

Krohn, Juliana

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: *Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 32-45. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)*



Quellenangabe/ Reference:

Krohn, Juliana: Friedensbildung und (De)Kolonialität - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: *Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 32-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305994 - DOI: 10.25656/01:30599*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305994>

<https://doi.org/10.25656/01:30599>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus <i>Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann</i>	9
I. (Post)Kolonialismus	
Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts <i>Timm Gerd Hellmanzik</i>	18
Friedensbildung und (De)Kolonialität <i>Juliana Krohn</i>	32
Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus <i>Manuel Peters</i>	46
Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik <i>Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach</i>	58
Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum <i>Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner</i>	76
II. Rassismuskritik und Theorie	
De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration <i>Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim</i>	92
Verantwortung statt Schuld Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und <i>Critical Whiteness Studies</i> <i>Paul Vehse</i>	104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht* Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

- Race Riot
Susanne Spieker 242

Rückblicke

- Jahresrückblick: 30 Jahre *Jahrbuch für Pädagogik*
Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens 250
- „Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre
Wolfgang Keim 252

Rezensionen

- Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa: Weinheim. 328 S. 274
- Eleonora Roldán Mendívil/Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): *Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus*. Dietz Berlin, 196 Seiten. 278
- Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): *Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men*. Berlin: Peter Lang, 238 Seiten 281
- Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ *Der Kolonialismus ist ein System*, Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten 285

Anhang

- Verzeichnis der Autor:innen 290
- Jahrbuch für Pädagogik 298

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Juliana Krohn

Zusammenfassung: Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Einfluss dekolonialer Perspektiven auf Friedensbildung im Globalen Norden. Im Zuge des *giro decolonial*, also des *decolonial turn*, sieht sich sowohl die Friedens- und Konfliktforschung als auch die mit ihr eng verzahnte Friedensbildung mit einer Reihe von theoretischen wie praktischen Herausforderungen konfrontiert. So führt beispielsweise das Zusammendenken von Friedensvorstellungen und Dekolonialität zu Widersprüchen, die zentraler Bestandteil der hiesigen theoretischen Auseinandersetzung sind. Dahinter steht die Auffassung, dass der Bildungsauftrag von der wissenschaftlichen Analyse von Gewalt-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängt, aus der sich spezifische pädagogische Anforderungen ableiten lassen. Dekoloniale Theorieperspektiven ermöglichen es so beispielsweise die Genese von Friedensvorstellungen im Kontext von kolonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen und das Konzept des Friedens als hegemoniales Legitimationsmuster der kolonialen Moderne zu hinterfragen. Schließlich argumentiere ich für eine dekolonial informierte Friedensbildung, die einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung mit und des Verlernens von modern/kolonialen Haltungen beinhaltet und letztendlich die Frage aufwirft, ob es angesichts der planetaren Krise vielmehr einer Pädagogik bedarf, die sich nicht an vermeintlich universellen Leitbildern wie Frieden orientiert, sondern die vielfältigen Verflechtungen der Themen, die mit der planetaren Krise einhergehen, zur Grundlage pädagogischer Konzepte macht.¹

Abstract: This article explores the influence of decolonial perspectives on peace education in the Global North. In the course of the decolonial turn, peace and conflict studies and peace education face both theoretical and practical challenges. Thinking understandings of peace and decoloniality together leads to several contradictions. These are central to the theoretical debate presented in this article, which is based on the conception that the educational mandate depends on the scientific analysis of relations of violence, power and domination, from which specific ped-

1 Dieser Beitrag beruht auf gemeinsamen Auseinandersetzungen mit und Vorarbeiten zu Friedensbildung und (De)Kolonialität von Christina Pauls und mir, die im Kontext des von der Deutschen Stiftung Friedensforschung geförderten Workshops „Friedensforschung, Friedensbildung und (De)Kolonialität“ ihren Anfang nahmen. Für eine Vertiefung der hier skizzierten Ideen vgl. Krohn/Pauls 2023.

agogical requirements can be derived. Decolonial perspectives allow us to understand how understandings of peace have been shaped in the context of colonial relations of power and domination. They also question the concept of peace as a hegemonic pattern of legitimation in colonial modernity. Finally, I argue for a decolonially informed peace education that involves a lifelong process of confronting and unlearning modern/colonial attitudes. Ultimately, the article raises the question of whether, in the face of the planetary crisis, a pedagogy is needed that is not based on supposedly universal guiding principles such as peace, but rather considers the multiple interconnections of issues associated with the planetary crisis as the basis for pedagogical concepts.

Keywords: Friedensbildung, Dekolonialität, Dekolonisierung, Macht, Herrschaft

1. Einleitung

In den letzten Jahren lässt sich eine verstärkte Beschäftigung mit der kolonialen Vergangenheit und Gegenwart in ehemaligen kolonialen Zentren beobachten. Ein Beispiel ist die in Deutschland seit einiger Zeit geführte Debatte um das Humboldt-Forum, seine ethnologischen Sammlungen und die Restitution der gestohlenen Kulturgüter, die diese Sammlungen beinhalten. Neben Museen geraten aber auch andere Institutionen wie Universitäten als Orte der Reproduktion kolonialer Strukturen in den Blick. Im Jahr 2015 hat beispielsweise die Bewegung *Rhodes Must Fall*, die in Südafrika begann und sich bald auch auf andere Universitäten wie die Universität Oxford ausweitete, auf eine notwendige Dekolonisierung von Bildung im Allgemeinen und der Institution Universität im Besonderen aufmerksam gemacht (vgl. Bhambra/Gebrial/Nişancıoğlu 2018). Diese Beispiele verweisen auf eine breiter werdende Anerkennung der Unvollständigkeit politischer Dekolonisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts und damit auf den anhaltenden Zustand der Kolonialität, also das Fortbestehen von aus dem europäischen Kolonialismus hervorgegangenen Strukturen, die auch heute noch Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse und damit Wertvorstellungen, Beziehungen und Politik prägen (vgl. Maldonado-Torres 2007; Quijano 2000).

Aníbal Quijano vertiefte 1992, also 500 Jahre nachdem Christoph Kolumbus den Boden von Guanahani, einer der Inseln der heutigen Bahamas betrat und damit den Weg für die Kolonisierung von Abya Yala und Turtle Island² bereitete, das

2 Abya Yala („Land des Lebens“ in der Sprache der Kuna, Bezeichnung für Südamerika) und Turtle Island (Bezeichnung für Nord- und Zentralamerika in einigen Algonkin- und irokesischen Sprachen) sind – in Abgrenzung zu den europäischen Fremdbezeichnungen Nord- und Südamerika – indigene Bezeichnungen.

Konzept der *colonialidad del poder* (Kolonialität der Macht). Quijano beschreibt damit Kapitalismus, Eurozentrismus und den Nationalstaat als Dimensionen einer globalen Machtstruktur, die die Einteilung von Menschen nach der Kategorie *race*³ mit kapitalistischer Arbeitsteilung und deren Kontrolle durch den Staat verbindet (vgl. Quijano 1992; 2000). Dekoloniale Wissenschaftler:innen wie María Lugones haben dies später um die Kategorie Geschlecht ergänzt, die Quijano zwar erwähnt, laut Lugones damit aber der Tragweite der unterdrückenden Kolonialität von Geschlecht nicht gerecht wird (vgl. Lugones 2016).

Die von Quijano beschriebene Kategorisierung geht mit einer angenommenen Höherwertigkeit europäischer, christlicher, heterosexueller, nichtbehinderter, männlicher Menschen sowie der damit verbundenen vermeintlichen Minderwertigkeit anderer Menschen sowie nicht-menschlicher Lebewesen einher. Dies diente der Legitimation der gewaltvollen kolonialen Expansion Europas und wurde theologisch (vgl. Priesching/Grieser 2016), später auch philosophisch (vgl. Därmann 2020) und naturwissenschaftlich (vgl. Wernsing et al. 2018) begründet. Die so naturalisierte Illusion der Überlegenheit gegenüber vermeintlich Anderen und die sich in der Folge ausbreitende „Imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) ermöglichen einigen Wenigen einen übermäßigen Zugriff auf und damit die Ausbeutung von Natur und der Arbeitskraft von Menschen.

Während Rassismus auch im Kontext der Debatten um Kolonialismus sowie von *Black Lives Matter* zunehmend als strukturelles Problem in den wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Fokus rückt, lässt sich für die Disziplin der Friedens- und Konfliktforschung nach wie vor eine „racial silence“ sowie eine nicht ausreichende Auseinandersetzung mit den damit verbundenen kolonialen Macht-, Gewalt- und Herrschaftsstrukturen feststellen (Azarmandi 2018, S. 69). Dekoloniale Perspektiven ermöglichen es diese Strukturen zu hinterfragen und zu irritieren, indem sie Perspektiven der Menschen einbringen, die von anderen Standpunkten jenseits der hegemonialen Moderne aus sprechen und die daher die Fähigkeit haben „to respond with solutions that would be absolutely impossible for an exclusively modern culture“ (Dussel 2012, S. 42 f.).

Dieser Beitrag stellt daher eine theoretische Reflexion darüber dar, welche Folgen die Auseinandersetzung mit dekolonialen Perspektiven für eine dekolonial informierte Friedensbildung haben kann. Ich spreche dabei von *dekolonial informierter*, nicht von *dekolonialer* Friedensbildung, um zu verdeutlichen, dass eine Dekolonisierung von Friedensbildung nicht mittels intellektueller Debatten möglich ist und nicht von einzelnen Wissenschaftler:innen im Rahmen einer Institution wie der Universität geleistet werden kann, die selbst noch ihrer grundlegenden Dekolonisierung harret.

3 Die Beibehaltung des englischen Begriffs soll verdeutlichen, dass es sich bei *race* um eine soziokulturelle Konstruktion mit spezifischer Gewaltgeschichte handelt und darauf verweisen, dass *race* ein zentrales Konzept angloamerikanischer Theoriebildung ist.

Dass diese nämlich nicht mit aktuellen Strategien wie Diversity Management und einer Diversifizierung von Curricula erreicht werden kann, beschreibt Delia Gebrial mit der Aufforderung „Don't diversify, decolonise“ (Gebrial 2018, S. 29) in einer Analyse der *Rhodes Must Fall*-Bewegung an der Universität Oxford. Stattdessen gehe es darum „to connect what is happening inside the institution to the outside, and to utilise its resources in the interest of social justice“ (Gebrial 2018, S. 34). Dies ist auch daher notwendig, da in Institutionen des Globalen Nordens auch die Praktiken radikaler Denker:innen oft ihren Theorien widersprechen, denn „[o]ne of the tricks that Western modernity plays on intellectuals is to allow them only to produce revolutionary ideas in reactionary institutions“ (Sousa Santos 2016, S. 3), wie etwa der Umgang mit Machtmissbrauch in der Wissenschaft zeigt (vgl. Pritchard/Edwards 2023). Dekolonisierung ist jedoch nicht nur ein kritisches, sondern vor allem auch ein emanzipatorisches Projekt, das ohne Praxis und damit einhergehende strukturelle Veränderungen nicht funktioniert. Friedensbildung dekolonial zu informieren, damit zu irritieren und zu hinterfragen und dabei in hegemoniale Diskurse über und Verständnisse von Frieden zu intervenieren, ist also einer von vielen notwendigen Schritten im Prozess ihrer Dekolonisierung.

2. (De)Kolonialität und Frieden(sbildung)

Mit dem *decolonial turn* rückt auch in den Fokus, wie Wissen und die Praxis der Wissensproduktion im globalen Norden auf dem „epistemischen Territorium der Moderne“⁴ (Vázquez 2011, S. 29) verhaftet und selbst in Gewaltverhältnisse verstrickt sind, wie sich mit dem Konzept der epistemischen Gewalt analysieren lässt (vgl. Brunner 2020). Im Kontext der Friedens- und Konfliktforschung und Friedensbildung lässt sich damit etwa die Überzeugung irritieren, dass Gewalt immer „anderswo, anderswer und anderswas“ ist (Brunner 2016, S. 94) – eine Überzeugung, die mit kolonialen Dualismen wie *zivilisiert* und *unzivilisiert* einhergeht und auf spezifischen modern-liberalen⁵ Friedensvorstellungen beruht, die mit dem

4 Rolando Vázquez bezeichnet damit keinen geographischen Raum, sondern einen epistemologischen Rahmen, in dem die Diskurse der Moderne Erfolg haben und auf den sie gleichzeitig beschränkt sein müssen, um verstanden zu werden. Nur im Kontext der Wissensproduktion auf dem epistemischen Territorium der Moderne ist es so beispielsweise verständlich, bzw. verstehbar von der *Entdeckung Amerikas* zu sprechen, was gleichzeitig mit einer Auslöschung, oder Verdrängung anderen Wissens einhergeht, das nicht auf dem epistemischen Territorium der Moderne entsteht oder entstanden ist (vgl. Vázquez 2011).

5 Der im Globalen Norden vorherrschende und von ihm idealisierte modern-liberale Friedensbegriff fußt auf sogenannten modernen Prinzipien (z. B. Rationalität, Aufklärung, Zivilisierung) und ist eng mit liberalen Grundwerten wie unter anderem individuellen Rechten, dem Schutz von Privateigentum, westlichen Auffassungen von Demokratie und unregulierten Märkten ver-

Mythos von Frieden als westlicher Errungenschaft verknüpft sind. Mit dem Konzept der Kolonialität des Friedens, das Nelson Maldonado-Torres im Zuge der Kritik an Plünderungen im Rahmen von *Black Lives Matter*-Protesten geprägt hat, wird dabei deutlich, wie Friedensvorstellungen, die sich auf Recht und Ordnung und deren Durchsetzung in durch strukturellen Rassismus geprägten Nationalstaaten beziehen, im Dienst modern/kolonialer Herrschaft stehen (vgl. Maldonado-Torres 2020).

Nikita Dhawan und Maria do Mar Castro Varela sprechen in dem Zusammenhang von einer Friedensideologie, die durch ein universalisiertes und institutionalisiertes Völkerrecht im Kontext von Zivilisierungsdiskursen verbreitet wurde. Kennzeichnend dafür ist eine seit dem Westfälischen Frieden von 1684 im Völkerrecht angelegte Asymmetrie, die beispielsweise in Debatten der Internationalen Beziehungen „durch Kategorien wie etwa ‚entwickelt‘ und ‚unterentwickelt‘ perpetuiert“ werden (Castro Varela/Dhawan 2017, S. 240; vgl. Anghie 2004). Frieden wird dabei universalisiert und mit der kolonialen Idee von Entwicklung und Zivilisierung verknüpft, so beispielsweise von Dieter Senghaas, der „Frieden als Zivilisierungsprojekt“ bezeichnet (Senghaas 1995, S. 196). Arturo Escobar beschreibt solche Universalisierungsprozesse, die vom „epistemischen Territorium der Moderne“ (Vázquez 2011, S. 29) ausgehen, unter Bezugnahme auf John Law als „the West’s ability to arrogate to itself the right to be ‚the world‘ and to relegate all other worlds to its rules, to a state of subordination, or to nonexistence. It is thus an imperialist, colonial notion“ (Escobar 2020, S. 14; vgl. Law 2011).

Auch wenn sich mit der Einführung des auf Martin Luther King Jr. zurückgehenden Begriffs *positive peace* im Gegensatz zu *negative peace*⁶ in das Feld der Friedens- und Konfliktforschung und der Friedensbildung durch Johan Galtung der Fokus hin zu den strukturellen Voraussetzungen von Frieden verschoben hat, bleibt der Anspruch auf Universalität in der Praxis weitestgehend bestehen (vgl. Galtung 1969). Auch spätere Forderungen nach einer epistemischen Pluralisierung von Friedensvorstellungen im Kontext einer postmodernen Friedenstheorie (vgl. Dietrich/Sützl 1997; Wintersteiner 1999) widmen sich einer in eurozentrischen Kategorien verbleibenden Analyse ihrer Genese, kaum aber den ihnen zugrundeliegenden Macht-, Gewalt- und Herrschaftsstrukturen und deren möglicher Transformation.

Dekoloniale Perspektiven zeigen zudem, wie auch Naturverständnisse und gesellschaftliche Naturverhältnisse von kolonialen Kontinuitäten geprägt sind. Mit dem von Héctor Alimonda (2019) eingebrachten Konzept der *Kolonialität der Natur* wird deutlich, wie der europäische Kolonialismus einerseits Naturräume gewaltsam verändert hat, beispielweise durch Ressourcenabbau, Monokulturen

woben (vgl. Richmond 2011, auch für eine Kritik am liberalen Friedensbegriff) und beruht auf diversen Fiktionen moderner sozialer Theorie (vgl. Bhambra/Holmwood 2021).

6 Frieden wird hier vereinfacht gesagt als die Abwesenheit von Gewalt verstanden.

und eine weltweite Homogenisierung der Flora und Fauna. Der sogenannte *Orbis spike*⁷ zeigt zudem, dass die Kolonisierung von Abya Yala und Turtle Island selbst das Klima beeinflusst hat (vgl. Lewis/Maslin 2015). Andererseits wurden dadurch auch soziokulturelle Dynamiken im Umgang mit der Natur beeinflusst, sodass Natur beispielsweise zunehmend als Ressource gedacht, beziehungsweise umgedeutet wurde, um ihre Ausbeutung zu legitimieren (Alimonda 2019, S. 103). Damit wurden Herrschaftsverhältnisse in gesellschaftliche Naturverhältnisse eingeschrieben, mit denen der Natur und nicht-menschlichen Lebewesen keine Handlungsmacht und kein Eigenwert mehr zukam, sondern ihr Wert von der Verwertbarkeit für den Menschen abhing (vgl. Krohn 2023). Leanne Betasamosake Simpson bezeichnet diese Veränderung soziokultureller Dynamiken als Notwendigkeit, die die koloniale Ausbeutung der Natur und der Menschen zuallererst ermöglicht hat:

„Because really what the colonizers have always been trying to figure out is ‚How do you extract natural resources from the land when the people’s whose territory you’re on believe that those plant, animal and minerals have both spirit and therefore agency?‘ It’s a similar answer: You use gender violence to remove Indigenous peoples and their descendants from the land, you remove agency from the plant and animal worlds and you reposition aki (the land) as ‚natural resources‘ for the use and betterment of white people.“ (Betasamosake Simpson 2020, o. S.)

Malcom Ferdinand spricht in diesem Kontext von „modernity’s colonial and environmental double fracture“, der aus der Trennung von „Planet, Environment, Nature“ von „Man, Human, Anthropos“ und der Trennung von „colonized/slave-making colony“ von „settler-colonist/mainland master“ besteht (Ferdinand 2022, S. 3 ff.). Daraus abgeleitete Friedensvorstellungen folgen einer kolonialen, kommodifizierenden Logik, die Natur und nicht-menschlichen Lebewesen als Ressource ohne Handlungsmacht begreift. Frieden wird nur als relationale Qualität zwischen Menschen, oder menschengemachten Gebilden wie Staaten, nicht beispielsweise zwischen Menschen und nicht-menschlichen Lebewesen gedacht. Entsprechende Schwerpunkte in der Friedens- und Konfliktforschung und Friedensbildung liegen somit beispielsweise auf Ressourcenkonflikten, dem Land Grabbing, dem Zusammenhang von Umweltproblemen und Konflikten allgemein sowie der Erforschung von Kriegen und bewaffneten Konflikten als

7 Um 1610 kann ein deutlicher Abfall des CO₂-Gehalts in der Atmosphäre verzeichnet werden. Lewis und Maslin führen dies auf den Tod von geschätzt 50 Millionen Menschen zurück, die in Folge der gewaltsamen Kolonisierung und der von europäischen Kolonisatoren eingeschleppten Krankheiten starben. Dadurch wurden landwirtschaftliche Flächen nicht mehr bewirtschaftet, sodass dort vermehrt Bäume wuchsen, die das CO₂ aus der Atmosphäre speicherten. Darin sehen einige Wissenschaftler:innen den Beginn des Anthropozäns, also eines neuen geologischen Zeitalters (vgl. Lewis/Maslin 2015).

Folgen des Klimawandels, oder auf dem Zusammendenken von Nachhaltigkeit und Frieden. Dekoloniale Perspektiven hingegen stellen modern/koloniale gesellschaftliche Naturverhältnisse selbst fundamental in Frage, indem sie den Fokus auf dessen Genese in einem kolonialen Kontext legen (vgl. Krohn 2023).

Friedensvorstellungen entspringen also spezifischen historischen und gesellschaftlichen Prozessen und Kontexten und sind in ihrem Gewordensein eingebettet in koloniale Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse (Pauls 2022). Sie beeinflussen die an ihnen orientierte Pädagogik und den von ihnen abgeleiteten, normativen pädagogischen Auftrag, dem Frieden als Leitwert dient: „Friedenspädagogik zielt darauf ab, umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten“, wobei neben Frieden auch Gewalt, Krieg und Konflikt als Bezugspunkte dienen (Jäger 2014, S. 5). Frieden kommt aber eine besondere Bedeutung zu, orientiert sich die Friedenspädagogik doch in ihrer Ausgestaltung an einer vermeintlich universellen „Kultur des Friedens“:

„Das zentrale Ziel der Friedenspädagogik ist die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend“ (Frieters-Reermann 2017, S. 94).

Mit dem Bezug auf Frieden als Kultur, läuft sie jedoch Gefahr, Frieden zu entpolitisieren und das Politische zu kulturalisieren (vgl. Brunner 2010, S. 98). Dass Friedensvorstellungen eingebettet sind in globale Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse gerät dabei aus dem Blick, womit Friedensbildung dazu beitragen kann, ebendiese Verhältnisse zu reproduzieren. Laut Mahdis Azarmandi tritt dies besonders deutlich dort hervor, wo Regierungen, Friedensarbeiter:innen, oder auch Wissenschaftler:innen Frieden im Kontext einer unvollständigen Dekolonisierung propagieren, wie Azarmandi (2021, S. 2) anhand der folgenden Frage von Ngũgĩ wa Thiong’o’ (1983, S. 92) problematisiert:

- A is sitting on B.
- A is carried, fed, and clothed by B.
- What kind of education will A want B to get?

Um sich in der Friedensbildung mit den Bedingungen und Möglichkeiten von Frieden auseinandersetzen zu können, muss die Friedensbildung also auch einer dekolonialen Kritik unterzogen werden. Die oft gewaltförmigen historischen wie gesellschaftlichen Prozesse, die dazu geführt haben, dass Frieden nur von be-

stimmten Menschen und auf eine bestimmte Art und Weise theoretisiert und im Kontext der Friedensbildung auf eine bestimmte Art und Weise von bestimmten Menschen in bestimmten Kontexten vermittelt wird, muss thematisiert werden (vgl. Azarmandi 2021; Cruz 2021; Shroff 2018). Andernfalls besteht die Gefahr, dass „peace education may often become part of the problem it tries to solve, if theoretical work is not used to interrogate the taken for granted assumptions about peace and peace education.“ (Zembylas/Bekerman 2013, S. 197)

Einen solchen Ansatz verfolgt die kritische Friedensbildung, die zunächst in Folge des durch Johan Galtung (1998) erweiterten Gewaltverständnisses die Unterscheidung zwischen direkter, kultureller und struktureller Gewalt in den Blick nimmt (Frieters-Reermann 2016) und sich unter Bezug auf dekoloniale Perspektiven beispielsweise für eine dekoloniale Praxis in der Friedensbildung ausspricht (vgl. Hajir/Kester 2020; Trifonas/Wright 2013). Die kritische Friedensbildung widmet sich also Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen und identifiziert sie als Gründe des Unfriedens, die es mithilfe von angepassten pädagogischen Methoden zu adressieren gilt. Allerdings hält auch sie teilweise an der Idee von inzwischen im Plural auftretenden „Kulturen des Friedens“ fest (Hajir/Kester 2020, S. 527). Dabei wird aber die gewaltförmige Dimension des Wissens und die Praxis der Wissensproduktion über Frieden selbst nicht ausreichend thematisiert und problematisiert.

3. Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung

Im Kontext einer dekolonial informierten Friedensbildung müssen die oft impliziten onto-epistemischen⁸ und politischen Prämissen *des Friedens* hinterfragt und irritiert werden. Mit der „Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff“ (Frieters-Reermann 2017, S. 94) übersieht die Friedensbildung, dass Frieden eben kein universeller Leitwert sein kann, der durch das Erlernen und Umsetzen friedlicher Mittel der Konfliktbearbeitung erreicht wird. Denn sowohl die Genese als auch die Inhalte von Friedensverständnissen sind, untrennbar mit epistemischer, bzw. onto-epistemischer Gewalt verwoben. Damit kann auch die Friedensbildung keine Gewaltlosigkeit für sich beanspruchen, sondern muss sich vielmehr mit den Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen auseinandersetzen, deren Teil sie durch ihren Bezug auf Frieden und in ihrer Positio-

8 Der Begriff onto-epistemisch verweist auf die konzeptionelle Untrennbarkeit von Ontologie und Epistemologie. Walter Mignolo begreift Ontologie als epistemologisches Konzept (2018, S. 135), also durch spezifische Epistemologien repräsentiert. Damit entsteht die Kolonialität des Seins (Ontologie) durch die Kolonialität des Wissens (Epistemologie) (Mignolo 2018, S. 154). Im Neuen Materialismus wird dies um die ethische Dimension erweitert und von Ethico-onto-epistemology (vgl. Barad 2007) gesprochen.

nierung auf dem „epistemischen Territorium der Moderne“ (Vázquez 2011, S. 29) unweigerlich ist.

Durch dekoloniale Perspektiven eingebrachte Konzepte wie das der *Kolonialität des Friedens* ermöglichen es unter anderem, sich mit dieser Verstrickung auseinanderzusetzen und so durch die Gründe hindurchzuarbeiten, die einer wirklichen Anerkennung dieser Verstrickung entgegenstehen. Eine rein kritische, oder von Hegemonie(selbst)kritik (vgl. Dietze 2008) gekennzeichnete Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in Gewalt greift dabei aber zu kurz, denn diese reproduziert

„die Vorstellung vom souveränen (westlichen) Subjekt. Diese vermeintlich kritische Form des Selbst-Bewusstseins fungiert also als okzidentalistische Selbst-Bestätigung (Dietze 2010), in der ein Bewusstsein für Herrschaft aufseiten mancher Teile der Hegemonie als eine Art Selbst-Reflexivität missverstanden wird“ (Dietze/Hashemi/Michaelis 2020, S. 4 f.).

Zwar ermöglichen es dekoloniale Perspektiven durch ihre Exteriorität (vgl. Dussel 2012) zu einer Transformation modern/kolonialer Friedensvorstellung und damit verbundener Friedensbildungspraxen beizutragen. Dafür ist es aber notwendig, dass wir uns selbst aus dem Zentrum der Welt deplatzen, denn „it may not be possible to articulate a different relationship to modernity from within its frames of reference“ (Andreotti et al. 2015, S. 35 f.). Dieser Prozess des Sich-selbst-aus-dem-Zentrum-der-Welt-Platzierens beinhaltet einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung mit modern/kolonialen Haltungen. Ein notwendiger Bestandteil dieser Prozesse der Auseinandersetzung und möglicherweise des Verlernens ist Zuhören, mit Rolando Vázquez verstanden als Akt des In-Beziehung-Tretens, denn:

„The task of listening presents itself also as an ethical orientation, towards knowledge as relationality. To listen means to bridge the colonial difference, the rift that separates the visible and the invisible, 'the real' and 'the absent'. It poses the challenge to listen to those who have been disavowed and silenced. But, can modernity listen to those that it has silenced? Would a modernity open towards an intercultural dialogue be recognizable as modernity? The practice of listening is an opening beyond the modern/colonial order. [...] it seems to us that the task of listening to the outside of modernity is one that recognizes the common people, the impoverished, in short all those that have been disdained, as the very source of decolonial critique. It is all those that modernity has materially exploited, categorized as 'other' along racial, economic and gender hierarchies, all those that have been made dispensable vis-à-vis the project of modernity, who are the source and foundation of a critique, of a contestation and of thought able to delink from the modern/colonial rule.“ (Vázquez 2012, S. 248)

Es geht also nicht darum, noch mehr, oder besseres Wissen über Frieden anzuhäufen, auch da die aktuellen globalen Probleme nicht auf einen Mangel an Wissen zurückzuführen sind (Gesturing Towards Decolonial Futures Collective 2020). Vielmehr sind es laut Chief Ninawa Inu Huni Kui diejenigen, die am besten ausgebildet sind, die am meisten zur Zerstörung und zur Aufrechterhaltung der „fantasy of separation and superiority that is destroying our planet“ (Pauls et al. 2022, S. 723) beitragen:

„Western education has been and is still promoted worldwide as what can save the planet, what can alleviate poverty, and the path to sustainability. However, the sustainability that this education promotes is the continuation of a lethal system for the planet and for humanity. This education promotes narcissistic individualism, encourages rampant consumerism, and promotes the assimilation of Indigenous and rural populations in a metropolitan culture where the relationship with the Earth is replaced by accumulation, greed, and consumption, where the most vulnerable people are exploited and even exterminated. This happens because of the fantasy that modernity is the best choice for us to live well.“ (Pauls et al. 2022, S. 724)

Anstelle von einem Mangel an Wissen sind es vielmehr Verleugnungsmuster, die einer Auseinandersetzung mit der Gewalt, der Nicht-Nachhaltigkeit, der Verstrickung und dem Umfang des Problems einer modern/kolonialen Lebensweise entgegenstehen (Gesturing Towards Decolonial Futures Collective 2020). Durch die Identifizierung eines universellen Friedens als hegemonialem Herrschaftsinstrument, rückt also anstelle von Frieden die Ausrichtung an Dekolonisierungsprozessen ins Zentrum dekolonial informierter Friedensbildung. Es geht dann zwar auch darum, den Friedensbegriff selbst wieder zum Thema onto-epistemischer Aushandlungsprozesse zu machen, ihn also zu pluriversalisieren⁹. Vor dem Hintergrund der planetaren Krise, deren Ursachen auch im europäischen Kolonialismus und transatlantischen Versklavungshandel liegen, wie inzwischen sogar das Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) anerkannt hat (IPCC 2020), stellt sich aber die Frage, ob es Sinn macht, an einer künstlichen, disziplinären Trennung verschiedener pädagogischer Ansätze wie dem Globalen Lernen, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Global Citizenship Education, der Friedensbildung und anderer festzuhalten. Im Sinne einer Anerkennung des Umfangs des Problems (GTDFC 2020) der planetaren

9 Mit dem Begriff wird die programmatische Orientierung an einem Pluriversum hervorgehoben (vgl. etwa Escobar 2015; Dussel 2012; Kothari et al. 2019), das dem Credo der Zapatista „eine Welt, in der viele Welten möglich sind“ entsprechen soll (Gahman 2021, o. S.). In Abgrenzung zum onto-epistemischen Dualismus (Grosfoguel 2013, S. 79), welcher Trennbarkeit als Wesens- und Strukturprinzip in die koloniale Moderne einschreibt, wird Pluriversalität als vernetzte Diversität (interconnected diversity) verstanden, in der vielfältige Onto-Epistemologien miteinander verflochten sind (vgl. Mignolo 2018).

Krise, die inmitten des sechsten Massenaussterbens das Überleben der Spezies Mensch selbst infrage stellt (vgl. Ceballos/Ehrlich/Raven 2020), wird die Auseinandersetzung mit den Verleugnungsmustern, die viele Menschen noch vom Handeln abhalten, zur drängendsten pädagogischen Aufgabe, die angesichts der Interdisziplinarität der planetaren Krise selbst nicht vor disziplinären Grenzen Halt machen kann. Von diesen Grenzen gilt es sich im Sinne der Dekolonisierung als emanzipatorischem Projekt zu emanzipieren. Auch Pädagog:innen kommt dabei die Rolle zu Begegnungsräume zu schaffen, die das ermöglichen: „educators are called upon to play a central role in constructing the conditions for a different kind of encounter, an encounter that both opposes ongoing colonization and that seeks to heal the social, cultural, and spiritual ravages of colonial history“ (Gaztambide-Fernandéz 2012, S. 42).

Literatur

- Alimonda, Héctor (2019): The Coloniality of Nature. An Approach to Latin American Political Ecology. In: *Alternautas* 6, H. 1, S. 102–142.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira/Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: *Decolonization. Indigeneity, Education & Society* 4, H. 1, S. 21–40.
- Anghie, Antony (2004): *Imperialism, sovereignty and the making of International Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Azarmandi, Mahdis (2021): Freedom from Discrimination. On the Coloniality of Positive Peace. In: Standish, Katerina/Devere, Heather/Suazo, Adan/Rafferty, Rachel (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Positive Peace*. London: Palgrave Macmillan, S. 1–11.
- Azarmandi, Mahdis (2018): The Racial Silence within Peace Studies. In: *Peace Review. A Journal of Social Justice* 30, H. 1, S. 69–77.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham und London: Duke University Press.
- Betasamosake Simpson, Leanne (2020): Not Murdered, Not Missing: Rebellling against Colonial Gender Violence. www.versobooks.com/blogs/4611-not-murdered-not-missing-rebellling-against-colonial-gender-violence (Abfrage: 07.06.2023).
- Bhabra, Gurinder K./Gebrial, Dalia/Nişancıoğlu, Kerem (Hrsg.) (2018): *Decolonizing the University*. London: Pluto Press.
- Bhabra, Gurinder K./Holmwood, John (2021): *Colonialism and Modern Social Theory*. Cambridge and Medford: polity press.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. 3. Auflage. München: oekom verlag.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Brunner, Claudia (2016): Gewalt weiter denken in der Kolonialität des Friedens. In: Aram Ziai (Hrsg.): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript. S. 91–108.
- Brunner, Claudia (2010): Knowing Culture, Knowing Peace? Epistemological and/as Political Aspects of the 'Culture of Peace'-Initiative, Concept and Programme. In: Ratković, Viktorija/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Culture of Peace: A Concept and A Campaign Revisited*. Klagenfurt: Drava, S. 82–101.

- Castro Varela do Mar, Maria/Dhawan, Nikita (2017): Postkoloniale Studien in den Internationalen Beziehungen. Die IB dekolonisieren. In: Sauer, Frank/Masala Carlo (Hrsg.): Handbuch Internationale Beziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–256.
- Ceballos, Gerardo/Ehrlich, Paul H./Raven, Peter H. (2020): Vertebrates on the brink as indicators of biological annihilation and the sixth mass extinction. In: PNAS 117, H. 24, S. 13596–13602.
- Cruz, Juan Daniel (2021): Colonial power and decolonial peace. In: *Peacebuilding* 9, H. 3, S. 274–288.
- Därmann, Iris (2020): *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Dietrich, Wolfgang/Sützl, Wolfgang (1997): *A Call for Many Peaces*. Schläining Workingpapers 7: Stadtschläining.
- Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang/Görte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 27–43.
- Dietze, Gabriele/Yekani, Elahe Haschemi/Michaelis, Beatrice (2020): Seinsweisen oder Kategorien. Intersektionalität und ihre Methoden queeren. In: Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea/Grenz, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Dussel, Enrique D. (2012): Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. In: *TRANSMODERNITY. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1, H. 3, S. 28–59.
- Escobar, Arturo (2020): *Pluriversal Politics. The Real and the Possible*. Durham und London: Duke University Press.
- Escobar, Arturo (2015): Degrowth, postdevelopment, and transitions. A preliminary conversation. In: *Sustainability Science* 10, S. 451–462.
- Ferdinand, Malcom (2022): *Decolonial Ecology. Thinking from the Caribbean World*. Cambridge: polity press.
- Frieters-Reermann, Norbert (2017): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 94–98.
- Frieters-Reermann, Norbert (2016): Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik. In: *ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik)* 39, H. 4, S. 4–9.
- Gahman, Levi (2021): Zapatismo. In: *Global Social Theory online*: www.globalsocialtheory.org/topics/zapatismo/(Abfrage: 07.06.2023).
- Galtung, Johan (1998): *Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Galtung, Johan (1969): Violence, Peace, and Peace Research. In: *Journal of Peace Research* 6, H. 3, S. 167–191.
- Gaztambide-Fernández, Rubén A. (2012): Decolonization and the pedagogy of solidarity. In: *Decolonization. Indigeneity, Education & Society* 1, H. 1, S. 41–67.
- Gebrial, Dalia (2018): Rhodes Must Fall. Oxford and Movements for Change. In: Bhambra, Gurinder K./Gebrial, Dalia/Nişancioğlu, Kerem (Hrsg.): *Decolonizing the University*. London: Pluto Press. S. 19–36.
- Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2020): Denials. www.decolonialfutures.net/4denials/(Abfrage: 07.06.2023).
- Grosfoguel, Ramón (2013): The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 11, H. 1, S. 73–90.
- Hajir, Basma/Kester, Kevin (2020): Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education. Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. In: *Studies in Philosophy and Education* 39, S. 515–532.

- IPCC (2020): *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Summary for Policy-makers*. www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_FinalDraft_FullReport.pdf (Abfrage: 07.06.2023).
- Jäger, Uli (2014): *Friedenspädagogik und Konflikttransformation*. Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berghof Foundation: Berlin.
- Kothari, Ashish/Salleh, Ariel/Escobar, Arturo/Demaria, Federico/Acosta, Alberto (Hrsg.) (2019): *Pluriverse. A Post-development Dictionary*. New Delhi: Tulika.
- Krohn, Juliana (2023): (K)ein Frieden mit der "Natur"? Zum anthropozentrischen Frieden der kolonialen Moderne. In: *Wissenschaft und Frieden 02/2023: Klimakrise. Gewalt – Widerstand – Transformation*, S. 14–16.
- Krohn, Juliana/Pauls, Christina (2023): *Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung*. In: *ZeFKo* (im Erscheinen).
- Law, John (2011): *What's Wrong with a One-World World*. www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAOneWorldWorld.pdf (Abfrage: 07.06.2023).
- Lewis, Simon L./Maslin, Mark A. (2015): *Defining the Anthropocene*. In: *Nature* 519, S. 171–180.
- Lugones, María (2016): *The Coloniality of Gender*. In: Harcourt, Wendy (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Gender and Development*. London: Palgrave Macmillan, S. 13–33.
- Maldonado-Torres, Nelson (2020): *Notes on the coloniality of Peace*. In: *Frantz Fanon Foundation online*. www.fondation-frantzfanon.com/notes-on-the-coloniality-of-peace/ (Abfrage: 07.06.2023).
- Maldonado-Torres, Nelson (2007): *On the Coloniality of Being. Contributions to the development of a concept*. In: *Cultural Studies* 21, H. 2–3, S. 240–270.
- Mignolo, Walter D. (2018): *What does it mean to decolonize?* In: Mignolo, Walter D./Walsh, Catherine (Hrsg.): *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, S. 105–134.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1983): *Barrel of a Pen. Resistance to Repression in Neo-colonial Kenya*. London: New Beacon Books.
- Pauls, Christina (2022): *Neokolonialer Frieden?! Die koloniale Unterseite modern-liberaler Friedensvorstellungen*. In: *Wissenschaft und Frieden 2/2022: Kriegerische Verhältnisse. Reflexionen zur Ukraine/Neokolonialismus*, S. 42–45.
- Pauls, Christina/Oppelt, Martin/Weber, Nicki K./Ninawa Inu Huni Kui/Leggewie, Claus/Hanusch, Frederic/Bauer, Lisa/Hartl, Claudia/Finkelstein, Clemens/Chakrabarty, Dipesh/Mendoza, Breny/Schreurs, Miranda (2022): *Das Planetarische Politisch(e) Denken*. In: *Politische Vierteljahrsschrift* 63, S. 703–728.
- Priesching, Nicole/Grieser, Heike (Hrsg.) (2016): *Theologie und Sklaverei von der Antike bis in die frühe Neuzeit*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Pritchard, Erin/Edwards, Delyth (Hrsg.) (2023): *Sexual Misconduct in Academia. Informing an Ethics of Care in the University*. London: Routledge.
- Quijano, Aníbal (2000): *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*. In: *Nepantla. Views from South* 1, H. 3, S. 533–580.
- Quijano, Aníbal (1992): *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. In: *Perú Indígena* 13, H. 29, S. 11–20.
- Richmond, Oliver (2011): *A Post-liberal Peace*. London: Routledge.
- Senghaas, Dieter (1995): *Frieden als Zivilisierungsprojekt*. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): *Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, S. 196–226.
- Shroff, Sara (2018): *The Peace Professor. Decolonial, Feminist, and Queer Futurities*. In: Groarke, Margaret/Welty, Emily (Hrsg.): *Peace and Justice Studies. Critical Pedagogy*. New York: Routledge. S. 146–162.
- Sousa Santos, Boaventura de (2016): *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. London und New York: Routledge.

- Trifonas, Peter Pericles/Wright, Bryan (Hrsg.) (2013): *Critical Peace Education. Difficult Dialogues*. Dordrecht: Springer.
- Vázquez, Rolando (2012): Towards a decolonial critique of modernity. Buen Vivir, relationality and the task of listening. In: Fornet-Betancourt, Raúl (Hrsg.): *Kapital, Armut, Entwicklung*. Aachen: Verlag Mainz, S. 241–252.
- Vázquez, Rolando (2011): Translation as Erasure. Thoughts on Modernity's Epistemic Violence. In: *Journal of Historical Sociology* 24, H. 1, S. 27–44.
- Wernsing, Susanne/Geulen, Christian/Vogel, Klaus (Hrsg.) (2018): *Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Wintersteiner, Werner (1999): *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: agenda Verlag.
- Zembylas, Michalinos/Bekerman, Zvi (2013): Peace education in the present. Dismantling and re-constructing some fundamental theoretical premises. In: *Journal of Peace Education* 10, H. 2, S. 197–214.