

Pädagogische Hochschule Freiburg
Bachelor Erziehungswissenschaft

Hausarbeit

Welche Friedens- und Gewaltbegriffe finden sich in Texten afghanischer Studentinnen?

Eine Analyse studentischer Kurztexte im Kontext Johan Galtungs Gewaltdreieck

Modul: Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik im gesellschaftlichen Kontext

Seminar: Soziologische Gesellschaftstheorien und Gegenwartsdiagnosen

Dozent: Prof. Dr. Uwe Bittlingmayer | Institut für Soziologie

Sommersemester 2023

Miriam Krafft

8. Fachsemester

Matrikelnummer: 



Abgabetermin: 31.07.2023

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Hauptteil	2
1. Afghanistan im Kontext.....	2
1.1 Der Afghanistan-Konflikt	2
1.2 Bildung in Afghanistan	2
1.3 Bildungsbiografie der Autorinnen im Kontext	3
1.4 Zukunft des Bildungssystems unter der Taliban-Herrschaft	4
2. ‚Gewalt‘ – ein umstrittener Begriff	5
2.1 Johan Galtungs Gewaltbegriff	5
2.2 Positiver und negativer Frieden	7
2.3 Der Gewaltbegriff im Diskurs – Makro- oder Mikroperspektive?	7
3. Analyse der Kurztexte	8
3.1 Das Material.....	9
3.2 Methodisches Vorgehen.....	10
3.3 Analyse	11
Fazit.....	15
Literaturverzeichnis.....	17
Eigenständigkeitserklärung	20
Anhang	21

Einleitung

„Die Taliban sind jetzt Realität in Afghanistan. Und viele Menschen in Afghanistan haben große Angst [...]. Diese neue Realität ist bitter; aber wir müssen uns mit ihr auseinandersetzen.“

Angela Merkel (2021)

„[We] are imprisoned like a cage in Afghanistan, we have nowhere to go, there is no hope for us in Afghanistan“ (T9)

Die Situation in Afghanistan stand im August 2021 im Fokus der Weltöffentlichkeit. Es wurde zunächst viel spekuliert, wie die neue afghanische Realität aussehen könnte. Anschließend verschwand das Interesse der breiteren Öffentlichkeit ähnlich schnell, wie es aufgekommen war, spätestens mit dem Angriffskrieg gegen die Ukraine Anfang 2022 wurde Afghanistan als präsentester Konflikt abgelöst.

Nachdem internationale Truppen ihren vollständigen Abzug aus Afghanistan ankündigten, hat sich die Situation im Land innerhalb weniger Monate drastisch verändert. Die Taliban-Milizen rückten bereits im Frühjahr parallel zum Abzug der noch im Land stationierten NATO-Truppen sukzessive vor. Sie übernahmen in immer mehr Gebieten des Landes die Kontrolle. Am 15.08.2021 haben die Taliban auch die Kontrolle über die Hauptstadt Kabul übernommen. Kurz darauf wurde das Islamische Emirat Afghanistan ausgerufen (vgl. Mielke, 2022, o.S.). Dieses löst die bis dahin bestehende Islamische Republik Afghanistan de facto ab (Auswärtiges Amt, o. J., o.S.).

Bereits kurz nach dem Ende des militärischen Abzugs sind große Teile der westlichen Medienöffentlichkeit mit abgezogen. Auch während der intensiven Berichterstattung im letzten Sommer lag ein großer Fokus auf den westlichen Evakuierungsmission von Ortskräften und westlichen Personen. Diese Arbeit soll Raum für eine andere Perspektive schaffen. Sie soll die neue Realität in den Blick nehmen in der die Menschen in Afghanistan tagtäglich leben. Afghan*innen sind zwar zahlenmäßig eine der weltweit größten Geflüchteten Gruppen, dennoch konnten nur Wenige das Land verlassen, selbst wenn sie das gewollt hätten. Der größte Teil der afghanischen Bevölkerung lebt auch nach der Machtübernahme der Taliban in Afghanistan, egal ob der Westen hinschaut oder nicht. Diese Lebensrealität sollte ebenfalls Aufmerksamkeit erhalten. Dazu werden in dieser Arbeit Kurztexte afghanischer Studentinnen betrachtet, in denen sie Ausschnitte ihrer Lebenssituation schildern. Diese Texte werden auf die kulturspezifischen Friedens- und Gewaltbegriffe hin näher untersucht.

In Kapitel 1 wird zunächst der Kontext beleuchtet, die Bildungssituation von Frauen in Afghanistan beschrieben und das Bildungssystem näher beschrieben. Kapitel 2 führt in den

theoretischen Hintergrund der Analyse ein, die Friedens- und Konflikttheorie Johan Galtungs. Daran schließt sich Analyse der Kurztexpte und das Fazit an.

Hauptteil

1. Afghanistan im Kontext

Dieses Kapitel soll kurz und knapp in für die Analyse der Essays relevanten gesellschaftliche Kontexte einführen. Dafür wird kurz der Konflikt im Land beleuchtet, daran anschließend die Bildungssituation und deren unklare Zukunft. Auf die Darstellung allgemeiner demographischer Daten wird explizit verzichtet, diese sind allgemein einsehbar¹.

1.1 Der Afghanistan-Konflikt

Diese Arbeit hat nicht den Anspruch, den Konflikt gegenwärtig oder historisch ausführlich darzustellen, sondern betrachtet vor allem die Perspektiven afghanischer Studentinnen auf ihre aktuelle Situation. Dennoch soll kurz in den Kontext des Konflikts eingeführt werden. Im Land herrscht ein seit Jahrzehnten andauernder internationalisierter, schwerpunktmäßig innerstaatliche Gewaltkonflikt (vgl. Schimmelfennig 2015, S. 195). Am Konflikt sind neben den Taliban, der afghanischen Regierung und den bis Sommer 2021 anwesenden internationalen Truppen noch eine Vielzahl weiterer Akteure beteiligt (vgl. Uppsala Conflict Data Program [UCDP], o.J., o.S.). Durch die Vielzahl unterschiedlicher Akteure war und ist die Gesamtsituation des Konfliktes äußerst komplex. Auch nach der US-Intervention im Spätherbst 2001, mit der zunächst der Sturz des ersten Taliban-Regimes einherging, führte der weiter bestehende Konflikt dennoch bis zum erneuten Regimewechsel im Sommer 2021 zu insgesamt über 200 000 Todesopfern (vgl. ebd.) in den dazwischenliegenden 20 Jahren. Zwischen 2018 und 2021 war es „the bloodiest conflict in the world“ (vgl. ebd.).

1.2 Bildung in Afghanistan

Die afghanische Gesellschaft ist eine multiethnische und segmentierte Gesellschaft (vgl. Bittlingmayer et al., 2019, S. 26), sodass kaum von ‚der‘ afghanischen Gesellschaft gesprochen werden kann. Auch der Zugang zu Bildung ist innerhalb Afghanistans strukturell stark ungleich verteilt: Unter anderem zwischen weiblichen und männlichen Personen, Stadt- und Landbevölkerung, reichen und ärmeren Bevölkerungsgruppen, sesshaft oder nomadischen lebenden

¹ Beispielsweise Statistisches Bundesamt (2021).

Gruppen sowie IDPs (Internally Displaced Persons) (vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2021, S. 17).

Der Zugang zu Bildung für Mädchen und Frauen in muslimisch geprägten Ländern ist ein generell umstrittenes Thema – sowohl in ‚westlicher‘ als auch in ‚muslimischer‘ dominierten Regionen der Welt. Der Zugang zu Bildung wird von drei teils widersprüchlichen und interdependenten Faktoren beeinflusst: Erstens von religiösen Gesetzen und der Interpretation von religiösen Urtexten; zweitens von staatlichen Vorgaben wie der Schulpflicht und weiteren in den Verfassungen verbürgten Rechten auf Bildung und Teilhabe und drittens durch den Einfluss bestimmter gesellschaftlicher Interessengruppen und Strukturen, wie beispielsweise patriarchal geprägten Gesellschafts- und Familienstrukturen (vgl. Khan, 2016, S. 341ff.). Auch in Afghanistan bestand ein beständiger Aushandlungsprozess zwischen diesen Faktoren, der je nach Schwerpunkt zu zeitweise sehr unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zur Bildung für Frauen und Mädchen führte und führt (vgl. Bittlingmayer et al., 2019, 29 ff.). Zu diesen generellen Spannungsfeldern kommt in Afghanistan der seit Jahrzehnten andauernde Konflikt im Land hinzu, der bei akuten gewaltsamen Auseinandersetzungen lokal immer wieder – auch zu längeren – Unterbrechungen des Bildungsbetriebs führt. Daher blieb auch das nach 2001 umgebaute, stärker westlich-orientierte Bildungssystem zerbrechlich und weitgehend von externer Finanzierung und Unterstützung abhängig (vgl. UNESCO, 2021, S. 29).

Betrachtet man die Bildungsbeteiligung, fand in Afghanistan nach dem Sturz der Taliban 2001 eine – auch durch die westliche Intervention angetriebene – Bildungsexpansion statt. Die staatliche Schulpflicht wurde auf 9 Jahre ausgeweitet, der Zugang zu Bildung für weibliche Personen wurde in der Verfassung festgeschrieben und die Alphabetisierung machte große Fortschritte (vgl. UNESCO, 2021, 7f.). Einige dieser Fortschritte waren aber auch vor der erneuten Machtübernahme der Taliban im letzten Sommer teilweise wieder in Gefahr (vgl. Naumann, 2019, S. 164).

1.3 Bildungsbiografie der Autorinnen im Kontext

Die Autorinnen der Kurztexte gehören als weibliche Studentinnen in Kabul zu einer sehr kleinen gesellschaftlichen Gruppe. Nur 26% der Afghan*innen leben überhaupt in Städten (vgl. UNESCO, 2021, S. 12). Von knapp zwei Millionen weiblichen Personen², die um das Jahr 2008

² Die exakten Daten und statistischen Kennwerte gilt es aufgrund ihres unvollständigen, konfliktreichen und komplexen Erhebungskontexts im Land kritisch zu hinterfragen (vgl. Naumann, 2019, S. 158). Daher wird nicht mit *gross enrolment ratios* gearbeitet, aber auch die absoluten Zahlen gilt es kritisch zu hinterfragen. Dennoch kann

den primärer Bildungsbereich besucht haben, befinden sich 2020 noch 115 568 (ca. 5%) weibliche Personen im tertiären Bildungsbereich (vgl. UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2021, o.S.), was zirka 5 Prozent entspricht. Von 430 980 Personen, die sich 2020 im tertiären Bildungsbereich befinden, sind lediglich 26,8% weiblich. (vgl. ebd.). In den urbanen Zentren, zu denen auch die Hauptstadt Kabul zählt, war die Gleichberechtigung der Geschlechter im tertiären Bereich jedoch nahezu erreicht (vgl. Naumann, 2019, S. 163). Im Jahre 2021 eine weibliche Studentin in Kabul zu sein, ist im Vergleich innerhalb ihrer nationalen Altersgruppe ein bis dahin wirklich außergewöhnlicher Lebenslauf. Durch die Machtübernahme der Taliban wurde diese systemischen Entwicklungen und die darin eingeschlagenen neuen Lebenswege jäh unterbrochen.

1.4 Zukunft des Bildungssystems unter der Taliban-Herrschaft

Die bisherigen Darstellungen beziehen sich auf das Bildungssystem der Islamischen Republik Afghanistan, das Bildungssystem, in welchem die Autorinnen der Essays aufgewachsen sind und welches sie selbst bisher durchlaufen haben. Die Veränderungen seit der Machtübernahme der Taliban wurde bisher nicht miteinbezogen. Unmittelbar nach der Machtübernahme der Taliban war die Zukunft der Frauenrechte und deren Zugang zu Bildung – neben der Versorgung der Bevölkerung mit Nahrung und Wasser – eine der öffentlich meistdiskutierten Fragen in der westlichen Hemisphäre (vgl. u.a. Friederichs, 2021; Blue & Zucchini, 2021). Zunächst wurden im Anschluss an die Machtübernahme am 23.08.2021 alle Bildungseinrichtungen vorläufig geschlossen (vgl. Jackson, 2022, o.S.). Der Prozess der Wiedereröffnung von Schulen und Universitäten zeigt einige interessante Entwicklungen und Schwerpunkte.

Kate Clark (2022, o.S.) hält zunächst folgende zentrale Veränderungen fest: Im ersten Aufruf bei der Wiedereröffnung der staatlichen Schulen wurden zunächst nur männlicher Schüler und Lehrer aufgefordert, wieder in die Bildungsinstitutionen zu gehen. Sukzessive kehrten auch Mädchen zurück an die Primarschulen, die Dauer ihrer Schulzeit wurde jedoch auf die ersten 6 Schuljahre begrenzt. Weiterführende Schulen wurden nur an wenigen Orten wieder für Mädchen geöffnet. Dort wo Mädchen die Schule besuchen können, ist eine strikte Trennung der Geschlechter sowohl von Schüler*innen als auch Lehrkräften vorgesehen.

Die flächendeckende Rückkehr von Frauen und Mädchen in die weiterführenden Bildungseinrichtungen war zum Beginn des neuen Schuljahres Ende März 2022 zwar mehrfach

von einem hoch selektiven Bildungssystem ausgegangen werden, in dem nur wenige und privilegierte Personen den tertiären Bildungsbereich überhaupt erreichen können.

angekündigt worden, wurde aber auch für das Schuljahr 2023/24 nicht umgesetzt, sodass die weiterführenden Schulen für Mädchen nach wie vor geschlossen sind (vgl. Jackson, 2022, o.S.; Save the Children, 2023, o.S.). Trotz der offiziellen Schließung wurden in einigen Regionen und an privaten Schulen und Universitäten zumindest zeitweise wieder Frauen und Mädchen unterrichtet (vgl. Jackson, 2022, o.S.), bevor die Restriktionen weiter zunahmen. Zu diesen Institutionen zählte anfangs auch die Universität der Autorinnen der Kurztexte. Belastbare Daten, die aufschlüsseln wer, wo, wann und wie lange in welche Bildungseinrichtungen zurückkehrte, liegen jedoch nicht vor. Aktuell ist Mädchen und Frauen der Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen bis auf Weiteres verwehrt. Damit waren beziehungsweise sind die Autorinnen der Kurztexte auch bis auf Weiteres die letzte Generation weiblicher Studierender im Land.

2. ‚Gewalt‘ – ein umstrittener Begriff

Dieses Kapitel befasst sich mit möglichen Begriffsdefinitionen und theoretischen Konzepten von ‚Gewalt‘. Zunächst wird der dreifache Gewaltbegriff nach Johann Galtung skizziert. Anschließend wird der kontroverse Diskurs, der sich vor allem mit dem Konzept der strukturellen Gewalt befasst, kurz nachgezeichnet und anschließend argumentativ dargelegt, weshalb in dieser Arbeit, dass galtungsche Gewaltkonzept zur Analyse genutzt wird.

2.1 Johan Galtungs Gewaltbegriff

Die Friedens- und Konfliktforschung ist sowohl in ihrer Entstehungsgeschichte als auch in der Gegenwart ein sozialwissenschaftlich interdisziplinär geprägtes Feld mit vielfältigen Bezugswissenschaften. Daraus ergeben sich diverse Zugänge und Grundhaltungen. Einer der bedeutendsten, aber ebenso umstrittenen Forscher in diesem Feld, ist der norwegische Soziologe Johan Galtung (vgl. Susanne Kailitz, 2007, 133 f.). Galtung zählt zu den Begründern der modernen kritischen Friedens- und Konfliktforschung in Europa. Er gründete 1959 das *Peace Research Institut Oslo* (PRIO) in Norwegen und 1964 eines der bis heute einflussreichsten Journals, das *Journal of peace research* (JPR).

Galtung spricht sich dafür aus, dass „Frieden und Gewalt in ihrer Totalität gesehen werden“ müssen (Galtung, 2007, S. 12). Dafür entwickelte er einen dreifachen Gewaltbegriff, bestehend aus den Formen direkter, struktureller und kultureller Gewalt, die gemeinsam das sogenannte Gewaltdreieck ergeben (vgl. Brand-Jacobsen, 2003, 41 ff.). Sein Gewaltkonzept baute er im

Laufe der Jahre aus, zunächst bestanden nur die Dimensionen strukturelle und direkte Gewalt (vgl. Galtung, 1969). Er ergänzte das Konzept später um die Form kulturelle Gewalt.

Gewalt im galtungsschen Sinne sind alle „vermeidbare Verletzungen grundlegender menschlicher Bedürfnisse [...], die den realen Grad der Bedürfnisbefriedigung unter das Herabsetzen, was potentiell möglich ist.“ (Galtung, 2007, S. 343).

2.1.1 Direkte Gewalt

Die Form der direkten Gewalt³ kommt am ehesten dem nahe, was auch im alltagssprachlichen Kontext als Gewalt aufgefasst wird. Die klassische Form Direkter Gewalt besteht in einer sichtbaren Aktion innerhalb einer Subjekt-Objekt Beziehung: A (*Subjekt*) schlägt (*sichtbare Aktion*) B (*Objekt*). Faustkämpfe, Schießereien, Entzug von Nahrung oder Wasser – um nur einige Beispiele zu nennen. Direkte Gewalt findet als konkretes Ereignis statt (vgl. Galtung, 2007, S. 348).

2.1.2 Strukturelle Gewalt

Im Konzept der strukturellen Gewalt verknüpft Galtung von Anfang an Gewalt mit sozialer Gerechtigkeit (vgl. Galtung, 1969, S. 183). Daher ist die „Wissenschaft von der Sozialstruktur, insbesondere der Schichtung“ (vgl. Galtung, 1971, S.71) notwendig, um strukturelle Gewalt zu verstehen. Strukturelle „Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich ungleichen Lebenschancen.“ (Galtung, 1971, S. 62). Grundsätzlich geht strukturelle Gewalt zwar von menschlichem Handeln aus, kann aber im Gegensatz zur direkten Gewalt nicht auf einzelne Individuen zurückverfolgt werden. Durch die Verankerung struktureller Gewalt in der Sozialstruktur ist sie vergleichsweise stabil, aber durchaus veränder- und überwindbar (vgl. ebd. S.67).

Das perfide an struktureller Gewalt sei, dass selbst Betroffene die strukturelle Gewalt leicht übersehen und diese als quasi natürlich annehmen. Meist werden nur die Auswirkungen, nicht aber der Ursprung der strukturellen Gewalt werden wahrgenommen, wodurch deren Bekämpfung kaum möglich ist (vgl. Galtung, 1971, S. 67). Daher kann nicht angenommen werden, „daß [sic!] strukturelle Gewalt weniger Leiden bringt als personale [direkte A.d.A.] Gewalt“ (Galtung, 1971, S. 66), das Leiden ist nur nicht immer so offensichtlich.

³ In älteren Veröffentlichungen bezeichnet Galtung diese Form auch als personale Gewalt, entscheidet sich jedoch später für den Begriff der direkten Gewalt.

2.1.3 Kulturelle Gewalt

Kulturelle Gewalt umfasst „jene Aspekte der Kultur, der symbolischen Sphäre unserer Welt [...], die dazu benutzt werden können, direkte und strukturelle Gewalt zu rechtfertigen oder zu legitimieren.“ (Galtung, 2007, S. 341). Damit ist kulturelle Gewalt der permanente „Nährboden, von dem die zwei anderen zehren.“ (ebd., S. 349). Dennoch muss kulturelle Gewalt nicht der erste Ausgangspunkt der anderen Gewaltformen sein, jede Form von Gewalt kann wiederum Gewalt erzeugen, alle drei Formen hängen miteinander zusammen (vgl. ebd., S. 350). Kulturelle Gewalt trägt aber entscheidend zu einer langfristigen Aufrechterhaltung von Gewalt bei.

2.2 Positiver und negativer Frieden

Frieden wird in erster Annäherung als Abwesenheit von Gewalt gefasst (vgl. Galtung, 1969, 167f.), daher ist die Definition von Gewalt ein entscheidender theoretischer Ausgangspunkt um über Frieden nachzudenken. Aus einem weiten Gewaltbegriff folgt auch ein weites Friedenskonzept: Galtung (1971, S. 86f.) unterscheidet zwischen negativem und positivem Frieden. Negativer Frieden beschreibt hierbei die Abwesenheit direkter Gewalt, wie beispielsweise in Form eines Waffenstillstandes. Die Abwesenheit direkter Gewalt ist zwar ein erster Schritt, ist aber nur eine vorübergehende Befriedung. Wenn strukturelle und kulturelle Gewalt fortbestehen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass es früher oder später erneut zu direkter Gewalt kommt.

Positiver Frieden beschreibt daher die Abwesenheit aller Gewaltformen, ein Zustand von sozialer Gerechtigkeit. Hierbei ist es wichtig zu beachten, Frieden nicht nur absolut zu denken: Frieden als Prozess, als Weg auf dem Stück für Stück mehr erreicht werden kann. Frieden ist also sowohl das absolute Ziel, das erreicht werden möchte, als auch der Weg dorthin, indem an immer mehr Stellen friedliche Mittel eingesetzt werden, um mit Konflikten umzugehen und somit Gewalt zunehmend zurückgedrängt wird (vgl. Brand-Jacobsen, 2003, S. 50).

2.3 Der Gewaltbegriff im Diskurs – Makro- oder Mikroperspektive?

Galtungs Konzept wurde im Laufe der Zeit als „teils inkonsistentes, oft scherenschnittartiges, letztlich unklares und normativ aufgeladenes“ (Imbusch 2021, o.S.) Gewaltkonzept vielfach kritisiert. Bis heute besteht die Debatte insbesondere um das Konzept der strukturellen Gewalt. Vertretende eines engen Gewaltbegriffs argumentieren in Anlehnung an Popitz, dass der Fokus auf die konkrete Gewalthandlung gelegt werden sollte, da physische Gewalt und das Verletzen von Körpern das Zentrum von Gewalt sind (vgl. Christ, 2017, S. 13). Während andere einer zunehmenden Verengung des Gewaltbegriffs kritisch gegenüberstehen.

„[D]er Blickwinkel auf die Gewalt durch den Bezug auf die unmittelbare Situation [ist] immer enger geworden, [...] ohne dass es dem Leser solcher oft sehr mikrohistorisch oder -soziologisch verfahrenen Arbeiten noch auffällt, in welche größeren Kontexte diese jeweils untersuchten Gewaltphänomene überhaupt eingebettet waren.“ (Knöbl, 2017, S. 7)

Auch Galtung selbst führt bereits aus, warum ein weiter, über direkte, physische Gewalt in konkreten Situationen hinausgehender, Gewaltbegriff notwendig ist: „If this were all violence is about, and peace is seen as its negation [...]. Highly unacceptable social orders would still be compatible with peace.“ (Galtung, 1969, S. 168). Um tiefgreifender Ursachen und Bedingungen von Konflikten, Gewalthandlungen und Frieden zu identifizieren und als theoretische Konzepte zu fassen kommt ein enger Gewaltbegriff deshalb an seine Grenzen.

Entscheidend ist auch, welche Ebene betrachtet werden soll: Vor allem wenn Konfliktursachen und Aufrechterhaltungsdynamiken von Konflikten betrachtet werden sollen, bietet ein weiter Gewaltbegriff nach Johan Galtungs Einsichten in Ursachen und aufrechterhaltende Bedingungen von Gewaltkonflikten, die in der Gesellschaftsstruktur verwoben sind. Wenn Frieden – im Sinne eines positiven Friedens – als allgemeines Interesse, als zu erreichende Norm angenommen wird, dient ein weiter Gewaltbegriff als Werkzeug zur Gesellschaftskritik, und ist dadurch legitim. Dass sich der weite Gewaltbegriff für eine kritische Gesellschaftstheorie durchaus eignen kann, gesteht auch Braun (2021, S. 29) in seiner fundamentalen Kritik des Konzepts der strukturellen Gewalt zu.

Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit mit einem weiten Gewaltbegriff in galtungsscher Tradition gearbeitet, um die „komplexen Beziehungen zwischen Macht, Herrschaft, sozialer Ungleichheit und Gewalt“ (Imbusch & Mayer, 2021, o.S.) nicht aus den Augen zu verlieren, ohne sie im Rahmen dieser Arbeit trennscharf abgrenzen zu können. Neben der theoretischen Begründung legt auch das Material einen weiten Gewaltbegriff nahe. Die Kurztexte, die im Folgenden analysiert werden, bewegen sich überwiegend auf einer gesellschaftlichen Makroebene, auf diesem Abstraktionsniveau ist ein die Wahl eines weiten Gewaltbegriffs deshalb auch praktisch folgerichtig.

3. Analyse der Kurztexte

Das vorliegende Material soll in diesem Kapitel in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genauer betrachtet werden. Diese Methode ermöglicht einen strukturierten und regelgeleiteten Analyseprozess. Hierzu wird der in Kapitel 5 (vgl. ebd. S. 54 ff.) dargestellten Vorgehensweise gefolgt.

3.1 Das Material

Zunächst erfolgt eine konkrete Beschreibung des vorliegenden Materials.

3.1.1 Festlegung des Materials

In der folgenden Analyse werden Kurztexte betrachtet, die mir zum Verfassen dieser Hausarbeit zur Verfügung gestellt wurden. Das Material war also grundlegend bereits vor Beginn der Arbeit festgelegt, es handelt sich um eine nicht-zufallsgesteuerte Auswahl der Stichprobe. Im Rahmen dieser Arbeit werden alle neun zur Verfügung stehenden Texte in die Analyse miteingeschlossen. Die Autorinnen der Texte studieren alle an derselben Universität. Da nicht näher bekannt ist, inwieweit die Autorinnen als repräsentativ für weibliche Studentinnen ihrer Universität angesehen werden können, ist die Stichprobe nicht repräsentativ. Es sind also keine Rückschlüsse auf alle weiblichen Studierenden der Universität oder allgemein weibliche Studierende in Kabul beziehungsweise Afghanistan zulässig. Die Ergebnisse der Analyse können aufgrund des unklaren Bezuges der Stichprobe zu möglichen Grundgesamtheiten nur für die 9 Autorinnen selbst gelten.

3.1.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Kurztexte entstanden im Kontext einer Hochschulkooperation als Antwort auf die Fragestellung: *Was können Deutsche von Afghanen lernen?*. Sie wurden von weiblichen Studentinnen⁴ einer staatlich anerkannten⁵ privaten afghanischen Universität in Kabul mit wirtschafts- und sozialwissenschaftlichem sowie technischem Schwerpunkt verfasst. Die Texte sind im Zeitraum zwischen der Machtübernahme der Taliban im August 2021 und Anfang Dezember 2021 entstanden, vermutlich circa ein Monat nach dem sogenannten Fall von Kabul am 15.8.2021 (vgl. T9, Z.1). Die Autorinnen schrieben in dem Wissen, dass ihre Texte im Anschluss über ihre Dozierenden an die Kooperationspartner*innen in Deutschland und der Schweiz weitergeleitet werden. Die Annahme liegt nahe, dass ihnen bei Verfassen der Texte bewusst war, dass diese im Anschluss von deutschen und schweizer Leser*innen mit meist akademische-mitteuropäischer Sozialisation und Vorverständnis gelesen werden. Mir ist nicht bekannt, ob die Autorinnen explizit eingewilligt haben, dass ihre Texte wissenschaftlich

⁴ Zur gesellschaftlichen Positionierung weiblicher Studierender allgemein siehe letzter Abschnitt des Kapitels 1.2 in dieser Arbeit.

⁵ Vom Ministry of Higher Education (MoHE) der de facto abgelösten Islamischen Republik Afghanistan anerkannt. Zur rechtlichen Situation seit der Machtübernahme der Taliban sind mir keine näheren Informationen bekannt. Die Website des MoHE ist nach wie vor unter <https://mohe.gov.af/en/general-list-private-universities-and-institutes-higher-education> abrufbar. Sowohl die englischen Unterseiten des MoHE und des Ministry of Education (MoE) scheinen noch nicht grundlegend durch die neue Staatsführung überarbeitet worden sein.

ausgewertet werden. Da sie jedoch im Kontext eines deutsch-afghanischen Forschungsprojektes entstanden, muss an dieser Stelle von einem grundlegenden Einverständnis ausgegangen werden. Das Material ist komplett unabhängig von dieser Arbeit entstanden.

3.1.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Texte wurden von den Autorinnen selbst auf Englisch verfasst und liegen in unveränderter schriftlicher Form vor. Jegliche Rechtschreib- und Grammatikfehler wurden nicht korrigiert und werden aufgrund der Häufigkeit bei direkten Zitaten in der folgenden Analyse auch nicht gesondert markiert. Da sich Personen, die mit westlichen Universitäten kooperiert haben und noch immer kooperieren durchaus in Gefahr begeben (vgl. Pauli, 2021, o.S.), werden die Texte im Rahmen dieser Arbeit vollkommen anonymisiert als T1-T9 wiedergegeben. Diese sind der Arbeit als Anhang beigefügt. Es handelt sich um kurze Texte zwischen 4 und 18 Zeilen, im Mittelwert 12 Zeilen. Die neun Texte können aufgrund unterschiedlicher Elemente, teils auch innerhalb eines Textes, keiner Textsorte eindeutig zugeordnet werden⁶.

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Richtung der Analyse

Die Analyse möchte auf Grundlage der Texte Aussagen über die Einstellungen der Autorinnen und ihre gegenwärtigen Interpretationen der gesellschaftlichen Situation in Afghanistan machen.

3.2.2 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Wie in Kapitel 2 dargestellt bestehen unterschiedliche Gewaltbegriffe. Im Material werden Aussagen über den Konflikt in Afghanistan und über mögliche Ursachen die Frieden gefährden und Gewalt begünstigen getroffen. Hier ist es interessant, welche Formen von Gewalt von den Studentinnen im Kontext von Konflikt und Krieg genannt werden. Daher ist die Leitfrage der Arbeit, welche Friedens- und Gewaltbegriffe sich in den Texten der afghanischen Studentinnen finden. Detaillierter werden folgende Fragen an das Material gestellt:

1. Welche Konzepte von Frieden werden in den Kurztexen deutlich?

Thematische Kategorie: Frieden; Theoretische Kategorie: Frieden – Subkategorien: Positiver oder negativer Frieden (vgl. Kapitel 2.2)

⁶ In allen Fällen handelt es sich um nicht-fiktionale Texte mit teils beschreibend, teils appellierend, teils informierender Funktion. T2, T3 und T7 sprechen direkt deutsche und schweizerische Leser*innen an, ähnlich einem Brief.

2. Wird von Gewalt berichtet? Von welchen Formen? Von Gewalt als engem Begriff oder weitem?

Theoretische Kategorien: Gewalt mit den Subkategorien: Direkter, struktureller und kultureller Gewalt nach Galtung (vgl. Kapitel 2.1)

Anhand dieser Fragen und Kategorien soll eine inhaltliche Strukturierung des Materials vorgenommen werden und damit das „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.“ (Mayring, 2015, S. 99). Die Kategorien wurden dafür in Bezug auf den dargestellten theoretischen Hintergrund der Galtung'schen Theorie deduktiv gebildet. Die Kodiereinheit wird auf ein Wort festgelegt, die Kontexteinheit auf den gesamten Text einer Verfasserin. Die Auswertungseinheit umfasst alle 9 Kurztexte.

Über diese theoretisch fundierten Fragen, die sich aus der Leitfrage der Arbeit ableiten, könnten mit dem vorliegenden Material weitere Fragen beantwortet werden:

1. Wie sehen sie ihre eigene Zukunft?
2. Wie beschreiben sie Afghanistan?
3. Wie beschreiben sie genannte westliche Staaten (Deutschland, die Schweiz, die USA)?
4. Welche Erwartungen richten sie an westliche Staaten?
5. Inwiefern beantworten die Studierenden die ihnen gestellte Frage?

Diese Fragen werden in dieser Arbeit nicht weiterbearbeitet.

3.3 Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Analysen dargestellt, die zur Beantwortung der im vorherigen Kapitel entwickelten Fragestellungen zu den beiden Hauptkategorien Frieden und Gewalt erfolgt sind.

3.3.1 Analysen zur Kategorie 1: Frieden

In T2, T4, T5, T6 T7, T9 wurden Passagen zur thematischen Kategorie Frieden kodiert, in drei der neun Texte finden sich dazu keinerlei Passagen. Zunächst werden in den Texten eine grundsätzliche Sehnsucht und der Wunsch nach Frieden deutlich. Mit Aussagen wie „We want peace“ (T9, Z. 7), „Afghan people are thirst of peace“ (T6, Z.3) oder „Peace is a lovely word, especially for the people of Afghanistan“ (T4, Z. 1) wird diese Grundhaltung deutlich.

Wie Frieden verstanden wird, wird durch zugehörige Adjektive deutlich. So wird in mehreren Texten nicht nur allgemein von Frieden gesprochen, sondern der Vorstellung des gewünschten Friedens durch Adjektive eine besondere Qualität gegeben: „permanent and lasting“ (T2, Z. 5), „true“ (T4, Z. 2) und „real“ (ebd.). Diese Adjektive deuten darauf hin, dass von Frieden im Sinne des Konzepts von positivem Frieden ausgegangen wird. Besonders deutlich wird dies in

T2 (Z.5f.): „Peace in culture means a state of calm in normal relations with other countries **and** the absence of war“ (Herv. d. A.). Hier wird explizit benannt, dass Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg bedeutet, sondern deutlich weiter reicht. Die Orientierung an positivem Frieden ist insbesondere vor dem Hintergrund beachtlich, dass in Afghanistan selbst ein negativer Frieden, also die Abwesenheit direkter Gewalt, nicht etabliert werden konnte (vgl. Kapitel 1.1).

Auch die Prozesshaftigkeit hin zu positivem Frieden (vgl. Kapitel 2.2) wird deutlich, wenn beschrieben wird, dass Länder wie die Schweiz oder Deutschland „struggled a lot for the peace“ (T5, Z. 1f.) und Afghan*innen „have been seeking it for many years“ (T4, Z.1). Darin wird die enorme Anstrengung deutlich, die mit der Sehnsucht nach mehr Frieden und dem herausfordernden Weg dorthin einhergeht. Auch wenn die Vorstellung von und Sehnsucht nach positivem Frieden vorhanden ist, ist für den weiteren Weg wenig Hoffnung vorhanden, es ist eine „situation full of frustration“ (T3, Z. 3). Das wird neben den offensichtlichen und direkten Folgen der Machtübernahme der Taliban (z.B. „ladies [...] are going to university with full fear and apprehension“ (T3, Z. 5f.) deutlich, wenn man betrachtet, welche tieferliegenden Gründe und Formen von Gewalt in den Texten benannt werden.

3.3.2 Analysen zur Kategorie 2: Gewalt

Direkte Gewalt im Sinne von konkreten Ereignissen der Gewaltausübung (vgl. Kapitel 2.1.1) wird in den Texten nicht explizit beschrieben. Für solche konkreten Beschreibungen von Gewaltereignissen sind die Texte auch auf einer zu abstrakten Ebene. Indirekt wird aber auch das Vorhandensein von direkter Gewalt im Land klar. Immer wenn von Krieg⁷ geschrieben wird, ist davon auszugehen, dass insbesondere direkte Gewalt damit gemeint ist, da andere Gewaltformen gesondert beschrieben werden. Aussagen über den „43-year war“ (T7, Z.2) oder der Beschreibung von Afghanistan als „war-torn country“ (T1, Z.3) mit „three decades of war experience from different insurgent groups“ (T6, Z. 1f.) weisen deutlich auf die Präsenz von direkter Gewalt hin, auch wenn diese nicht ausführlicher oder anhand von konkreten Situationen oder Gewalthandlungen beschrieben wird. Aus diesen knappen Aussagen kann gefolgert

⁷ Bisher wurde im Rahmen der Arbeit das Wort Konflikt benutzt. Wann Konflikt und wann von der Unterkategorie des Krieges gesprochen wird, ist definitorisch umstritten und in der Abgrenzung nicht immer trennscharf. Eine Abgrenzung legt die Intensität der Kämpfe und die Anzahl der Todesopfer (über 1000/Jahr) zugrunde (vgl. Schimmelfennig, 2015, S.193). Völkerrechtlich bedarf ein Krieg zudem immer einer Kriegserklärung. Die Bezeichnung Konflikt umfasst daher alle Phasen des Afghanistan-Konflikts, deren Intensität in den letzten Jahren und Jahrzehnten phasenweise unterschiedlich waren. Dass in den Texten die Bezeichnung war genutzt wird, ist mit der umgangssprachlich deutlich weiteren Verbreitung des Wortes Krieg für die Bezeichnung bewaffnete Kämpfe zu erklären, auch wenn Krieg definitorisch einen Spezialfall des bewaffneten Konflikts darstellt.

werden, dass direkte Gewalt insoweit zur Normalität gehört, dass diese bis auf die knappen und allgemeinen Verweise auf ‚den Krieg‘ keiner weiteren Ausführungen bedarf.

Umso ausführlicher werden jedoch Phänomene benannt, die im galtungsschen Sinne unter struktureller Gewalt zu subsummieren sind. Diese werden in den Texten oft explizit als Grund oder Ursache für den Krieg im Allgemeinen und die Machtübernahme der Taliban im Spezifischen benannt (vgl. T2, Z.4; T3, Z.10; T6, Z.8; T.7, Z.2 und 4f.; T8, Z.7f.). Auch wenn die Zusammenhänge nicht so monokausal und/oder linear sind, wie es in den Texten mit einigen simplifizierenden und verkürzenden Aussagen wie beispielsweise „curse illiteracy Curse the war“ (T7, Z. 18) beschrieben werden, wird die Interdependenz verschiedener Formen von Gewalt deutlich, die sich gegenseitig befeuern und damit wie ein Nährboden für weitere Gewalt wirken kann (vgl. Kapitel 2.1.3).

Ungleiche Machtverhältnisse und Lebenschancen, also strukturelle Gewalt (vgl. Kapitel 2.1.2), werden in allen neun Texten beschrieben. Es werden eine ungleiche Machtverteilung zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen beschrieben (vgl. T1, 7f.; T2, Z.8), soziale Ungerechtigkeitsverhältnisse allgemein (vgl. T2, Z. 4) und diese konkreter ausgeführt in Bezug auf Armut (vgl. T1, Z.9; T3, Z.7; T7, Z.2), ungleich verteilte Bildungschancen (vgl. T3, Z. 5f. & 8; T5, Z. 2;) und geringe Literalität (vgl. T1, Z.8; T7, Z.2 & 18;) sowie kaum Zugang zum Berufsleben für Frauen (vgl. T9, Z. 4f. & Z. 12), Ernährungsunsicherheit (vgl. T9, Z. 14) sowie wirtschaftliche Instabilität und Arbeitslosigkeit (T1, Z. 4 & Z.9).

Neben diesen Nennungen werden insbesondere die konkreten und schmerzhaften Auswirkungen der ungleichen Chancen und Rechte für Frauen und Männer, von denen die Autorinnen selbst ausnahmslos betroffen sind, in den Texten benannt:

„Put pressure on the Taliban to become more flexible Supporting Afghan women and girls Because they are in a difficult situation and these restrictions are increasing day by day“ (T2, Z. 15f.)

This situation is really difficult especially for ladies when they are going to university with full Fear and apperhension.“ (T3, Z. 5)

„Do not return to the office of many female employees. Many of them are afraid that they will never be allowed to return to their past life [...]. I say in a trembling voice: All my dreams are gone. [...]. But now I think boys have more right to education. [...]. I had dreams, what will happen to our future? We live in our mother's house without any hope. [...] Our life is very hard for us. You can not work, from April to Muharram, with what number can you come to university?“ (T9, Z. 4ff.)

Das zeigt, wie gewaltvoll Strukturen auf das Alltagsleben von einzelnen Personen wirken. Und das, auch wenn nicht ausschließlich der Körper als „zentrale[r] Kern“ (vgl. Braun 2021, S.8)

durch physische Gewalt getroffen wird, sondern durch strukturelle Gewalt, die sich hier drastisch auf die Autorinnen auswirkt.

Kulturelle Gewalt als ideelle Ebene, die die zuvor beschriebenen Strukturen legitimiert, wird ebenfalls benannt. Hier wird insbesondere religiöser Extremismus (vgl. T1, Z. 8f.), Sexismus (vgl. T4, Z.6; T6, Z.8f.; T8, Z.6) und Rassismus (vgl. T2, Z.8; T3, Z. 10, T4, Z.6; T6, Z.8f.) als ideologische Grundlage benannt, auch in Kombination wie beispielsweise: „Discrimination between ethnic and racial religions is the enemy of humanity, which unfortunately has a strong foothold in our country“ (vgl. T7, Z. 8). Im gleichen Text wird aber in Bezug auf Religion wie in Kapitel 2.1.3 klar, dass keine Religion im Ganzen gewaltsam ist, sondern einzelne Aspekte daraus benutzt werden können, um Gewalt zu legitimieren. Die Autorin stellt gleichzeitig klar: „Respect for the great and humane means humanity. [...] God has guided me to humanity.“ (T7, Z. 7ff.). Islam als Religion kann also von den Taliban zur Legitimation der Gewaltherrschaft benutzt werden und gleichzeitig anderen Akteur*innen als Grundlage einer islamische Friedensethik dienen.

In den Texten finden sich alle drei Formen – direkte, strukturelle und kulturelle – Gewalt wieder. Dass strukturelle Gewalt am häufigsten beschrieben wurde, lässt sich mit der Fragestellung, unter der die Texte entstanden sind, erklären. Um die Frage *Was können Deutsche von Afghanen lernen?* muss eine Beziehung zwischen den beiden Gruppen hergestellt werden, es müssen für beide Seiten anschlussfähige Themen gefunden werden. Die Texte und die darin beschriebenen Geschehnisse werden insbesondere als mahnende Warnung an ‚die Deutschen‘ gerichtet, nicht in ähnliche Verhältnisse zu geraten – so unterschiedlich die Ausgangslagen auch sind. Diese Warnung wird auch sprachlich explizit gemacht: „several important lessons for us Its allies“ (T2, Z. 12), „this situation of Afghanistan is best lesson and experience for all afghans and world“ (T6, Z. 11f.), „I have the following advice for you“ (T7, Z. 14), „Every government must pay attention.“ (T8, Z.8). Vor diesem Hintergrund der Warnung an Deutschland und die Schweiz erklärt sich, warum insbesondere strukturelle Gewalt benannt wurde und weniger auf direkte oder kulturelle Gewalt eingegangen wurde. Für die Autorinnen erschien es am anschlussfähigsten, dass diese Form der Gewalt sich auch in etablierten Gesellschaften wie Deutschland und der Schweiz strukturell verfestigen und ausbreiten können und so zu einem Risiko für den Frieden werden, den sie in beiden Ländern sehen. Daher mahnen sie – bei gleichzeitiger Bewunderung der hiesigen Verhältnisse – an, auch hier die gesellschaftlichen Strukturen und Ungleichheiten und die darin liegenden destruktiven Kräfte nicht zu übersehen und zu unterschätzen. Und in der Ermöglichung solcher Perspektiven liegt auch die Fruchtbarkeit eines

weiten Gewaltbegriffes. Eine Analyse der Texte mit einem engen Gewaltbegriff hätte dahingehend kaum Erkenntnisse geboten.

Fazit

Afghanistan ist durch den seit Jahrzehnten im Land andauernden Gewaltkonflikt geprägt. Dieser Konflikt hat Auswirkungen auf weite Teile des gesellschaftlichen Lebens, so auch auf die Bildungssituation im Land – aktuell wie in den zurückliegenden Jahren. Innerhalb der diversen afghanischen Gesellschaft war der Zugang zu Bildung auch während der zwanzig Jahre andauernden westlichen Intervention nach 2001 noch stark ungleich verteilt. Dennoch wurde in diesen Jahren einiges erreicht und entwickelt. Viele dieser Entwicklungen fanden jedoch mit der Machtübernahme der Taliban ein Ende, insbesondere der ausgeweitete Zugang zu Bildung für Mädchen und Frauen.

Trotz der Entwicklungen in den zwei Jahrzehnten mit westlicher Unterstützung gehören die Autorinnen der Kurztexte als Studentinnen aus Kabul zu einer gesellschaftlich sehr kleinen und privilegierten Gruppe. Aufgrund des Verbots von weiterführender Bildung nach den ersten sechs Schuljahren für Mädchen sind sie bis auf weiteres die letzten weiblichen Personen, die eine tertiäre Bildungseinrichtung besuchen konnten. Betrachtet man ihre Kurztexte mit den Friedens- und Gewaltbegriffen von Johan Galtung, finden sich trotz des Gewaltkonflikts im Land wenig Bezüge zu direkter Gewalt, also sichtbarer Gewalt in Subjekt-Objekt-Beziehungen. Es konnten insbesondere Beschreibungen struktureller Gewalt, die sich in ungleichen Verhältnissen und Lebenschancen ausdrückt, herausgearbeitet werden. Hier wurde in den Texten konkret wirtschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und damit in Bezug stehend Armut, Ernährungsunsicherheit und Arbeitslosigkeit sowie ungleiche Bildungschancen und daraus folgend geringe Literalität und ungleiche Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt benannt. Von diesen Strukturen sind die Autorinnen trotz ihrer vergleichsweise privilegierten Position als kabuler Studentinnen, persönlich negativ betroffen. Durch den Ausschluss von Frauen aus Universitäten und weiten Teilen des Arbeitsmarkts sehen sie für ihr Leben wenig Positives in ihrer Zukunft. Als diese Strukturen aufrechterhaltend und legitimierend im Sinne kultureller Gewalt wirken religiöser Extremismus, Sexismus und Rassismus.

In den Texten wird eine große Sehnsucht nach Frieden deutlich. Trotz aller Gewaltphänomene im Land, im Umfeld und im eigenen Leben, wird in den Texten ein positiver Friedensbegriff im galtungschen Sinne als Ideal deutlich. Diese Erkenntnisse konnten durch die Anwendung

der durchaus umstrittenen weiten Gewalt- und Friedensbegriffes nach Johan Galtung in der Analyse der Texte gewonnen werden.

Literaturverzeichnis

- Auswärtiges Amt. (o. J.). *Afghanistan: Steckbrief*. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/afghanistan-node/afghanistan/204676>
- Bittlingmayer, U. H., Grundmeier, A.-M., Kössler, R., Sahrai, D. & Sahrai, F. (2019). Introduction: Education and Development in Afghanistan between History, Expansion, Hope and Disillusions. In U. H. Bittlingmayer, A.-M. Grundmeier, R. Kössler, D. Sahrai & S. Fereschta (Hrsg.), *Education and development in Afghanistan: Challenges and prospects* (S. 15–46). transcript.
- Blue, V. J. & Zucchini, D. (20. September 2021). Women in Afghanistan and Girls: Taliban Restrict Their Education. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/09/20/world/asia/afghan-girls-schools-taliban.html>
- Brand-Jacobsen, K. F. (2003). Frieden: Das Ziel und der Weg. In J. Galtung, C. G. Jacobsen & K. F. Brand-Jacobsen (Hrsg.), *Neue Wege zum Frieden: Konflikte aus 45 Jahren: Diagnose, Prognose, Therapie* (S. 40–78). Bund für Soziale Verteidigung.
- Christ, M. (2017). Gewaltforschung - Ein Überblick. *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)*, 63(4), 9–15. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/240905/gewalt-erklaeren-essay/>
- Clark, K. (2022, 26. Januar). *Who Gets to Go to School? (1): What people told us about education since the Taleban took over*. <https://www.afghanistan-analysts.org/en/reports/rights-freedom/who-gets-to-go-to-school-1-what-people-told-us-about-education-since-the-taliban-took-over/>
- Friederichs, H. (4. September 2021). Bildung afghanischer Mädchen: War es umsonst? *Die Zeit*. https://www.zeit.de/2021/36/afghanistan-maedchen-bildung-schule-projekte-taliban-rechte?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.ecosia.org%2F
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1971). Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In D. Senghaas (Hrsg.), *Edition Suhrkamp: Bd. 478. Kritische Friedensforschung* (1. Aufl., S. 55–104). Suhrkamp.
- Galtung, J. (2007). *Frieden mit friedlichen Mitteln: Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur* [2. Aufl.]. Agenda-Verl. <https://rds.ibs-bw.de/phfreiburg/link?kid=524646643>
- Imbusch, P. & Mayer, L. (2021). Analytisch unbrauchbar? Eine Replik auf Andreas Brauns Kritik am Konzept der „strukturellen Gewalt“. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*, 10(1), 37–43. <https://doi.org/10.1007/s42597-021-00061-5>

- Jackson, A. (2022, 29. März). *The Ban on Older Girls' Education: Taliban conservatives ascendant and a leadership in disarray*. <https://www.afghanistan-analysts.org/en/reports/rights-freedom/the-ban-on-older-girls-education-taliban-conservatives-ascendant-and-a-leadership-in-disarray/>
- Kailitz, S [Susanne]. (2007). Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975. In S. Kailitz (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Politikwissenschaft* (1. Aufl., S. 133–136). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_36
- Khan, S. T. (2016). Islam and Girls' Education: Obligatory or Forbidden. *Journal of Cultural and Religious Studies*, 4(6). <https://doi.org/10.17265/2328-2177/2016.06.001>
- Knöbl, W. (2017). Gewalt erklären? - Essay. *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)*, 63(4), 4–8. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/240905/gewalt-erklaren-essay/>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. <https://rds.ibs-bw.de/phfreiburg/link?kid=820049964>
- Merkel, A. (2021, 25. August). *Regierungserklärung von Bundeskanzlerin Merkel am 25. August 2021 in Berlin*, Berlin. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/regierungserklaerung-von-bundeskanzlerin-merkel-am-25-august-2021-1956202>
- Mielke, K. (27. Januar 2022). Afghanistan. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/innerstaatliche-konflikte/155323/afghanistan/>
- Naumann, C. C. (2019). Macro-Trends and Dynamics of Change in the Afghan Public Education Sector. In U. H. Bittlingmayer, A.-M. Grundmeier, R. Kössler, D. Sahrai & S. Fereschta (Hrsg.), *Education and development in Afghanistan: Challenges and prospects* (S. 157–174). transcript.
- Pauli, R. (1. September 2021). Deutsch-afghanische Hochschulkooperation: Gefährliche Förderung. *taz*. <https://taz.de/Deutsch-afghanische-Hochschulkooperation/!5792860/>
- Save the Children. (2023). *AFGHANISTAN: WIR FORDERN AUFHEBUNG DES BILDUNGS-VERBOTS FÜR MÄDCHEN*. <https://www.savethechildren.de/news/afghanistan-wir-fordern-aufhebung-des-bildungsverbots-fuer-maedchen/>
- Schimmelfennig, F. (2015). *Internationale Politik* (4., aktualisierte Aufl.). Ferdinand Schöningh.

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2021). *Afghanistan. Statistisches Länderprofil*.
https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Internationales/Laenderprofil/afghanistan.pdf?__blob=publicationFile
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Enrolment by level of education*. <http://data.uis.unesco.org/#>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2021). *The right to education: What's at stake in Afghanistan? A 20-year review*. https://en.unesco.org/sites/default/files/afghanistan_v11.pdf
- Uppsala Conflict Data Program. (o.J.). *Afghanistan*. <https://ucdp.uu.se/country/700>

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe und diese Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Prüfungsleistung war.

Müllheim, den 22.07.2023

Anhang