotype threat on female student's maths performance*. In: *British Journal of Educational Psychology* 77, 323–338.
- Krammer, Reinhard** (2012): *Gender-Kompetenz durch historisch-politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Gender Mainstreaming. <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/147266/gender-kompetenz-durch-historisch-politische-bildung,30.01.2022>.
- Krammer, Reinhard** (2006): *Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht*. In: *Forum Politische Bildung* (Ed.): *Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, 58–66.
- Kuger, Susanne/Rauschenbach, Thomas** (2020): *Im Griff der Pandemie*. In: *DJI impulse - Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstitut* (2), 4–9.
- Langmeyer, Alexandra/Guglhör-Rudan, Angelika/Naab, Thorsten/Urlen, Marc/Winklhofer, Ursula** (2020a): *Kind sein in Zeiten von Corona - Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während*. In: *Deutsches Jugendinstitut* 0–112.
- Langmeyer, Alexandra/Naab, Thorsten/Winklhofer, Ursula** (2020b): *Freundschaft in der Krise*. In: *DJI impulse - Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstitut* 2.
- Meißner, Hanna** (2017): *Ein anderes Subjekt ist möglich Kritische Soziologie und der Blick an den Grenzen*. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Eds.): *Resonanzen Und Dissonanzen*. Hartmut Rosas Kritische Theorie in Der Diskussion. Bielefeld: Transcript, 145–158.
- Müller, Harald** (2016): *Justice in Interdisciplinary Perspective: Findings from other Disciplines and Their Impact on International Relations* (Nr. No. 30). PRIF Working Paper.
- OECD** (2019a): *Programme for International Student Assessment (PISA) Deutschland Ländernotiz 2018*
- OECD** (2019b): *Programme for International Student Assessment (PISA) Ländernotiz Schweiz 2018*. In: *Pisa 2018* 1–10. <http://www.oecd.org/pisa/>
- OECD** (2019c): *Programme for International Student Assessment (PISA) Österreich 2018*
- Pawelec, Maria/Bieß, Cora** (2021): *Deepfakes. Technikfolgen und Regulierungsfragen aus ethischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Mit einer interaktiven Lehrinheit von Cora Bieß*. Kommunikar. Nomos.
- Pixner, Sofia** (2014): *Evaluation einer Gesundheitspräventionsmaßnahme für baden-württembergische Lehrkräfte (Lehrergesundheitsprojekt) gemäß dem "Lehrer/innen-Coaching nach dem Freiburger Modell" in zwei Darbietungsmodi. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde ein*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-77998>
- Pongratz, Ludwig A.** (2019): *Falsche Fährten. Illusionen der Bildungsreform*. Darmstadt: TUprints.
- Pörksen, Bernhard** (2018): *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Carl Hanser.
- Projektgruppe Jugendhilfe und sozialer Wandel** (2020): *Corona erschwert Kinder- und Jugendhilfe*. In: *DJI impulse - Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstitut* (2), 41–45.
- Quijano, Anibal** (2007): *Coloniality and Modernity/Rationality*. In: *Cultural Studies* 21(2–3), 168–178.

- Quilling, Kathrin** (2015): *Ermöglichungsdidaktik: Welche Chancen birgt die Ermöglichungsdidaktik für die Erwachsenen- und Weiterbildung?* <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/ermoglichungsdidaktik.html>
- Rieger, Anne** (2000): *Die Gleichberechtigungsfalle »Freiwilliger Waffendienst«: Gleiches Recht auf Unrecht*. In: *Wissenschaft & Frieden* (2). <https://wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=0031>
- Rosa, Hartmut** (2020a): *Akzeptanz der Unverfügbarkeit. Im Gespräch mit Hartmut Rosa*. In: Endres, Wolfgang (Ed.): *Resonanzpädagogik in Schule Und Unterricht. Von Der Entdeckung Neuer Denkmuster*. Weinheim/Basel: Beltz, 30–38.
- Rosa, Hartmut** (2020b): *Unverfügbarkeit*. Wien/Salzburg: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut** (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Santos, Boaventura de Sousa** (2016): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London/New York: Routledge.
- Santos, Boaventura de Sousa** (2008): *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London/New York: Verso.
- Senghaas, Dieter** (1969): *Abschreckung und Frieden – Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Shepherd, Laura J.** (2013): *The State of Feminist Security Studies: Continuing the Conversation*. In: *International Studies Perspectives* 14(4), 436–439. <https://www.jstor.org/stable/44214626>, 30.01.2022.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (1990): *The Post-Colonial Critic*. Interviews. Routledge.
- Sponholz, Liriam** (2021): *Hass mit Likes: Hate Speech als Kommunikationsform in den Social Media*. Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stapf, Ingrid/Bieß, Cora/Heesen, Jessica** (2021): *Tag der Kinderrechte: Sicherheit als Frage von Schutz, Befähigung und Beteiligung für Kinder in der digitalen Welt*. In: *Bedenkzeiten*. Ein Ethikblog. <https://uni-tuebingen.de/de/221766>
- Statista Research Department** (2022): *Anzahl der polizeilich erfassten Kinder, die Opfer von sexuellem Missbrauch wurden, nach Geschlecht von 2009 bis 2020*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1012029/umfrage/anzahl-der-opfer-von-sexuellem-missbrauch-von-kindern-nach-geschlecht/#statisticContainer>
- Strasser, Josef/Steber, Corinna** (2010): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung*. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Eds.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie Und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97–126.
- Stratigaki, Maria** (2005): *Gender mainstreaming vs positive action: an ongoing conflict in EU gender equality policy*. In: *European Journal of Women's Studies* 12(2), 165–186.
- Tillmann, A./Hugger, K.U.** (2014): *Mediatisierte Kindheit - Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten*. In: Tillmann, A.../Fleischer, S.../Hugger, K.U. (Hrsg.): *Handbuch Kinder Und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, 31–45.
- Trabandt, Sven/Wagner, Hans-Jochen** (2020): *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- UBSKM** (2021): *Vorstellung der Zahlen kindlicher Gewaltopfer – Auswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) 2020*. Pressemitteilung. https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2021/26_Mai/PM_PK_PKS_2020_Zahlen_kindlicher_Gewaltopfer.pdf, 27.01.2022.
- UN-Generalversammlung** (1979): *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau*. 1979.
- UN Security Council** (2000): *UNSC-Resolution 1325*. New York: United Nations.
- UNESCO** (2017): *Global Education Monitoring Report 2017/2018. Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Paris. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_18_GEMR_Full_Report.pdf
- UNESCO/Georg-Eckert-Institut** (2018): *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/279/UNESCO-Lehrmittelinhalte_09_04_2018_Veroeffentlichung.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vogel, Dita** (2020): *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>, 11.01.2022.
- Voss, Thamar/Wittwer, Jörg** (2020): *Teaching in times of corona: a look at the challenges from the perspective of research on learning and instruction*. In: *Unterrichtswissenschaft* 48(4), 601–627.

Wachs, Sebastian/Schubarth, Wilfried/Krause, Norman/Ballaschk, Cindy/Schulze-Reichelt, Friederike/Bilz, Ludwig (2021): *Hate Speech als Herausforderung für Schule und Lehrkräftebildung*. In: Wachs, Sebastian/Koch-Priewe, Barbara/Zick, Andreas (Eds.): *Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen Und Handlungsoptionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 279–297.

Wikipedia (n.d.): *Generation Z*. https://de.wikipedia.org/wiki/Generation_Z#Mentalität_und_Verhalten

Wimmer, Christopher (2018): *Die notwendige Kritik an einer Soziologie des Sockenstopfens*. Resension. <https://soziologieblog.hypotheses.org/10942>