

Gewaltpräventives Lernen

Elisabeth Naurath

Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen sind seit einigen Jahren Themen, die immer stärker in den medialen und damit auch öffentlichen Blickpunkt geraten. Der Diskurs ist vor allem dadurch bestimmt, dass ein grundsätzlicher Werteverfall und damit eine Verrohung der nachwachsenden Generation beklagt werden. Zudem werden die Aufwuchsbedingungen in kultureller, religiöser, sprachlicher und auch werteorientierter Vielfalt als Boden für Orientierungslosigkeit, Radikalisierung und zunehmende Gewaltbereitschaft gesehen. Eine mögliche und zugleich plausible Erklärung: Viele (auch junge) Menschen haben den Eindruck, mit den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr Schritt zu halten, nicht mehr mitzukommen, sich nicht mehr auszukennen und Verlässliches nicht aufbauen zu können bzw. zunehmend zu verlieren. Nicht selten gibt es radikalisierende Reaktionen auf diese Gefühle der Verunsicherung, die sich in Gewalt niederschlagen.

Doch kann man wirklich von einer wachsenden Kriminalität von Heranwachsenden sprechen? Auch wenn die Medien einen anderen Eindruck vermitteln, zeigen polizeiliche Statistiken, dass es keinen signifikanten Anstieg der Jugendgewalt in Deutschland gibt. Nichtsdestotrotz sind die Untersuchungen alarmierend, da sich die Qualität der Gewalt in den letzten Jahren augenscheinlich so verändert hat, dass von einer wachsenden »Verrohung« und Empathielosigkeit und damit von einer in gewisser Weise qualitativen Gewaltsteigerung auszugehen ist. Hierbei ist zu sehen, dass der Gewaltbegriff, der seit den klassischen Forschungen Johann Galtungs (1975) in einem komplexen Verständnis von struktureller und nichtstruktureller Gewalt gefasst wird, ein weites Feld umfasst: Neben physischen Gewaltanwendungen geht es insbesondere im schulischen Kontext auch um verbale, emotionale und insbesondere mediale Formen von Gewalt. Die bekannten Phänomene von Mobbing und Bullying werden neuerdings durch Begriffe wie »happy slapping« ergänzt. Gemeint ist das Phänomen, dass Jugendliche ihre – meist sehr brutalen – Gewalttaten an Mitschüler*innen mit dem Smartphone filmen und anschließend ins Netz stellen. Insbesondere Formen der Gewalt über die Neuen Medien (Cyber-Mobbing) sind daher im

schulischen Kontext stark angestiegen. Blickt man auf den gegenwärtigen Gewaltdiskurs, so scheint die Schule zu einem Brennglas gesellschaftlich ungeklärter Problemlagen zu werden, die in Schlagworten wie wachsender Kinder- und Jugendarmut, familiärem Zerfall mit einhergehendem Bindungsverlust, Medienverwahrlosung, Erziehungsnotstand u. Ä. beschrieben werden.

1 Gewaltpräventives Lernen als religionspädagogischer Ansatz

Um den schulischen Gewaltproblemen konstruktiv zu begegnen, werden insbesondere »soft skills« als Impulse zur positiven Beeinflussung des Verhaltens wie Motivationssteigerung, Selbstbewusstsein sowie Team- und Konfliktfähigkeit gefördert. Schulsozialarbeiter*innen, Beratungslehrkräfte, Schulseelsorger*innen sowie das Angebot einer Mediator*innenausbildung für Schüler*innen zählen mittlerweile zu den grundständigen Angeboten an Schulen – vor allem in Kontexten, die als soziale Brennpunkte gelten.

In besonderer Weise werden im schulischen Kontext die sogenannten wertebildenden Fächer wie Religionsunterricht und Ethik als Fachdidaktiken mit hohem persönlichkeitsbildendem Anteil in der Verantwortung zur Bildung prosozialer Kompetenzen gesehen. Theologisch betrachtet »muss Friede mehr sein als nur ein Thema unter anderen. Religionsunterricht ist dann stets und alternativlos prinzipiell Friedenserziehung als Friedensbildung« (Lämmermann, 2004, S. 362). Insofern kann gewaltpräventives Lernen im Religionsunterricht als stets mitlaufendes Prinzip einer auf ethische Bildung ausgerichteten Didaktik gesehen werden.

Einfühlungsvermögen und Mitgefühl (Naurath, 2010) sind Schlüssel zur Gewaltminderung bzw. -verhinderung. Gerade diese Fähigkeiten können in einem subjektorientierten Religionsunterricht, der auch die emotionale Bildung (Emotionsverständnis, Emotionswissen, Emotionsregulation etc.) berücksichtigt, besonders gut gefördert werden. Eigene Gefühle wahrnehmen, verbal artikulieren oder nonverbal ausdrücken zu können, ist nicht zuletzt die Voraussetzung dafür, Ärger, Wut und Aggression bewusst zu machen und zu reflektieren. Der Religionsunterricht kann – vielleicht mehr als andere Fächer – Möglichkeiten zur Sensibilisierung eigener Gefühle eröffnen, denn neben der zwischenmenschlichen Perspektive spielt ja auch die Gott-Mensch-Beziehung als Transzendierung der Wirklichkeit eine Rolle. Dies wirft insbesondere die Frage an eine adäquate Bibeldidaktik auf, mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verlebendigen (siehe Aldebert und Pohl-Patalong in diesem Band). So sind biblische Geschichten geeignet, sowohl Basisemotionen (wie Freude, Wut, Angst, Traurigkeit) als auch komplexe Emo-

tionen (wie Mitgefühl, Neid, Schuld etc.) in der Verfremdung biblischer Personen auszudrücken und damit für sich selbst und den zwischenmenschlichen Umgang zu reflektieren. Auch die aktuell erschienenen Publikationen zu Kindertora und Kinderkoran bieten hierzu neue Möglichkeiten, im Kontext interreligiösen Lernens Verbindungslinien zwischen den »heiligen Texten« der Religionen zu ziehen.

Ein wesentlicher Baustein zur Werte-Bildung und damit zum allgemeinen Bildungsauftrag der Förderung von Toleranz und Friedensfähigkeit ist zudem, neben der kognitiven (und pragmatischen) Lerndimension auch die emotionale Bildung stärker zur Geltung zu bringen. Denn gerade der Zusammenhang emotionalen Lernens fördert auch die sozialen Fähigkeiten.

Insofern steht der schulische Zusammenhalt – und damit die Gewaltprävention – heute vor ganz neuen Herausforderungen: »Kindheit und Jugend heute« heißt eben in weltanschaulicher und religiöser Hinsicht pluralen Einflüssen ausgesetzt zu sein und diese Bedingungsfaktoren gelingend, d. h. friedlich zu regeln. Die Vielfalt der Einstellungen, Lebensformen und Wertvorstellungen als Fülle und Bereicherung des Lebens wahrzunehmen, setzt voraus, nicht mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen (Fundamentalismen) reagieren zu müssen.

Im Folgenden soll dieser Zusammenhang mit Blick auf die heterogenen Bedingungen des heutigen Schulalltags näher betrachtet und nach Möglichkeiten gewaltpräventiven Lernens gefragt werden. Konkret: Tragen differierende konfessionelle, religiöse oder weltanschauliche Glaubens- und Lebensformen ein Konfliktpotenzial in sich, das von Lehrkräften stärker wahrgenommen werden sollte? Inwiefern bedingen der Anspruch zu gewaltpräventivem Lernen und das Konzept einer religionssensiblen Schule einander? Kann gar religiöse Bildung eine Chance bzw. ein Garant für gewaltpräventives Lernen am Lern- und Lebensort Schule sein?

2 Gewaltpräventives Lernen in heterogenen Lerngruppen

»Du hast das irgendwie so in dir drin. Auch wenn du das gar nicht willst, dann denkst du trotzdem so. Mit der Ehre und dass du die Ehre deiner Schwester verteidigst, absolut. Jetzt im Nachhinein merk ich: Für mich war das so wichtig, dass ich darüber sprechen konnte und gemerkt habe, der sieht das ja ganz anders als ich. Auch irgendwie überzeugend, wie der redet.« Mustafa erzählt, wie er an einem schulischen Projekttag (in der Kooperation von Religions- und Ethikunterricht) die Initiative »HEROES« kennengelernt hat und sich dann entschlossen hat, die einjährige Ausbildung zu machen, um jetzt selbst mit Jungen

(mit Migrationshintergrund) deren Rollenverständnis zu klären und zu reflektieren. Er betont, wie schwer es ist, Ambivalenzen traditioneller Ehrkulturen und moderner Ansprüche von Gleichberechtigung der Geschlechter für die eigene Identitätsbildung zu klären.

Das HEROES-Projekt startete 2012 in Berlin und ist mittlerweile in einigen deutschen Städten als Erfolgsprojekt gefeiert: Es geht darum, mit jungen Männern, die ihre kulturellen Wurzeln in sogenannten Ehrentraditionen haben, Wege zu erarbeiten, diese oft rollenstereotypen Vorstellungen kritisch zu reflektieren und gewaltfreie Wege zu finden.

Dieses Praxisbeispiel zeigt das komplexe Zusammenspiel von Heterogenitätsfaktoren, indem neben konfessionellen, religiösen bzw. weltanschaulichen Unterschieden nicht selten auch kulturell bedingte Einstellungen zu Fragen des Menschenbildes, des Geschlechterverhältnisses und damit geschlechtsspezifisch gewünschter bzw. nicht-konformer Haltungen zum Problem einer gelingenden Identitätsbildung werden (siehe Hasler und Pohl-Patalong in diesem Band).

Der schulische Alltag in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Heterogenität birgt offensichtliches Konfliktpotenzial: Spannungsfelder reichen vom Kreuz an der Wand des Klassenzimmers versus dem Tragen des Kopftuchs, Fragen sexueller Aufklärung, Befreiung vom Sport- bzw. Schwimmunterricht, Klassenfahrten und Schulausflügen, geschlechtergetrennten Räumen, dem Einhalten von Speisevorschriften, Rücksichtnahme und Unterrichtsfreiheit an religiösen Feier- und Festtagen, gemeinsam gestalteten multireligiösen Veranstaltungen etc. Diese Spannungsfelder können ungelöst zu Kategorisierungen und Stereotypisierungen führen, woraus wiederum Vorurteile und Feindbilder erwachsen. Gegenwärtig lassen sich hierzu vor allem eine deutliche Islamfeindlichkeit, aber auch Wellen von wachsendem Antisemitismus beobachten, die sich selbstverständlich auch auf das schulische Miteinander auswirken. Nicht selten können sich so Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen verfestigen und in Gewaltbereitschaft umschlagen. Hierbei kann man mit der gegenwärtigen Vorurteilsforschung davon ausgehen, dass die sichtbaren Gewalttaten Ausdruck der ihnen zugrundeliegenden Vorurteile und rassistischen Feindbilder sind: »Die Taten realisieren das Vorurteil« (Zick, 2017, S. 28). Wichtig ist, dass die Genese von Vorurteilen ihren nährenden Boden in sozialen Prozessen findet, die gegenwärtig mit dem Erstarken des Nationalismus und Populismus besonders gegen Flüchtlinge und damit auch gegen den Islam gerichtet sind. Gewaltpräventives Lernen hat demnach eine dezidiert religiöse Dimension oder anders gesagt: Da wo in interreligiösen Lernprozessen Vorurteile gegen den Islam abgebaut wer-

den können bzw. Dispositionen gegen die Entstehung von Vorurteilen gemindert werden, ist Friedenspädagogik geglückt.

Doch auch umgekehrt gilt: Wo den Schüler*innen keine Zeiten und Räume geschaffen werden, um ihre alltags- und lebensbezogenen Fragen auf der Basis ihrer Weltanschauung oder ihres Glaubens zu formulieren, zu gestalten und zu diskutieren, droht die Gefahr, von fundamentalistischen Einflüssen jeglicher Art vereinnahmt zu werden. Insofern kann das schulische Angebot eines wissenschaftsorientierten und im Rahmen des Grundgesetzes verankerten Angebots von Religionsunterricht, der sich im allgemeinen Bildungsauftrag der Schule verantworten muss, als Gewaltprävention gelten. Voraussetzung ist wiederum eine Bildungsorientierung, die in der Klasse als einem prinzipiell »herrschaftsfreien Raum« ermöglicht, Vorurteile und Ängste zu äußern und mithilfe einer kompetenten Lehrkraft zu diskutieren. Bedingungsgrund hierfür ist eine sowohl theologisch als auch pädagogisch kompetente Lehrkraft, die zum einen hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Überzeugung als authentisch erlebt werden kann, zum anderen aber die Äußerungen der Schüler*innen ernstnimmt und damit deren Reflexionsvermögen als Dialogfähigkeit fördert.

Im Erlernen von Dialogfähigkeit liegt demnach der Königsweg gewaltpräventiven Lernens: Ein gelingender Dialog braucht zwei Seiten – ein Ich und ein Du – und einen konstruktiven Raum dazwischen, der das Hören so wichtig wie das Sprechen sein lässt. Unabdingbar ist hierbei die Wertschätzung, die die Sichtweise des Gegenübers nicht abwertet oder verurteilt, sondern als Denk- und Gefühlsmöglichkeit an sich heranlässt. Im Respektieren dieser anderen Sichtweise als einer möglichen Perspektive konstruiert sich eine neue Wirklichkeit, die der Selbstreflexion – in der Form des Auseinander-setzens – zur eigenen Klärung der Position verhilft. Zugleich schafft dies ein Klima der friedlichen Akzeptanz von Verschiedenheit mit Entdeckungsspielräumen für mögliches Gemeinsames.

Um Dialogfähigkeit hinsichtlich unterschiedlicher konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Einstellungen zu fördern, bedarf es folgender Voraussetzungen:

- Grundkenntnisse religiöser Sprachfähigkeit, das bedeutet, nachvollziehen zu können, warum sich Menschen Sinnfragen stellen und zu einer Weltdeutung kommen, die mit Gott rechnet (oder eben auch nicht)
- religionswissenschaftliche Kenntnisse
- Offenheit zur Begegnung/zum Dialog und zur konstruktiven Auseinandersetzung
- die Fähigkeit, sich selbst durch andere Lebens- und Glaubenseinstellungen infrage stellen zu lassen (Fähigkeit zur Selbstkritik)
- die Fähigkeit zur Transformation eigener Wahrheitsansprüche

So zeigt die Erfahrung von Projekttagen, die im Kontext der Lernwerkstatt für interreligiöse Bildung (siehe Beitrag von Beiner und Unger in diesem Band) durchgeführt wurden, eine wachsende Sensibilität für religiöse Unterschiede: Wenn beispielsweise zum Thema »Umgang mit Tod in den Weltreligionen« deutlich wird, dass nach muslimischem Verständnis Trauerkultur weniger Grabpflege als Fürsorge für die Hinterbliebenen bedeutet, können Vorurteile abgebaut werden. Erhitzte Gemüter, die augenscheinlich vernachlässigte Gräber auf dem katholischen Friedhof beklagten, konnten sich dadurch beruhigen, dass sie theologische Hintergründe eines anderen Verständnisses von Trauer kennenlernten. In diesem Zusammenhang wurde plötzlich von einem Schüler spontan geäußert, dass Muslime doch alle Terroristen seien. Es entstand plötzlich im Kassenzimmer eine massive Auseinandersetzung mit gegenseitigen Vorwürfen und Feindseligkeiten. Hier war eine Intervention der Lehrkraft nötig, die den Konflikt so auflösen konnte, indem beide Seiten ihre Meinungen ohne Einwürfe der anderen Seite äußern durften und dann geklärt werden konnte, dass der »IS« nicht mit dem Islam gleichzusetzen sei.

3 Potenziale und Grenzen

Gewaltpräventives Lernen in konfessionell, religiös oder weltanschaulich heterogenen Lerngruppen stellt sich vorrangig als Lernen im Umgang mit bestehenden oder potenziellen Vorurteilen dar. Der Königsweg hierbei ist der Kontakt zwischen den jeweiligen Gruppen. Insofern liegt die Chance in einem deutlichen Ausbau der konfessionellen und religiösen Kooperation bzw. auch der Kooperation mit dem Fach Ethik (bzw. Philosophie o. A.). Angesichts eines deutlich wachsenden Anteils an bekenntnislosen Schüler*innen ist es besonders wichtig, das Recht jedes Kindes bzw. Jugendlichen auf eine religiöse Grundbildung ernst zu nehmen, um religiöse Sprachfähigkeit als Fundament von Verständnis und Toleranz zu generieren.

Wenn im Vorurteil »*sich religiöse, vermeintlich biologische und kulturelle Merkmale, aufgrund derer Menschen [...] kategorisiert und abgewertet werden*« (Zick/Küpper/Hövermann, 2011, S. 46) vereinen, so ist Zielpunkt gewaltpräventiven Lernens die Begegnung, das Kennen- und Verstehenlernen derer, die mit Fremdheitsgefühlen und Ängsten belegt sind. Besonders wichtig ist dies für den interkonfessionellen und interreligiösen Dialog, der aufgrund impliziter oder expliziter Wahrheitsansprüche religiöser Einstellungen, die nicht selten mit Fundamentalismen einhergehen, wie ein Schutzschild gegen das Entstehen von Vorurteilen oder Feindbildern wirken kann.

Das aber macht deutlich, warum religiöse Bildung für die Friedensförderung und insofern auch als gewaltpräventives Lernen so wichtig ist: Um ihre eigene religiöse oder weltanschauliche Identität zu finden, bedürfen die Heranwachsenden einer Ermöglichungsdidaktik, um Kompetenzen zur Selbstfindung, aber auch Selbstrelativierung zu entwickeln, d. h. der eigene Glaube/Nichtglaube wird nicht absolut gesetzt, sondern in einen konstruktiven Diskurs mit anderen Glaubensvorstellungen gebracht. Die Diskursfähigkeit garantiert einen wesentlichen Schutz vor Radikalisierung und religiösem Fundamentalismus.

Für christliche Kinder bedeutet dies in gegenwärtiger Zeit abnehmender religiöser Sozialisation meist eine Einführung in christliche Glaubensfragen, die ihnen helfen kann, ihre eigene Orientierung zu gewinnen und zugleich Pluralitätsfähigkeit zu entwickeln. Für muslimische Kinder bedeutet dies, nicht einzig auf Koranschulen in der Moschee bezogen zu sein oder gar über das Internet extremistischen Informationen bzw. Manipulationen zur eigenen Religion ausgesetzt zu sein. Insofern ist die Forderung, einen islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache nach universitärer Ausbildung flächendeckend einzuführen, eine politische Maßnahme von hohem friedenspädagogischem Potenzial. Für bekenntnislose Schüler*innen bedeutet dies, zu akzeptieren, dass Religiosität Ausdruck einer sich auf ein höheres Wesen rückbeziehenden Identität ist, die unter dem Schutz der Religionsfreiheit steht.

Gerade der als ordentliches Lehrfach institutionell verankerte Religionsunterricht als Bildungsangebot aller Schularten steht als Garant gegen Ideologisierung und Manipulierung, indem die Wissenschaftsorientierung des unter staatliche Aufsicht gestellten Faches – einschließlich der universitären Ausbildung der Religionslehrkräfte – allgemeinen Bildungsvorstellungen genügen muss.

Hier ist die Weitung der friedenspädagogischen Perspektive dringend geboten, um die Zusammenhänge von Gewalt und Krieg weltweit aufzudecken, die Religionen für ihre Zwecke missbrauchen. So ist es sinnvoll, für jede Religion Friedenspotenziale in der jeweiligen Schrift, in der Tradition und im Glaubensleben in theologischer und ethischer Hinsicht auszumachen. Stärker als bisher ist dies zu verdeutlichen und im Kontext religiöser Bildungsprozesse zu lehren. Wichtig ist dabei, interreligiös verbindende Elemente auf dem Weg zum Frieden unter den Religionen stark zu machen – wie beispielsweise gemeinsame Feste und Feiern, aber auch den Wert des »Mitgefühls«, der im Judentum, Christentum, Islam und Buddhismus als ethischer Weg religiöser Gewaltprävention zentral ist.

Literatur zum Weiterlesen

Naurath, E. (2010): *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik* (2. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

- Naurath, E. (2016): Gewalt ist Gotteslästerung und religiöse Bildung ist Gewaltprävention. Plädoyer für eine dezidiert friedensorientierte Religionspädagogik. *Pastoraltheologische Informationen*, 1, S. 23–34.
- Haussmann, W./Biener, H./Hock, K./Morkosch, R. (Hg.) (2006): *Handbuch Friedenserziehung: interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sonstige Literatur

- Ammermann, N./Ego, B./Merkel, H. (Hg.) (2005): *Friede als Gabe und Aufgabe*. Beiträge zur theologischen Friedensforschung. Göttingen: V&R unipress.
- Bärsch, T. (2016): *Klischees, Vorurteile und Diskriminierungen*. Erkennen, verstehen, daran arbeiten, dagegen argumentieren und etwas ändern. Norderstedt: Kindle Edition.
- Döge, P. (2013): *Männer – die ewigen Gewalttäter? Gewalt von und gegen Männer in Deutschland*. Berlin: Springer Verlag.
- Galtung, J. (1988): *Strukturelle Gewalt*. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek: Rowohlt.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen*. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lämmermann, G. (2004): »... und wenn dort ein Kind des Friedens ist«! Religionsdidaktische Perspektiven und Thesen zur Friedensfrage. In: F. Sedlmeier/T. Hausmanninger (Hg.): *Inquire pacem*. Beiträge zu einer Theologie des Friedens, S. 350–370. Augsburg: St. Ulrich.
- Langenhorst, G./Naurath, E. (Hg.) (2017): *Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran*. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lin, S. (1999): *Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe*. Weinheim: Beltz.
- Mayer, A. (2009): *Kreuz und Kopftuch im Klassenzimmer*. Spannungsfelder religiöser Symbole in der Schule. Innsbruck: Grin Publishing.
- Mokrosch, R./Held, T./Czada, R. (Hg.) (2013): *Religionen und Weltfrieden*. Friedens- und Konfliktlösungspotenziale von Religionsgemeinschaften. Stuttgart: Kohlhammer.
- Naurath, E. (2008): Religion, Gewalt, Geschlecht. Gender als vernachlässigte Frage im Diskurs religiöser Gewaltforschung. *Zeitschrift für Wissenschaft und Frieden*, 26, S. 40–43.
- Naurath, E. (2010): Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht. *Loccumer Pelikan*, 2, S. 58–61.
- Naurath, E. (2016): Art. Bildung, Werte. In: *WiReLex*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100191/> [03.04.2018].
- Naurath, E. (2017): Art. Emotionale Bildung. In: *WiReLex*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> [03.04.2018].
- Naurath, E. (2017): Zum Recht des Kindes auf religiöse Bildung. In: S. Altmeyer/R. Englert/H. Kohler-Spiegel/E. Naurath/B. Schröder/F. Schweitzer (Hg.): *Menschenrechte und Religionsunterricht*. Jahrbuch der Religionspädagogik 33, S. 84–98. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nipkow, K. E. (2017): Wie Gewalt eindämmen und zum Frieden erziehen? In: R. Englert/N. Mette/A. Schule/M. Zimmermann (Hg.): *Ethische Bildung*. Ein religionspädagogischer Reader, S. 275–279. Münster: Comenius-Institut.
- Nipkow, K. E. (2007): *Der schwere Weg zum Frieden*. Geschichte und Theorien der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zick, A./Küpper, B./Hövermann, A. (2011) (Hg.): *Die Abwertung der Anderen: Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin.
- Zick, A. (2017): Raues Klima. Wenn Vorurteile übermächtig werden. *Zeitzeichen*, 18, S. 28–30.