

ZEP

**Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik**



3'2025

Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges

Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges

Nahostkonflikt in der Schule – eine empirisch-qualitative Exploration

Soldat*innen in die Schule? Ein Einspruch zum Verhältnis von Pädagogik und Militär

Kriegstüchtigkeit und Wehrhaftigkeit.
Neue Militarisierungstendenzen im Bildungs- und Erziehungssystem?

Eine universale Pädagogik in Zeiten von Krieg, Krisen und
Klimawandel. Eine Kontextanalyse des Werkes von
Johann Amos Comenius

Diskussionsbeitrag: Überlegungen zum Frieden



University
of Bamberg
Press

Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges

Kriege verändern Gesellschaften – nicht nur durch Zerstörung und Tod, sondern auch durch einen tiefgreifenden Einfluss auf öffentliche Diskurse, politische Einstellungen und pädagogische Verhältnisse. „Ein Krieg kann alles Vertraute und Gewohnte in kürzester Zeit verändern, ja vollständig zusammenbrechen lassen“ (Treml, 1991) oder (sofern der Krieg noch weit genug weg ist) weitgehend unbemerkt subtile Militarisierungstendenzen befördern. Die Eigenmacht des Krieges erfasst auch das Bildungssystem. Entsprechend verändern sich Diskurse um eine angemessene politische Bildung, z. B. wenn aktuell eine „Pädagogik der militärischen Verteidigung“ (Abs, 2023) diskutiert wird. Kinder und Jugendliche bringen Fragen und Ängste mit in Schulen und Jugendzentren und tragen auch insbesondere an diesen Orten kriegsbezogene Konflikte aus. Lehrpersonen und Sozialarbeitende werden mit via digitaler Medien vermittelten Kriegspropaganda konfrontiert und ringen um einen angemessenen Umgang mit antidemokratischen Positionen.

Krieg war direkt oder indirekt wiederholt Thema der Zeitschrift für interna-

tionale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Hier sind insbesondere zahlreiche grundlegende friedenspädagogische Beiträge und stärker praxisorientierte Analysen über pädagogische Optionen zur Förderung gewaltfreier Konfliktlösung zu nennen sowie Reflexionen über die Bedeutung von Krieg und Frieden für die internationale Entwicklungsagenda und das globale Lernen. Aber auch konkrete Kriege und ihre Konsequenzen wurden thematisiert: zum Beispiel durch die Artikel von Treml (Ausgabe 1.1991) und Datta (Ausgabe 2.1991) zum ersten Golfkrieg, von Jäger (Ausgabe 2.2000) zum Kosovo-Krieg oder von Lenhard (Ausgabe 4.2016) zum Krieg gegen den Terror.

Das vorliegende Heft diskutiert grundlegende Fragen demokratischer Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund der neuen Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten. Das Heft verstehen wir damit auch als Erweiterung der Diskussionen um die sogenannte Zeitenwende und die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf das Bildungssystem und Fragen zur politischen Bildung und Friedenspädagogik (Ausgabe 1.2023). Neben den ersten fünf durch die Herausge-

ber begutachteten Beiträge enthält dieses Heft einen zusätzlichen Artikel aus der Redaktion, der eine friedenspolitische Positionierung vormimmt und sich von der Redewendung „in Zeiten des Krieges“ (siehe die Einleitung sowie Jäger 2023) distanziert (Berndt & Lang-Wojtasik, in diesem Heft).

Literatur

Abs, H. J. (2023). *Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik*. Bundeszentrale für politische Bildung. Letzter Zugriff am 13.07.2025 <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/523503/der-krieg-in-der-ukraine-als-neuer-horizont-fuer-politische-bildung-und-demokratiepaedagogik/>

Jäger, U. (2023). Zeitenwende? Anregungen für eine Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 10–12. <https://doi.org/10.25656/01:26537>

Treml, A. (1991). Wir und der Krieg. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 14(1), 2–5. <https://doi.org/10.25656/01:6433>

Christian Brüggemann,
Johannes Drerup & Sebastian Engelmann

Berlin, Dortmund & Karlsruhe,
September 2025

DOI: 10.20377/zep-39

Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 2699-5549

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Fiona Riecks,
Anne-Christine Banze (Rezensionen)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik,
Markusplatz 3, 96047 Bamberg,
<https://ubp.uni-bamberg.de/zep/index.php/zep>
zep.allgpaed@uni-bamberg.de

Verlag:

University of Bamberg Press, 96018 Bamberg,
E-Mail: ubp@uni-bamberg.de



Begründet von: Alfred K. Treml mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

Aktuell in der Redaktion: Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Jana Costa, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Désirée Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Roncevic, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmut Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart, Claudia Lohrensheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppé, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepper, Erwin Wagner, Joachim Winter

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren; Cover: Colourbox, #53804979

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt von der Redaktion. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.



University
of Bamberg
Press

Inhalt

Themenschwerpunkt:

Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges

- Johannes Drerup, Sebastian Engelmann & Christian Brüggemann**
4 Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges
- Miguel Zulaica y Mugica, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan**
7 Nahostkonflikt in der Schule – eine empirisch-qualitative Exploration
- Christoph Haker & Lukas Otterspeer**
12 Soldat*innen in die Schule?
Ein Einspruch zum Verhältnis von Pädagogik und Militär
- Sebastian Engelmann**
16 Kriegstüchtigkeit und Wehrhaftigkeit.
Neue Militarisierungstendenzen im Bildungs- und Erziehungssystem?
- Henning Schluß**
20 Eine universale Pädagogik in Zeiten von Krieg, Krisen und Klimawandel.
Eine Kontextanalyse des Werkes von Johann Amos Comenius
- Diskussionsbeitrag**
Constanze Berndt & Gregor Lang-Wojtasik
25 Überlegungen zum Frieden
- VENRO 29 Haltung zeigen, Räume verteidigen, Menschen erreichen
- VIE/BNE 30 Zur Geschichte der SIIVE (Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft) – Bericht über ein Podiumsgespräch auf der Sektionstagung des Jahres 2025
- VIE/BNE 35 Einrichtung des UNESCO Chair „Physical Education and Sport Pedagogy for Sustainable Development“: Bildung – Bewegung – Verantwortung
- 37 Rezensionen

Johannes Drerup, Sebastian Engelmann & Christian Brüggemann

Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund neuer Kriege und autoritärer Nationalismen werden Fragen an die Rolle des Bildungssystems und die Verantwortung der Pädagogik aufgeworfen, die im folgenden Beitrag skizziert werden.

Schlüsselworte: *Krieg, Demokratieerziehung, Politische Bildung*

Abstract

This contribution deals with questions concerning the role of education and the responsibility of pedagogy in the context of new wars and the rise of authoritarian nationalism.

Keywords: *war, democratic education, Citizenship Education*

Krieg verändert pädagogische Verhältnisse – die kritische Reflexion dieser Veränderungen bleibt aber oft aus. Krieg setzt soziale und politische Eigendynamiken in Gang, die es schwer machen, kritische Distanz und Urteilsfähigkeit zu wahren, denn er schafft seine eigenen Realitäten und Stimmungslagen, denen man sich kaum entziehen kann. Krieg besitzt eine „Eigenmacht“, die diejenigen, „die ihn wollen und rechtfertigen, selbst in Gang gesetzt haben, aber niemals mehr unter Kontrolle bekommen“ (Menke, 2024, S. 19), zumal gerade pädagogische Verhältnisse im Krieg immer zugleich an Vorbereitung, Aufrechterhaltung und Verteidigung teilhaben.¹ Zu diesen historisch gut dokumentierten und auch an aktuellen Beispielen belegbaren machtvollen Eigendynamiken gehört etwa, dass der Ruf nach patriotischer Einheit und ideologischer Konformität in Kriegszeiten tendenziell lauter wird. Die Bereitschaft zur Toleranz politischer Vielfalt und zu argumentativer Auseinandersetzung mit konkurrierenden politischen Perspektiven nimmt hingegen ab. Andersdenkende politische Stimmen werden zunehmend mit Argwohn, Misstrauen und als nicht loyal gegenüber der erstarkenden nationalen Sache wahrgenommen. Dem bekannten Sprichwort gemäß – das erste Opfer des Krieges ist die Wahrheit – werden Ideale der Unparteilichkeit und Objektivität (z. B. im Journalismus) durch die

Ausblendung oder Unterdrückung von Meinungsverschiedenheiten und häufig auch Lügen, Desinformation und Propaganda untergraben (Drerup & Szakacs-Behling, 2022, S. 1). An die Stelle der öffentlichen Diskussion kontroverser politischer Fragen treten patriotische Begeisterung und Aufrufe, sich an den Kriegsanstrengungen zu beteiligen (Ben-Porath, 2006).

All dies geschieht selten, ohne dass der erklärte „Feind“ zur Zielscheibe von Wellen der Fremdenfeindlichkeit, des Rassismus und des Hasses wird und ohne, dass ethnisch-kulturellen und religiösen Minderheiten die Rolle eines „Feindes im Inneren“ zugewiesen wird. In dem Maße, in dem sich das Spektrum akzeptabler Perspektiven verengt, werden tradierte Leitorientierungen der Aufgaben und Pflichten des demokratischen Staatsbürgers, die in friedlichen Zeiten als Eckpfeiler demokratischer Usancen und Lebensformen angesehen werden, durch bellizistische Vorstellungen von Staatsbürgerschaft ersetzt, die dann oft beginnen, sich am Vorbild „des Soldaten“ zu orientieren (Ben-Porath, 2011, S. 317; zur Geschichte des Krieges allgemein Dyer, 2022).

Da diese Entwicklungen vor den Schultoren keinen Halt machen und Krieg – ob man will oder nicht – sich auf die eine oder andere Art auch seinen Weg in pädagogische Verhältnisse und Institutionen bahnt, könnte man versucht sein zu behaupten, dass, wenn die Wahrheit das erste Opfer des Krieges ist, Erziehung und Bildung das zweite sind. Erziehung und Bildung in Kriegskontexten sind jedoch in der Regel alles andere als unschuldig (aus historischer Sicht siehe Engelmann, Hemetsberger & Jacob, 2022; Bach, Berner, Engelmann & Gräbe, 2024; sowie auch Seitz, 2004). Man könnte sogar argumentieren, dass es ohne die weit verbreitete und langwierige intergenerationale Bereitstellung der kulturellen und ideologischen Bereitschaften für einen Krieg, die eben auch über das Bildungssystem kultiviert werden, für Regierungen kaum möglich wäre, einen Krieg überhaupt zu rechtfertigen und zu führen (Drerup & Szakacs-Behling, 2022, S. 1-2). Während die kriegsfördernde Rolle, die Erziehung und Bildung spielen können, im Falle autoritärer Regime und Diktaturen, wie z.B. der in



Nazi-Deutschland propagierten „Pädagogik der Gewalt“ (Tenorth, 2003; Benecke, 2023) oder im heutigen Russland, offensichtlich ist, gilt dies auch – wenn auch in deutlich anderer Form – für liberale Demokratien.

Es gibt zahlreiche historische und aktuelle Beispiele, die darauf hinweisen, dass auch von Schulen und Pädagog/-innen erwartet wird, dass sie zu den Kriegsanstrengungen beitragen. Lehrpläne und Schulbücher werden ideologisch auf Linie gebracht (z.B. über Geschichtsversionen; Dehumanisierung des Feindes; siehe Roldán Vera & Fuchs, 2018). Pädagog/-innen sehen sich einem zunehmenden politischen Druck ausgesetzt, konform zu dem zu handeln, was als im nationalen Interesse liegend konstruiert wird, und es wird zunehmend als wichtiger angesehen, dass Schüler/-innen patriotische Gesinnungen kultivieren als kritisch über die Frage zu reflektieren, ob der Krieg tatsächlich gerecht sein könnte (siehe die Analysen für den Fall von Israel von Ben-Porath, 2006; für die USA nach 9/11 von Curren, 2020; für den Kalten Krieg von Zimmerman & Robertson, 2017 sowie Christophe, Gautschi & Thorp, 2019). Auch für liberale Demokratien gilt, dass Erziehung und Bildung allzu oft in eine Form des Krieges mit anderen Mitteln transformiert werden. Insbesondere Programme von Demokratieerziehung und -bildung werden in Kriegszeiten für die Propagierung der Kriegsziele instrumentalisiert (Bürgin, 2021). Curricula, Schulbücher etc. mutieren dann nicht selten zu „weapons of mass instruction“ (Ingrao, 2009). Zugleich soll keineswegs in Abrede gestellt werden, dass es auch gegenläufige Tendenzen gibt und pädagogische Institutionen auch einer der zentralen Orte sein können, an denen sich der Widerstand gegen einen Krieg formiert (z.B. gegen den Vietnamkrieg in den USA und weltweit). Sie können dazu beitragen, Dispositionen und Einstellungen zu überwinden, die den Boden für Kriege bereiten (z. B. in Form von Friedenserziehung; Noddings, 2012; Jäger 2023; siehe auch die Analysen von Østby, Urdal & Dupuy, 2018 und Pinker, 2011 sowie den kritischen Ansatz zur Friedenserziehung von Zembylas & Bekerman, 2017).

Ob dies aber angesichts der oftmals sehr ambivalenten Rolle des Bildungssystems in Kriegszeiten wirklich immer der Fall sein kann, hängt auch davon ab, wie gut man sich auf die entsprechenden Herausforderungen und Probleme vorbereitet hat. Während daher eine der Hauptherausforderungen für liberale Demokratien in Zeiten des Krieges darin besteht, auch unter diesen schwierigen Bedingungen liberal und demokratisch zu bleiben, so gilt ähnliches auch für Erziehung und Bildung im Allgemeinen und Demokratieerziehung und -bildung im Besonderen, deren Voraussetzungen und Bedingungen durch die Folgen des Krieges verändert und eingeschränkt werden. In der öffentlichen und akademischen Diskussion wird allerdings selten reflektiert, dass sich die Rahmenbedingungen gravierend verschieben, sobald der Krieg die gesellschaftlichen Debatten und Stimmungslagen prägt und seine Dynamiken in pädagogischen Institutionen hineinwirken.

Um nur einige der Fragen zu nennen, die in Kriegszeiten theoretisch und praktisch zu beantworten

sind: Wie soll man angesichts der aktuellen Konfliktlagen kritisches Denken kultivieren und Fähigkeiten zu distanziertem und differenziertem Urteilen bewahren? Wie lässt sich Indoktrination vermeiden, wenn Pädagog/-innen sich zunehmendem politischem Druck ausgesetzt sehen, damit am Ende nicht irgendwelche, sondern die ‚richtigen‘ politischen Haltungen vermittelt werden? Wie umgehen mit Propaganda und dem Problem, dass einige Schüler/-innen in medial vermittelten Parallelwelten leben, die radikal unterschiedliche Sichtweisen auf die Realität des Krieges vermitteln und rassistische Ressentiments verstärken (siehe Zulaica y Mugica, Jesse, Aydogan in diesem Heft)? Wie sähe ein nicht naiver pädagogischer Umgang mit dem Faktum aus, dass gerade in Kriegszeiten bewusst Falschinformationen gestreut werden? Wie soll man über den Horror des Krieges aufklären (Aldridge, 2014) und wie ließe sich dies damit in Einklang bringen, dass es auch für liberale Demokratien notwendig und legitim sein könnte, sich gegen Angreifer zu verteidigen (siehe Engelmann in diesem Heft)? Ist der radikale Pazifismus der älteren deutschen Friedenspädagogik, der in seiner Ablehnung des Krieges in der Regel keinen Unterschied zwischen Angriff und Verteidigung machte, überhaupt noch zeitgemäß (Abs, 2023; Sander, 2023; Replik: Wintersteiner 2024a; 2024b)? Und ist es angesichts der aktuellen weltpolitischen Lage nicht an der Zeit, in gesellschaftspolitischen Fächern zumindest darüber nachzudenken, dass liberale Demokratien historische Erungenschaften sind, die es gegen innere und äußere Gegner zu verteidigen gilt (Drerup, 2021; Sander, 2022)? Was ließe sich aus historischen Vorerfahrungen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg lernen (siehe Schluß in diesem Heft)? Und was ist von Kritiken einer Militarisierung pädagogischer Verhältnisse zu halten, die sich etwa dagegen wenden, dass Bundeswehrsoldaten in Schulen eingeladen werden (siehe Haker und Otterspeer in diesem Heft)? Welche Form von Demokratieerziehung und -bildung wäre schließlich geeignet mit diesen Herausforderungen und Problemen angemessen und legitim umzugehen? Und was wäre von ihr angesichts der in Kriegszeiten einsetzenden machtvollen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Eigendynamiken realistischerweise zu erwarten?

Einige dieser komplexen und dringlichen Fragen und Probleme sind Thema dieses Schwerpunkts, der Impulse geben möchte für eine überfällige und gebotene Debatte über Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges. Dabei ist klar, dass nicht alle Fragen abschließend beantwortet werden können – sie sind in der hier gesammelten Form aber nun sichtbar und ihre Bearbeitung scheint angeraten.

Anmerkungen

¹ Wir greifen in dieser Einleitung zurück, auf Vorarbeiten zu einer voraussichtlich 2026 erscheinenden Monographie zum Thema (Drerup & Engelmann, im Erscheinen).

Literatur

- Abs, H.-J. (2023). *Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik*. Letzter Zugriff am 23.12.2023 <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/523503/der-krieg-in-der-ukraine-als-neuer-horizont-fuer-politische-bildung-und-demokratiepaedagogik/>
- Aldridge, D. (2014). How ought war to be remembered in schools? *Impact*, 21, 1-45. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2014.12001.x>
- Bach, C., Berner, E., Engelmann, S., & Gräbe, V. (Hrsg.). (2024). *Krieg und Frieden. Bildungshistorische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ben-Porath, S. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton: Princeton University Press.
- Ben-Porath, S. (2011). Wartime citizenship: An argument for shared fate. *Ethnicities*, 11(3), 313–325.
- Benecke, J. (2023). *Die Hitler-Jugend 1933 bis 1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation* (2. überarb. und aktual. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bürgin, J. (2021). *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Christophe, B., Gautschi, P., & Thorp, R. (Hrsg.). (2019). *The Cold War in the classroom. International perspectives on textbooks and memory practices*. London: Palgrave MacMillan.
- Curren, R. (2020). Patriotism, populism, and reactionary politics since 9.11. In M. Sardóč (Hrsg.), *Handbook of patriotism* (S. 741–761). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7_8
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- Drerup, J., & Engelmann, S. (im Erscheinen, vor. 2026). *Krieg im Klassenzimmer. Über Demokratie und Erziehung in Kriegszeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Drerup, J., Szakacs-Behling, S., & das Editorial Team von On Education (2022). Education in times of war. *On Education. Journal for Research and Debate*, 5(15). https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.15.0
- Dyer, G. (2021). *The shortest history of war*. London: Old Street.
- Engelmann, S., Hemetsberger, B., & Jacob, F. (Hrsg.). (2022). *War and education: The pedagogical preparation for collective mass violence*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Hinsch, W. (2017). *Die Moral des Krieges. Für einen aufgeklärten Pazifismus*. München: Piper.
- Ingrao, C. (2009). Weapons of mass instruction: Schoolbooks and democratization in multiethnic Central Europe. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1(1), 180–189. <https://doi.org/10.3167/jemms.2009.010111>
- Jäger, U. (2023). Zeitenwende? Anregungen für eine Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 10–12. <https://doi.org/10.25656/01:26537>
- Menke, C. (2024). Kritik des Krieges. *philosophie Magazin*, 2, 16-21.
- Noddings, N. (2012). *Peace education: How we come to love and hate war*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894725>
- Østby, G., Urdal, H., & Dupuy, K. (2019). Does education lead to pacification? A systematic review of statistical studies on education and political violence. *Review of Educational Research*, 89(1), 46–92. <https://doi.org/10.3102/0034654318800236>
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. München: Viking.
- Roldán Vera, E. & Fuchs, E. (Hrsg.). (2018). *Textbooks and war. Historical and multinational perspectives*. London: Palgrave MacMillan.
- Sander, W. (2022). Eine „Zeitenwende“ im Unterricht? Der Ukraine-Krieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2, 129–142.
- Sander, W. (2023). (Nie) wieder Krieg? Fragen an die Politische Bildung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Wi(e)der den Krieg. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 51*. Wien: Demokratiezentrum, 18–22.
- Seitz, K. (2004). *Education and conflict: The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises – consequences for development cooperation*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Letzter Zugriff am 11.05.2025 <https://reliefweb.int/report/world/education-and-conflict-role-education-creation-prevention-and-resolution-socialities>
- Tenorth, H.-E. (2003). Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (Band 9, S. 7-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wintersteiner, W. (2024a). Rechtfertigung oder Überwindung der Kultur der Gewalt? Warum die Kritik an der Friedenspädagogik verfehlt ist. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(1), 34–35. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.01.13>
- Wintersteiner, W. (2024b). Erwachsenenbildung als Friedensbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 53, 8–16. <https://doi.org/10.25656/01:32139>
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2017). Some reflections on critical peace education. In C. Borg & M. Grech (Hrsg.), *Pedagogy, Politics and Philosophy of Peace: Interrogating Peace and Peacemaking* (S. 147–160). London: Bloomsbury Academic.
- Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. Chicago: The University of Chicago Press.

Prof. Dr. Johannes Drerup

ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund und Gastprofessor an der Freien Universität Amsterdam.

Jun-Prof. Dr. Sebastian Engelmann

ist Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der PH Karlsruhe.

Prof. Dr. Christian Brüggemann

ist Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin.

Miguel Zulaica y Mugica, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan

Nahostkonflikt in der Schule – eine empirisch-qualitative Exploration

Zusammenfassung

Der 7. Oktober 2023 – der terroristische Angriff der Hamas auf Israel – stellt in vielerlei Hinsicht eine gesellschaftliche Zäsur dar. Welche Auswirkungen hat dieser Krieg jedoch auf das Klassenzimmer bzw. auf die Schule? Der Beitrag stellt eine empirisch-qualitative Exploration der Auswirkungen dieses Ereignisses auf den schulischen Kontext basierend auf dem Projekt „*Der Islam* in der Kontroverse“ (Abschn. 2) dar und zeichnet nach, wie jüdisches Leben als nicht anwesendes Drittes nach dem 7. Oktober die Diskussionen mitzubestimmen beginnt (Abschn. 3). Basierend auf Gruppendiskussionen mit Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern vor und nach dem Ereignis werden Veränderungen der Diskussion von islambezogenen Kontroversen und spezifische Triggerpunkte rekonstruiert. Es wird herausgearbeitet, dass in islambezogenen Kontroversen Emotionen eingelagert sind, deren Entgrenzung und Verbindung mit Narrativen Ressentiments hervorbringen können, und dafür argumentiert (Abschn. 4), diese für Professionalisierungsprozesse und in pädagogischen Settings zu reflektieren.

Schlüsselworte: *Krieg, Nahostkonflikt, Schule, Kontroversen, Rassismus, Antisemitismus*

Abstract

The Hamas terrorist attack on Israel on October 7, 2023, represents a significant social turning point. But what impact does this war have on the classroom or school? The article presents an empirical-qualitative investigation of the effects of this event on school contexts, based on the Project „*Islam* in controversy“ (section 2). It investigates how Jewish life as a non-present third party begins to co-determine the discussions after October 7. Based on group discussions with pupils, teachers and parents conducted before and after the event, changes in the discussion about Islam-related controversies and specific triggers are reconstructed. It is elaborated that emotions are embedded in Islam-related controversies, the diffusion of which can evoke resentments. It is also argued (section 4) that these matters should be reflected in professionalization processes and educational settings.

Keywords: *war, Middle East Conflict, school, controversies, racism, antisemitism*

Einleitung

Der Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, das Massaker an über 1200 israelischen Bürger/-innen, die Entführung von über 240 Geiseln, die israelische Antwort in Form militärischer Offensiven im Gazastreifen, kulminierend in einem Krieg, dessen Verlauf innerhalb eines Jahres bereits über 40.000 Menschenleben gefordert hat (bpb-Redaktion, 2024), haben zu einer unüberschaubaren Fülle kontroverser Statements und hitziger Debatten, zu Demonstrationen, Gegendemonstrationen und Protestcamps an Universitäten in den USA, in Deutschland und zahlreichen weiteren Staaten geführt (Zulaica y M. & Wigger, 2024). Die Schule als gesellschaftliche Institution wird zum Brennglas dieses Konflikts in all seinen Facetten. Als Bildungsinstitution wird sie politisch damit beauftragt, Schüler/-innen und ihre Emotionen aufzufangen, über diesen Konflikt aufzuklären, allen „antisemitischen oder israeldämonisierenden Äußerung[en] sowie jeder menschenverachtenden Aussage entschieden entgegen[zu]treten“¹ und gesellschaftlichen Friktionen entgegenzuwirken.

Das Projekt „*Der Islam* in der Kontroverse“ (gefördert vom Forschungsnetzwerk CoRE-NRW und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW) widmet sich der empirischen Analyse von islambezogenen Kontroversen im schulischen Kontext. Die zu diesem Zweck realisierten Gruppendiskussionen waren durch die Ereignisse im Nahen Osten während des Erhebungszeitraums (09.2023 bis 02.2024) geprägt, wodurch sich polarisierende Diskurseffekte im Datenmaterial manifestierten. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die genannten Diskurseffekte auf die Orientierungsrahmen der schulischen Akteur/-innen auswirken.

„*Der Islam*“ in der Kontroverse

Der Fokus des Projekts „*Der Islam*“ in der Kontroverse (DIKO) liegt auf der Rekonstruktion der Diskursorganisationen (Bohnsack, 2017, S. 95; Pzrborski, 2004, S. 61ff.) von Kontroversen im Kontext des Islamdiskurses und ihrer Ambivalenzen - Kontroversen als (Re-)Produktion von Stereotypen (UEM, 2023; Karakaşoğlu & Wojciechowicz, 2017), als Gelegenheitsstruktur für politische Agitation (Pickel & Pickel, 2023) und als Ausdruck von Bedürfnisartikulationen (El-Mafaalani, 2020). Ein zweistufiges



Diskussionsformat zur Thematisierung von Kontroversen wurde für die Erhebung herangezogen - eine statusgruppenheterogene (Schüler/-innen ab 14 Jahren, Lehrer/-innen und Eltern) Kontroversitätsdiskussion, welche als Hybrid aus problemzentriertem Interview und Gruppendiskussion konzipiert war, sowie weitere statusgruppenhomogene Gruppendiskussionen. Insgesamt wurde dieses Format an vier Schulen durchgeführt, die anhand des Prinzips des „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss, 1970) und des Sozialindexes (Kerski, 2023) ausgewählt wurden. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von September 2023 bis Februar 2024. An einer Schule wurde die Erhebung vor und an drei Schulen nach dem 07. Oktober 2023 durchgeführt (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan, 2025).

Die Kontroversität im Material bedingt, dass die Interpretation nicht ausschließlich nach dem für die dokumentarische Methode klassischen Verfahren erfolgt, das auf konsensualen Wissensdispositiven basiert. Zur Decodierung dieser Interaktionsverläufe hat sich die Triggerpunktsystematik von Mau, Lux und Westheuser als produktiv herausgestellt (Mau, Lux & Westheuser, 2023, S. 276): Sie unterscheiden zwischen vier Typen von Triggerpunkten: „Ungleichheitsbehandlungen“, „Normalitätsverstöße“, „Entgrenzungsbefürchtungen“ und „Verhaltenszumutungen“, die jeweils Brüche unterschiedlicher sozialer Erwartungen (Egalität, Normalität, Kontrolle und Freiheit) darstellen. Die nachfolgende Rekonstruktion orientiert sich an dieser Typologie.

Der 7. Oktober und Diskursverschiebungen

Der Gesamtkörper der empirischen Daten des Projekts DIKO umfasst 23 Transkripte, von denen fünf vor und 18 nach dem 7. Oktober entstanden sind. Welche Unterschiede lassen sich feststellen? In der Auswertung zeichnet sich ab, dass der Anteil der Kontroversen, die im Modus einer diskursiven Verständigung vollzogen werden, in den Gruppendiskussionen vor dem 7. Oktober in Relation höher ist als danach. Interaktionsverläufe sind zumeist derart strukturiert, dass sie synthetisierende Schlussfolgerungen ermöglichen. Wissenssoziologisch formuliert gibt es eine Reihe von Homologien bzw. ähnlichen Deutungsmustern, in denen sich gemeinsame Orientierungen dokumentieren lassen. Homologien zeigen sich etwa im differenzsensiblen didaktischen Umgang mit kontroversen Karikaturen oder in der Beschreibung der Grenzen von Religion gegenüber Gewalt und Freiheitsrechten. Trotz dieser Homologien lassen sich in den Interaktionsverläufen auch Polarisierungseffekte nachweisen, in denen oppositionelle Horizonte formuliert werden, ohne dass dies jedoch zu Kommunikationsabbrüchen geführt hätte.

Dieser Umstand muss nicht zwingend im ereignisbezogenen Zusammenhang stehen. Auch ein reflexiver Umgang mit Kontroversen in der Schule, die Einübung diskursiver Praktiken im Unterricht oder weitere pädagogische Maßnahmen könnten den höheren Anteil der Kontroversen im Modus einer diskursiven Verständigung begründen. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppendiskussionen vor und nach dem 07. Oktober ist

hingegen die Präsenz von jüdischen Menschen als nicht anwesende Dritte, die über Chiffren – spezifisch triggernende Codes oder Metaphern (hier: „Juden“, „Israel“ und „Nahostkonflikt“) – hervortreten und je nach Positionierung der Beteiligten unterschiedliche Triggerpunkte auslösen; darunter (1) Ungleichbehandlung, (2) Normalitätsverstoß und (3) Verhaltenszumutungen, denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

Ungleichbehandlung

Die Bezugnahme auf „die Juden“ indiziert eine als ungleich empfundene Anerkennung muslimischer und jüdischer Lebensformen und deren Leiden. So verweist eine muslimische Mutter, die auch Religionspädagogin ist, in einer Diskussion um die Mohammed-Karikaturen und Meinungsfreiheit, auf eine Ungleichbehandlung im Verhältnis zu „Juden“:

„Venedig: Aber bei Juden zum Beispiel dürfen wir das nicht in Deutschland. Da wäre es sofort Antisemitismus und ein Skandal. Wir erinnern uns an (.) die Documenta in Kassel zum Beispiel.“ (Nr. 09, Z. 239–240)

Die Verletzung religiöser Gefühle bildet hier zwar einen basalen Referenzpunkt, in dem die Karikaturen aufgrund des Bilderverbots im Islam eine Normalitätsverletzung bzw. eine „Sakralitätsverletzung“ darstellen (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan, 2026), mit der Chiffre „Juden“ kommt jedoch eine spezielle Differenzierung hinzu. Die Karikaturen werden nicht mehr „nur“ theologisch als bildliche Manifestationen kritisiert, sondern in Bezug auf die Debatte hinsichtlich der Documenta 2022 diskursiv als menschengruppenspezifische Diskriminierung gedeutet. Mit der Chiffre „Juden“ und dem Verweis auf die Documenta wird ein latentes Konfliktwissen manifest, welches auch die Diskurse um den Nahostkonflikt begleitet – ein Bias in der Wahrnehmung und Anerkennung des Leidens von Jüdinne(n) gegenüber dem Leid von Muslim/-innen und deren religiösen Gefühlen, bei gleichzeitigem Vorwurf einer diesbezüglich übersteigerten Sensibilität. Im Kontext des Nahostkonflikts thematisiert der Schüler Salzburg diese Ungleichbehandlung wie folgt:

„Salzburg: Ja, okay. Kann man jetzt darüber diskutieren, aber das auch durch das, was Hitler gemacht hat, zum Beispiel viele Juden auch in dem Land aufgenommen wurden, es viele Streitereien dafür gab. Und dann / und dann Israel sehr viel Palästinenser, sage ich mal, Land eingenommen hat und sie auch immer angegriffen hat, aber jetzt erst als Terror angenommen wird, dass Palästina sich mal verteidigt, nach über 75 Jahren finde ich, ist bisschen Doppelmoral von den deutschen Medien. Und das auch noch Deutschland sowsas unterstützt, dass sie zurück angreifen, obwohl die dagegen waren, dass eben Palästina zurück angegriffen hat, auch wenn sie jetzt / Deutschland dazu verpflichtet

ist, finde ich irgendwie, man kann das nicht für immer weiterführen. Dass Deutschland den Juden, in Anführungszeichen, hilft oder halt die Terrororganisation, ja, das finde ich nicht so gut.“ (Nr. 10, Z. 784 - 793)

Die „Doppelmoral von den deutschen Medien“, die den Angriff der Hamas auf Israel als Terror und nicht als Verteidigung darstellen, markiert hier die Gefühle der Ungleichbehandlung und den antizipierten Bias in der öffentlichen Wahrnehmung. Mit der Interpretation der militärischen Offensiven von palästinensischer Seite als Verteidigung ist ein Orientierungsrahmen verbunden, in dem Israel als alleiniger Aggressor erscheint. Die Gewalt der Hamas wird dagegen in eine Befreiungslogik überführt. Zudem wird die jüdische Religionszugehörigkeit mit dem Staat Israel gleichgesetzt, wodurch die Unterstützung Israels durch Deutschland einer parteilichen und damit zusätzlichen Ungleichbehandlung gegenüber den Palästinenser/-innen gleichkommt - nicht nur medial, sondern auch politisch. In diesem Bruch von Egalitätserwartungen und dem Deutungsmuster einer ungleichen Anerkennung muslimischen und jüdischen Leidens bildet sich eine latente, für autoritäre Orientierungsmuster und Ressentiments anschlussfähige Diskursstruktur (Decker, Kiess, Heller & Brähler, 2024, S. 150), da hier antisemitische Ideologeme eingelagert sind, die zwischen einem „postkolonialen Antisemitismus“ (ebd., S. 149) und der „Verkennung von Antisemitismus“ (Weyand, 2024, S. 56) changieren. Diese Kopplung von Ungleichbehandlung und Antisemitismus kann schließlich aufgrund der Rezeption des Nahostkonflikts in Deutschland, die mit der „Ernüchterung gegenüber Mainstream-Werten“ (Pisoiu, 2020, S. 295) einhergeht, zu einer Brückeideologie für Radikalisierungsprozesse werden.

Eine weitere Dimension der diskursiven Komplexität des Nahostkonflikts im schulischen Kontext für muslimische und arabische Akteur/-innen tritt in einer weiteren Erzählung des Schülers hervor, in der er von einer Diskriminierungserfahrung im Zusammenhang mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Deutschunterricht berichtet. Als das „Wort Terrorist“ (Nr. 10, Z. 863) fällt, richten sich die Blicke des Lehrers und der „deutschen Mitschüler“ (ebd., Z. 865) auf ihn. Die diskriminierende Identifikation, „als Araber“ und damit „als Terrorist“ (ebd., Z. 862) wahrgenommen zu werden, manifestiert sich paraverbal in Blicken, die ihn als nicht zugehörig bzw. als „nicht direkt deutsch“ (ebd., Z. 867) und damit als potenziell gefährlich markieren. In diesem Moment habe er sich „richtig billig gefühlt“ (ebd., Z. 866). In dieser reflexiven Selbstartikulation kommt eine Marginalisierungserfahrung zum Ausdruck, in der sich Salzburg als Repräsentant einer „ethno-natio-kulturellen“ Gruppe (Mecheril, 2003, S. 9) adressiert sieht, die mit Islamismus, Gewalt und Terrorismus in Verbindung gebracht wird. Eine zentrale Schwierigkeit der Thematisierung des Nahostkonflikts liegt somit in der Überlagerung verschiedener Dimensionen von Ungleichheitskonstruktionen, in denen das jüdische Leben als abwesendes Drittes zum Bezugspunkt wird.

Normalitätsverstoß

Je nach Positionierung der Beteiligten können die Chiffren „Juden“, „Nahostkonflikt“ oder „Israel“ auch Brüche der Normalitätserwartung aufrufen. So stellt insbesondere die Gleichsetzung der antisemitischen Darstellungen auf der Documenta mit den Mohammed-Karikaturen für nicht-muslimische Teilnehmer/-innen einen Normalitätsverstoß dar. Die Einseitigkeit, die der Vergleich von „Juden“ und „Muslimen“ oder „Judentum“ und „Islam“ ausdrückt soll, wird von diesen Teilnehmer/-innen decodiert und als Rechtfertigungsaufforderung verstanden. Der Normverstoß besteht an dieser Stelle darin, die ethische Relevanz einer antisemitischen Bildsprache zur bloßen Provokation herabzustufen. Auch der Topos „religiöse Gefühle“ wird in den Debatten zu einem umkämpften Deutungsmuster, an dem kulturalisierende Grenzbeschreibungen produziert werden, die Emotionen in eine Wir-Ihr-Figuration einbinden und die Differenz zwischen unterschiedlichen kulturspezifischen Gefühlsdispositionen zum Gegenstand der Reflexion machen (christlich, westliche Gefühle vs. muslimische Gefühle).

Diese Kollektivierung von Gefühlen lässt sich auch in einer Erzählung des Lehrers Budapest über seine Erfahrungen mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Sachunterricht nachzeichnen: „Zwei Menschen muslimischen Glaubens“ (Nr. 9, Z. 852–853) äußern in einem Unterrichtsgespräch zum Angriff der Hamas am 07. Oktober: „Ja, aber die verteidigen sich doch nur“ (Z. 853). Daran hätte sich die Aussage angeschlossen: „Das Gleiche würden die Israelis schon immer machen“ (Z. 853). Budapest deutet das als Artikulationsform von Gefühlen und stellt sich die Frage: „Was, was empfinden DEUTSCHE Muslime bei, bei diesem sehr aktuellen Thema?“ (Z. 862–863) Die Hintergrundkonstruktion ist in diesem Fall ein Gefühlsdispositiv, das er der Gruppe der „deutschen Muslime“ zuordnet. „Deutsch“ kann hier als eine Raumkategorie verstanden werden – eines geteilten Raums, der durch die Unzugänglichkeit und Unberechenbarkeit gefährdet sein könnte.

Die Komplexität dieser Auffächerung islambezogener Stereotype entfaltet sich im Begriff der „Verteidigung“, mit dem ein rechtlicher und moralischer Anspruch auf eine gewaltsame Reaktion auf eine externe Aggression assoziiert wird. Die Provokation dieses Begriffs liegt dabei nicht auf der Ebene der Kontextualisierung des Ereignisses in der Konfliktodynamik, innerhalb der Region, die diskursiv mit einer grundsätzlichen Ächtung des Handelns der Hamas hätte einhergehen können, sondern beruht auf dem weltanschaulichen Dissens hinsichtlich der Bewertung des Handelns der Hamas und dem Verdacht einer antisemitischen Legitimation eines Anschlags, der in der Symbolsprache ein Vernichtungsmotiv gegen Israelis als Jüd/-innen nahelegt. Die Polarität der gesellschaftlichen Konfliktodynamik, die sich sowohl in den Kollektivierungsprozessen der Wir-Ihr-Figurationen, den diskriminierenden Adressierungspraktiken entlang ethno-natio-kultureller Differenzkategorien als auch in den Beschreibungskategorien des Nahostkonflikts, den Thematisierungsweisen jüdischen Lebens und den Positionie-

rungspraktiken dokumentiert, dringt damit unmittelbar in die spezifische Sozialität des schulischen Klassenkontextes ein. Es ist aber auch die religiöse Codierung des Nahostkonflikts durch die Konfliktparteien, die mediale Aufbereitung und die politisch Handelnden als solche, die diese Repräsentationsstruktur zu einem dominanten Deutungsmuster werden lassen (Habermas, 2019, S. 83).

Verhaltenszumutung

Als Verhaltenszumutung wird insbesondere ein mit dem Nahostkonflikt einhergehender Positionierungzwang empfunden. Exemplarisch lässt sich dies an einer Diskussion um eine Schweigeminute anlässlich der Opfer des Hamas-Attentats an einer Gesamtschule rekonstruieren, zu der die Kommune aufgerufen hatte. Die Gesamtschule ist migrantisch geprägt und liegt in einem sozial prekären Stadtteil mit konservativ-islamischen bis salafistischen Moscheegemeinden. In einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften betont eine Teilnehmerin, dass die inhaltliche Veränderung der Schweigeminute für „Menschlichkeit“ eine wichtige Intervention der Schulleiterin gewesen sei:

„Lissabon: Ja, das wollte ich auch noch erwähnen. // Ja, und zwar ich we/ Ich WEIß zufällig, weil ich noch auf einer anderen Veranstaltung des äh / des ähm RATHAUSES war, weiß ich, dass der / dass die Schweigeminute offiziell für Israel gelten sollte.

Krakau: Ja, ja.

Lissabon: Und das hat ja unsere Chefin / hat das ja eindeutig NICHT gesagt. Und das haben wir ja / Habe ich dann den Schülern auch so gesagt, ne? „Wie / wie war die Schweigeminute denn?“ Ja, die war für die Menschlichkeit. Ich ja, eigentlich sollte sie für Israel sein. Dann sagten alle Schüler: „Boah haben wir eine tolle Rektorin, dass sie das nicht gemacht hat.“ Das wäre ja auf jeden Fall äh schief gegangen in irgendeiner Form auch immer. (Nr. 17, Z. 575–584)“

Der Horizont, der hier explizit wird, beruht auf der Annahme eines Eskalationspotentials seitens der Schüler/-innen in Konfrontation mit einer Schweigeminute „für Israel“, weswegen eine Modifikation notwendig erscheint. In dieser Modifikation dokumentiert sich ein Sicherheitsdiskurs, in dem die Chiffre „Nahostkonflikt“ die Diskurse auf Strategien des Containments verschiebt und in dem die Antizipation des Konflikts zur Dethematisierung führt – einer Dethematisierung, in der die Schüler/-innen als kommunikativ unzugänglich adressiert werden. Diese Dethematisierung verhindert jedoch nicht, dass sich das Thema „Nahost“ in situativen Interaktionen im Unterricht artikuliert oder im umkämpften schulischen Raum des Pausenhofes in Form von Symbolen, Fahnen, Graffiti-Tags oder dem Tragen von Kufiya-Schals etc. thematisch wird.

Der Positionierungzwang, der über den Versuch der Modifikation der Schweigeminute oder den rhetorischen Rückzug auf die Neutralität der Schule von den Lehrer/-innen moderiert wird, wird zu einem virulenten

Thema. Lehrkräfte erfahren ihn nicht nur von Seiten der Politik, etwa in Form der Aufforderung eine Schweigeminute zu halten, einhergehend mit der wahrgenommenen Erwartung, „die Staatsräson“ und damit eine spezifische Solidarität mit Israel im Unterricht verteidigen zu müssen, sondern auch von Seiten der Eltern, die je nach Positionierung dem schulischen Geschichtsunterricht misstrauen, Neutralität oder eine kontroverse bzw. multiperspektivische Behandlung des Nahostkonflikts einfordern. Containment- und Vermeidungsstrategien sind insofern nachvollziehbare Antworten auf den wahrgenommenen Positionierungzwang. Die Dethematisierung des Nahostkonflikts ist folglich Anzeichen einer Verlegenheit der schulischen Akteur/-innen gegenüber gesellschaftlichen Problemen, die ihre Handlungsmöglichkeiten de facto übersteigen. Gleichzeitig vertieft sie Wir-Arenen, schränkt Kommunikationsmöglichkeiten ein und belastet pädagogische Vertrauensbeziehungen.

Abschließende Reflexion

Mit dem Nahostkonflikt ist ein Krieg im Klassenzimmer präsent, dessen Komplexität und Problematik zuvorderst in der (Re-)Produktion von implizitem Konfliktwissen und Triggern liegt. Brisanz erhält diese Präsenz durch latente und manifeste antisemitische Deutungsmuster, islambezogene und rassistische Stereotypen sowie der religiösen Codierung des Nahostkonflikts. Die Ambivalenz gesellschaftlicher Kontroversen im Allgemeinen und des Nahostkonflikts im Besonderen besteht darin, dass Gefühle, etwa der Ungleichbehandlung, diffundieren, sich in Repräsentationsstrukturen einschreiben, zu Ressentiments formieren und die Kommunikation in Wir-Ihr-Arenen (Wir und der Westen; Wir und die Muslime) strukturieren. Diese diskursiv-affektive Deutungsmuster bilden die Gelegenheitsstrukturen für Radikalisierungs- und Co-Radikalisierungsprozesse sowie Möglichkeiten politischer Agitation etwa von islamistischen Akteur/-innen.

Formate kontroverser Debatten oder Diskussionen (Drerup, 2021) kommen vor diesem Hintergrund jedoch an ihre Grenzen, weil es hierbei nicht primär um Gelungsansprüche, sondern um Vertrauen geht. Die Frage, die hierbei relevanter erscheint, ist wie Emotionen der Akteur/-innen reflektierbar werden. Für die (Weiter-)Bildung von Lehrer/-innen und Schüler/-innen erweisen sich hierbei folgende Fragen als ebenso wichtig wie eine wissensbezogene Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und einer multiperspektivischen Betrachtung geschichtlicher Ereignisse und Kriege: Was triggert mich? Welche Gefühle sind dabei präsent? Welche Deutungsmuster gehen mit ihnen einher und welche Ressentiments offenbaren sich diesbezüglich?

Unabhängig von dieser Problembeschreibung dokumentieren die Gruppendiskussionen der Studie keine durchgehend polarisierte Situation. Mitunter werden Polarisierungen durch pädagogische Beziehungskonstellationen aufgebrochen, in kommunikative Verarbeitungsformen überführt, Adressierungen problematisiert, Diskriminierungserfahrungen responsiv reflektiert und

didaktische Zugänge zu Konflikten und Kontroversen erschlossen und beschrieben. Exemplarisch seien an dieser Stelle die Verwendung von multiperspektivischer Literatur wie dem Roman „Über den Dächern von Jerusalem“ von Anja Reumschüssel oder die emotionale Zugewandtheit zu Schüler/-innen bei gleichzeitiger diskursiver Auseinandersetzung mit problematischen und emotionalisierten Artikulationen derselbigen als produktive Zugänge im Material verwiesen.

Anmerkungen

1 Diese Zitat stammt aus einer E-Mail des Schulministeriums vom 12.10.2023 und ist abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/12102023-schulmail-aus-anlass-des-angriffs-der-hamas-auf-israel> (abgerufen zuletzt 28.10.2025)

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/978383587080>
- Bpb-Redaktion (2024). *Sechs Monate nach dem Angriff der Hamas auf Israel: Chronologie des Kriegsgeschehens*. Letzter Zugriff am 07.07.2024 <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/547184/sechs-monate-nach-dem-angriff-der-hamas-auf-israel-chronologie-des-kriegsgeschehens/>
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (Hrsg.) (2024). *Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024*. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837962864>
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1. Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Karakoşlu, Y., & Wojciechowicz, A. A. (2017). Muslim_innen als Bedrohungssigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507–528). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_30
- Kerski, W. (2023). Sozialindex 2023. Ressourcensteuerung für NRW-Schulen ungerecht. In *Integrierte Schulen aktuell*, 1, 6–13.
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte: Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2023). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehr-)-Zugehörigkeit*. Münster & New York: Waxmann.
- Pickel, S., & Pickel, G. (2023). Radikaler Islam vs. Radikaler Anti-Islam: Gesellschaftliche Polarisierung und wahrgenommene Bedrohungen als Triebfaktoren von Radikalisierungs- und Co-Radikalisierungsprozessen bei Jugendlichen und Post-Adoleszenten. In S. Pickel, G. Pickel, O. Decker, I. Fritsche, M. Kiefer, F. M. Lütze, R. Spielhaus, & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für Radikalisierung und Co-Radikalisierung* (S. 1–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40559-5_1
- Pisoiu, D. A. (2020). Zusammenhänge zwischen Radikalisierung und Diskriminierung. In S. E. Hössl, L. Jamal, & F. Schellenberg (Hrsg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 284–300). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- UEM. (2023). *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz*. Paderborn: Bundesministerium des Innern und für Heimat. Letzter Zugriff am 01.07.2025 <https://charter22.eu/wp-content/uploads/2023/08/BM123006-muslimfeindlichkeit.pdf>
- Weyand, J. (2024). »Postkolonialer Antisemitismus«. In P. Ullrich, S. Arnold, A. Danilina, K. Holz, U. Jensen, I. Seidel, & J. Weyand (Hrsg.), *Was ist Antisemitismus?: Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft* (S. 50–56). Göttingen: Wallstein Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783835386587>
- Zulaica y Mugica, M., & Wigger, L. (2024). Politische Bekenntnisse und kritische Wissenschaft: Zum Verhältnis von Rassismuskritik und wissenschaftlicher Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100(3), 354–373. <https://doi.org/10.30965/25890581-10003006>
- Zulaica y Mugica, M., Jacoby, L., & Aydogan, M. (2025). Kontroversen und ihre Ambivalenzen für die Demokratiebildung. In M. Busch & M. Dittgen (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrer:innenbildung*. Frankfurt: Wochenschau.
- Zulaica y Mugica, M., Jacoby, L., & Aydogan, M. (2026, im Erscheinen). "Islam" in controversy and the violation of sacredness as a trigger point. *Religionspädagogische Beiträge*.

Dr. Miguel Zulaica y Mugica

lehrt und forscht im Bereich allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund und ist Projektleiter des Projekts „Der Islam“ in der Kontroverse. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf qualitativ rekonstruktiver Bildungsforschung sowie auf einer erziehungsphilosophischen Grundlagenforschung in Bezug auf Fragen der Sozialität, Erinnerungskultur, Digitalität und zum Spiel.

Lisa Jacoby

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Ihr Forschungsinteresse umfasst systematische Fragestellungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie bildungstheoretische Zugänge zu Kontroversität im Kontext digitaler Öffentlichkeiten und liberaler Demokratien.

Meryem Aydogan

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Neben der Auseinandersetzung mit Kontroversen in der Schule gehören zu ihren Forschungsinteressen die Themen Erinnerungskulturen und Friedenserziehung, insbesondere in international vergleichender Perspektive.

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

Soldat*innen in die Schule? Ein Einspruch zum Verhältnis von Pädagogik und Militär

Zusammenfassung

Der Beitrag rekonstruiert erstens, wie die Tätigkeit von Jugendoffizier*innen an Schulen inhaltlich und pädagogisch legitimiert wird. Zweitens steht die Frage im Mittelpunkt, welche Bilder von Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen mit diesen Legitimationen verbunden sind. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung damit, was Militär, Krieg und Soldat*in-Sein bedeutet, werden drittens die herausgearbeiteten Legitimationen zurückgewiesen. Plädiert wird für eine deutliche Trennung von pädagogischem Handeln, politischer Bildung und Militär – gerade in Kriegszeiten.

Schlüsselworte: *Disziplin, Krieg, politische Bildung*

Abstract

First, the article examines how the activities of youth officers in German schools are legitimized from both content-related and pedagogical perspectives. Second it explores the representations of schools, teachers, and students that are tied to these legitimizations. Third, drawing on a critical analysis of the meanings of the military, war, and soldiering, the article challenges these legitimizations. It advocates for a clear separation between pedagogical practice, political education, and the military – particularly in times of war.

Keywords: *discipline, war, political education*

Mit dem Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine wurde die Forderung laut, in Schule verstärkt auf das Angebot von Jugendoffizier*innen der Bundeswehr zurückzugreifen. Die ehemalige Bundesministerin für Bildung und Forschung Bettina Stark-Watzinger betonte 2022 in der BILD-Zeitung (Böhm, 2022), dass Jugendoffizier*innen „gerade jetzt eine Bereicherung für den Unterricht“ seien. Im Frühjahr 2024 erneuerte Stark-Watzinger ihre Position mit der Aufforderung an Lehrer*innen, ein „unverkramptes Verhältnis zur Bundeswehr“ einzunehmen (ZEIT ONLINE, 2024). In diesen Forderungen zeigt sich beispielhaft die Annahme, dass Soldat*innen gerade in Zeiten des Krieges einen Beitrag zu Bildungsprozessen der Schüler*innen leisten können.

Jugendoffizier*innen, so heißt es auf der Webseite der Bundeswehr (o.D.), „vermitteln als erfahrene und praxisnahe Referentinnen und Referenten deutschlandweit die Herausforderungen einer bündnisorientierten Sicherheitspolitik.“ Sie bringen „militärische Führungserfahrung“ und „[e]ine mehrjährige Ausbildung inklusive Hochschulstudium“ (Bundeswehr, o.D.) mit. Für die Tätigkeit als Jugendoffizier*in werden „[i]n fünf Ausbildungsmodulen [...] die nötigen Grundlagen, Kenntnisse und Fertigkeiten für die Öffentlichkeitsarbeit der Bundeswehr“ (Bundeswehr, 2024, S. 10) gelegt. Die Bundeswehr hält für Jugendoffizier*innen bundesweit 94 Dienstposten vor, von denen 2023 84 im Jahresdurchschnitt besetzt waren (Bundeswehr, 2024). Das Angebot von Schulbesuchen richte „sich insbesondere an Lehrerinnen und Lehrer, die in den Jahrgängen 9–13 unterrichten“ (Bundeswehr, o.D.). Jugendoffizier*innen kommen für eine meist 90-minütige Einheit an Schulen, wenn sie von Lehrer*innen angefragt werden. In neun Bundesländern bestehen hierfür Rahmenvereinbarungen mit dem jeweiligen Kultusministerium. Die Tätigkeit der Jugendoffizier*innen beschreibt die Bundeswehr als „einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung“ (Bundeswehr, o.D.) und als „Öffentlichkeitsarbeit“ (Bundeswehr, 2024, S. 10). „Die komplexen Inhalte und Entwicklungen von Sicherheitspolitik bedürfen der frühzeitigen und inhaltlich fundierten Erläuterung, um in der Bevölkerung und insbesondere bei jungen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern Verständnis dafür zu wecken“ (Bundeswehr, 2024, S. 26). Im Jahresbericht 2023 der Jugendoffizier*innen heißt es: „Mit 121.965 Schülerinnen und Schülern und einem Anteil von über 77 % bildeten diese den Schwerpunkt als Zielgruppe der Jugendoffizierinnen und Jugendoffiziere, vor allem aus dem gymnasialen Bereich. Es folgen die Berufsbildenden Schulen und die Realschulen. Geringere Anteile entfielen auf Hauptschulen sowie Hochschulen und Universitäten“ (Bundeswehr, 2024, S. 20).

Wir nutzen diesen Beitrag, um der genannten Annahme – Jugendoffizier*innen tragen in Schulen zu Bildungsprozessen bei – nachzugehen und sie mit kritischer Absicht infrage zu stellen. Hierzu rekonstruieren wir in einem ersten Schritt, wie das Angebot der Bundeswehr inhaltlich und pädagogisch legitimiert wird. In einem zweiten Schritt stellen wir die Frage, welche Bilder von Schule, Leh-



rer*innen und Schüler*innen mit diesen Legitimationen verbunden sind. Drittens setzen wir uns damit auseinander, was Militär, Krieg und Soldat*in-Sein bedeutet. Vor diesem Hintergrund weisen wir die herausgearbeiteten Legitimationen zurück und plädieren für eine deutliche Trennung von pädagogischem Handeln, politischer Bildung und Militär – gerade in Kriegszeiten. Wer Bildungsinstitutionen und das Militär in ihren jeweiligen Funktionsweisen ernst nimmt, kann nicht wollen, dass Soldat*innen Schüler*innen unterrichten – auch nicht für kurze Unterrichtssequenzen.

1. Im Vorwort des Jahresberichts 2023 der Jugendoffizier*innen schreibt Verteidigungsminister Boris Pistorius (Bundeswehr, 2024, S. 4): „Wenn die Sicherheitslage auf der Welt komplexer wird, steigt bei vielen Bürgerinnen und Bürgern die Sehnsucht nach einfachen Antworten. Zu vermitteln, dass es diese kaum gibt, ist ein wesentlicher Teil des unverzichtbaren Dienstes unserer Jugendoffizierinnen und Jugendoffiziere der Bundeswehr.“ Jugendoffizier*innen, so Pistorius weiter, stünden „vor allem Schülerinnen und Schülern Rede und Antwort, informieren, klären auf und ordnen ein. Sie geben keine vorgefertigten Meinungen vor, sondern unterstützen dabei, eigene Antworten zu finden“ (Bundeswehr, 2024, S. 4). Wozu Jugendoffizier*innen genau informieren und bei welchen Fragen sie helfen, Antworten zu finden, lässt sich in einem Diskussionsbeitrag eines Jugendoffiziers im ZDF-Morgenmagazin näher erahnen: „Ganz konkret helfe ich zu verstehen, von innen heraus, was ist die Zeitenwende. Ich diskutiere über die Vor- und Nachteile von Waffenlieferungen. Ich diskutiere über die Vor- und Nachteile von der möglichen Wiedereinführung einer Wehrpflicht. Ich helfe, zu verstehen was es bedeutet, ein Kriegsschiff im roten Meer einzusetzen. Oder was es heißt, das Deutschland 5000 Soldatinnen in Litauen stationieren möchte. Damit helfe ich, Kontroversität ins Thema mitreinzubringen, Multiperspektivität“ (ZDF-Morgenmagazin, 2024). In einem Tagesschau-Beitrag führt eine Jugendoffizierin aus: „In Zeiten eines Krieges in Europa ist es umso wichtiger, dass wir Verteidigung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellen und auch kommunizieren. Und gerade die Jüngsten unserer Gesellschaft, Jugendliche, müssen darüber aufgeklärt werden. Das ist einfach ein Faktenwissen, weil ohne dieses Faktenwissen können sie sich keine Gesamtmeinung bilden“ (Tagesschau, 2024). Am Ende eines Beitrags im Deutschlandfunk (2022) zum Besuch einer Jugendoffizierin an einer Schule resümiert der Reporter, dass die Schüler*innen „ein sehr viel klareres Bild von den Aufgaben der Bundeswehr und einer nationalen Sicherheitspolitik“ haben.

Bezogen auf die Jugendoffizier*innen betont die Bundeswehr, dass diese aus eigenen Erfahrungen berichten können: sie „verfügen [...] über militärische Führungserfahrung – manchmal auch in Auslandseinsätzen – und können somit ‚aus erster Hand‘ berichten“ (Bundeswehr, o.D.). Im Deutschlandfunk (2022) heißt es zu einer Unterrichtsstunde mit einer Jugendoffizierin, dass es „ausgesprochen ruhig [ist], die Schüler und Schülerinnen sind konzentriert dabei“. Ein Schüler resümiert im gleichen Beitrag: „Ich fands richtig gut, sehr informativ, mehr als man im Politikunterricht jetzt lernen würde.“ Eine Schülerin sieht Vorteile da-

rin, dass der Unterricht nicht von Lehrer*innen verantwortet wurde: „Ich fand das viel besser, weil die Lehrer, die versuchen das ein bisschen zu neutral, so gar keine eigene Meinung da einzubauen. Und ich fand es einfach gut, dass eine Person, die sich auch besser auskennt, wie sie z. B. uns das viel besser erklären konnte, auch die alte Geschichte und alles“ (Deutschlandfunk, 2022). Auch von Lehrerseite können wir in dem Deutschlandfunk-Beitrag (2022) hören: „Da gerade die Thematik mit Sicherheitspolitik auch im Lehrplan verankert ist, ist es natürlich immer schön, auch Berichte aus erster Hand zu haben und nicht immer nur über, aus dem Schulbuch oder anderen Medien, sondern aus erster Hand ist meist auch interessanter und effektiver, als wenn wir das erzählen.“ Über die Schüler*innen können wir von Journalist*innenseite lernen: „Krieg war lange eher abstrakt, fern eigener Realität. Doch jetzt rückt er näher ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler“ (Deutschlandfunk, 2022). Und: „Welche grausame Gewalt und existentielle Angst ein Krieg bedeutet, kann sich aber keiner der Jugendlichen vorstellen. Bislang waren solche Bedrohungen weit weg von ihrer Lebenswirklichkeit.“ Für Stark-Watzinger geht Krieg immer auch mit Desinformationskampagnen einher, weswegen es jetzt wichtig sei, die „Sorgen und Ängste“ der Schüler*innen ernst zu nehmen (Böhm, 2022).

2. In der Auseinandersetzung mit der Legitimation des Angebots der Jugendoffizier*innen zeigen sich – quasi als Foto-Negative – die folgenden Bilder von Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen: Jugendoffizier*innen treffen auf eine Institution, in der über die *Komplexität von Krisen* erst noch informiert werden muss, in der es *Kontroversität und Multiperspektivität* herzustellen gilt, in der *Faktenwissen vermittelt und Klarheit geschaffen* werden soll und *politische Bildungsprozesse* anzuregen sind. Lehrer*innen werden als praxis- und realitätsfern beschrieben – von ihnen ist kein Wissen aus erster Hand zu erwarten. Sie erscheinen einerseits als zu neutral und versuchen, ihre *eigene Meinung* außen vor zu halten. Andererseits steht im Raum, dass sie ein eher verkrampftes Verhältnis zur Bundeswehr hätten, was nicht im Einklang mit der behaupteten Neutralität steht. Es ist für den Reporter des Beitrags im Deutschlandfunk (2022) erwähnenswert, wie ruhig und konzentriert die Schüler*innen mit der Jugendoffizierin arbeiten. Wir wissen nicht, wie dies bei den Lehrer*innen aussieht – beim Hören bleibt dennoch hängen, dass dies eine bemerkenswerte Leistung der Soldatin ist. Von den Schüler*innen gewinnen wir das Bild von Kindern/Jugendlichen, die abrupt aus einer friedlichen Welt in eine kriegerische Welt gestoßen wurden, die jetzt Angst und Sorgen haben, da Krieg bisher etwas Abstraktes war. Und die dankbar dafür sind, von Jugendoffizier*innen endlich dazu informiert zu werden.

3. „Militärmacht ist die gesellschaftliche Organisation tödlicher Gewalt. Sie zwingt Menschen durch Androhung von Tod oder schweren Verletzungen, Dinge zu tun, die sie ansonsten nicht tun würden“ (Mann, 2024, S. 19), so Michael Mann in seinem 2023 veröffentlichten und 2024 ins Deutsche übersetzten umfassenden Werk *Über Kriege*. Auch wenn das Militär „harmlosere Aspekte“ (Mann 2024, S. 22) umfasste – Mann (2024, S. 22) erwähnt etwa die „schicken

Uniformen, Fahnen, mitreißende Militärkapellen“ – und ungeachtet „aller positiven Anreize bei Rekrutierungskampagnen und trotz der Hilfseinsätze von Armeen im Fall von Naturkatastrophen ist die Hauptaufgabe von Militärs vor allem, Menschen zu töten“ (Mann, 2024, S. 19). Soldat*innen stimmen in unterschiedlich umfassender Weise zu, „ihren freien Willen aufzugeben. Sie können nicht ungehindert gehen, wenn sie feststellen, dass der Krieg nicht nach ihrem Geschmack ist. Sie unterstehen strenger militärischer Disziplin, die darauf abzielt, den Drang, sich wegzuducken oder zu flüchten, zu unterdrücken“ (Mann, 2024, S. 20). Die „gesellschaftliche Funktion des Soldaten [schließt] seine Tötungs- und Todesbereitschaft“ ein, was Ulrich Bröckling (1997, S. 329) in seiner *Soziologie und Geschichte militärischer Gehorsamsproduktion* als „Kontinuum militärischer Disziplinierung“ beschreibt. Soldat*innen „kämpfen, weil sie dazu sozialisiert und gedrillt wurden, weil sie diszipliniert und in ihren militärischen Formationen gefangen sind, vor allem auf dem Schlachtfeld“ (Mann, 2024, S. 39). Für technologisch aufgerüstete Streitkräfte sei es ein Kennzeichen, dass „Besonnenheit und technisches Können [...] inzwischen Brutalität und Grausamkeit als wichtigste militärische Fähigkeit abgelöst [haben]. Die tödlichsten Waffen werden heutzutage von Menschen bedient, die den Feind, den sie töten sollen, nie zu Gesicht bekommen, was zu Gleichgültigkeit gegenüber dem Tod in der Ferne führt“ (Mann, 2024, S. 406–407). Mit Blick auf gegenwärtige Kriege betont Bröckling (2024, S. 214) allerdings, dass sich „[a]lte und neue Kriegsformen überlagern“. Den Krieg beschreibt Mann (2024, S. 7) als den „Hauptmechanismus“ militärischer Macht. „Kriege fördern die schlimmsten Seiten der Menschen zutage, sie führen dazu, dass Menschen sich gegenseitig massenhaft töten und verstümmeln“ (Mann, 2024, S. 9). Armeen beschreibt Mann zwar als „höchst effiziente Organisationen“ (Mann, 2024, S. 37), im Angesicht von Krieg „rückt Militärmacht [jedoch] in erschreckenden, destruktiven und unberechenbaren explosionsartigen Ausbrüchen in den Mittelpunkt“ (Mann, 2024, S. 21). Für Jonathan Parry und Christina Easton (2024) geht das Soldat*in-Sein mit dem besonderen Risiko einher, schwere moralische Verfehlungen zu begehen, wenn etwa in einem ungerechtfertigten Krieg gekämpft werden muss oder wenn Kriegsverbrechen begangen werden. Dies macht die Rekrutierung von Soldat*innen zu einem ethischen Problem (Parry & Easton, 2024). „[W]e should not only be concerned about exposing young people to the risk of being killed an injured, but also about exposing them to an increased risk of becoming (wrongful) killers and injurers“ (Parry & Easton, 2024, S. 1764). Historisch zeigt Mann (2024, S. 10), wie „[i]n den letzten Jahrhunderten [...] das Tötungspotenzial von Waffen exponentiell gewachsen“ ist. „Nukleare, chemische und biologische Abschreckung könnten funktionieren, und in diesem Fall würde weltweit Frieden herrschen; oder sie funktionieren nicht, dann könnte es das Ende der menschlichen Zivilisation bedeuten“ (Mann, 2024, S. 610). Mit Blick auf die Rationalität von Kriegen unterscheidet Mann zwischen der Rationalität der Mittel – was etwa die Frage umfasst, mit wel-

chen militärischen Ressourcen wie effektiv ein Ziel erreicht werden kann – und der Rationalität der Ziele – also der Frage, für wen ein Krieg Nutzen bringt.

Angesichts der gesellschaftlichen Funktion der Militärmacht ist es absurd, diese in Bildungseinrichtung aktiv einzubeziehen, um politische Bildungsprozesse zu ermöglichen. Ziele moralischer und ethischer Bildung (etwa die Erweiterung der eigenen Perspektive um die Perspektiven Anderer sowie das Hinterfragen-Können geltender Normen), politischer Bildung (etwa Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung einzuführen), sozialer Bildung (etwa Empathie zu entwickeln und Konflikte kommunikativ lösen zu können) und kultureller Bildung (etwa über ästhetische Ausdrucksformen oder historischen Auseinandersetzungen zu neuen/anderen Perspektiven auf das so Selbstverständliche zu kommen) liegen quer zur Logik der Militärmacht und ihrer Gehorsamsproduktion. Dies wird insbesondere deutlich, wenn die Disziplinierung von Soldat*innen, die militärische Hierarchie, die Eingliederung in einen Korpsgeist usw. gerade darauf zielen, dass Menschen beim Töten ihre Angst und den Impuls, davonzulaufen, überwinden. Dass das Militär und auch die Bundeswehr hierarchisch organisiert sind und Freiheitsrechte von Soldat*innen weitgehend eingeschränkt sind, ist nicht einfach militärische Tradition, sondern ein Mittel dazu, dass das Militär seine Funktion erfüllen kann. Auch Jugendoffizier*innen sind Teil einer militärischen Hierarchie – sie verfügen, wie die Bundeswehr (o.D) schreibt, über „militärische Führungserfahrung“. Dass Multiperspektivität und politische Bildungsprozesse gerade durch sie angestoßen werden sollen, erscheint uns vor diesem Hintergrund als eine steile These. Wenn Jugendoffizier*innen die Debatte um Vor- und Nachteile von Waffenlieferungen und Wiedereinführung der Wehrpflicht als zentrale Beispiele für Kontroversität und Multiperspektivität verstehen, beschränkt sich ihr Verständnis von Bildung auf Pro- und Kontra-Listen, die kaum einen Blick über den eigenen Deutungshorizont hinaus zulassen.

Die Bundeswehr ist eine Parlamentsarmee. Es gilt das Prinzip der Politik. Der Bundestag muss über die Einsätze der Bundeswehr und über den Verteidigungshaushalt entscheiden. Das Prinzip der Politik soll absichern, dass das Militärische nach den Erfahrungen eines die Gesellschaft durchwirkenden Militarismus in Deutschland (Wette, 2008) eingehiegt bleibt und es beispielsweise zu keiner Militarisierung des Pädagogischen (Haker & Otterspeer, 2023) kommt. Sich in Bildungsinstitutionen *aus erster Hand* mit der Bundeswehr zu beschäftigen, müsste also bedeuten, politisch über ihre Aufgaben und Grenzen streiten zu können. Eine solche Diskussion dürfte nicht bei der Wahl der Mittel im Krieg und bei militärischen Zielsetzungen stehenbleiben, sondern müsste auch die Rationalitäten des Militärischen selbst in Frage stellen können und sie in ein Verhältnis zu pädagogischen Rationalitäten wie Aufklärung, Mündigkeit, Kritik, Empathie, Frieden, Freiheit usw. stellen. Für einen solchen Streit um die Aufgaben und Grenzen der Bundeswehr bräuchte es echte Kontroversität und Multiperspektivität

jenseits von Pro- und Kontra-Listen. Kontroversität würde in diesem Zusammenhang auch bedeuten, dass das Militärische in seinem Wesen kontrovers diskutiert wird. Multiperspektivität würde nicht nur bedeuten, dass auch Logiken von Pädagogik, Politik oder anderen Gesellschaftsbereichen einbezogen werden, sondern dass auch andere Erfahrungen, wie die von Deserteur*innen, Geflüchteten, Kriegsdienstverweiger*innen, Zivilgesellschaft, im Krieg verwundeten und traumatisierten Soldat*innen und Zivilist*innen, Weisen und Witwen*Witwern usw., zur Geltung kommen. Diese Erfahrungen stehen in einem direkten Bezug zu Krieg und Militär und einige dieser Erfahrungen wurden von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen an Schulen in Deutschland gemacht. Sie finden in der von der ehemaligen Bundesministerin für Bildung und Forschung Bettina Stark-Watzinger angestoßenen Befürwortung von Jugendoffizier*innen an Schulen keine Erwähnung und können von Jungoffizier*innen weder *aus erster Hand* noch angemessen repräsentiert werden.

„Armeen unterscheiden sich von anderen Disziplinarinstitutionen [wie etwa Schulen] nicht dadurch, daß sie den einzelnen auf die Seite seiner gesellschaftlichen Funktion zwingen, sondern dadurch, daß die gesellschaftliche Funktion des Soldaten seine Tötungs- und Todesbereitschaft einschließt“ (Bröckling, 1997, S. 331). Mit der Tötungsbereitschaft geht das besondere Risiko einher, moralisch schwerwiegende Verfehlungen zu begehen, was auch für die*den Soldat*in selbst schwerwiegende (etwa gesundheitliche) Folgen haben kann (Parry & Easton, 2024). Unserer Auffassung nach ist es nicht notwendig, Pazifist*in zu sein, um einzusehen, dass es keine gute Idee ist, Soldat*innen mit einem Bildungsauftrag an Schulen zu holen. Emanzipatorische und transformative Bildungsprozesse sind einer militärischen Logik entgegengesetzt, der es um Gehorsamsproduktion geht. Das bedeutet nicht, das Militär an Schule nicht zum Thema zu machen. Aber nicht durch Jugendoffizier*innen, die sich entschieden haben, sich der Funktion des Militärs zu verschreiben und die Teil einer militärischen Hierarchie sind. Dies scheint uns umso mehr für die Zeiten zu gelten, in denen Krieg geführt wird, weil eine heroisierende Auseinandersetzung mit dem Militär (besonders wenn sie in Patriotismus und in ein Feiern militärischer Erfolge umschlägt) eine differenzierte Auseinandersetzung erschwert (Parry & Easton, 2024). Jede*r Soldat*in, die an eine Schule kommt, um Faktenwissen über Sicherheitspolitik zu vermitteln, Für und Wider von Waffenlieferungen abzuwägen usw., verharmlost das, was Soldat*innen im Krieg in genau diesem Moment erleben und machen – auch deswegen, weil die zumindest in den Medien auftauchenden Jugendoffizier*innen alle wenig traumatisiert und durch den Krieg gezeichnet erscheinen. Sie waren teils im Ausland im Einsatz und präsentieren jetzt eloquent Powerpointpräsentationen. Wenn Militarismus „ein komplexer Systembegriff“ (Wette, 2008, S. 20) ist, mit dem in den Blick genommen werden kann, wie eine Gesellschaft über ihre Funktionsbereiche und Institutionen hinweg durch militärische Interessen und Logiken be-

stimmt wird, dann muss es aus einer pädagogischen Perspektive alarmieren, wenn Soldat*innen an Schule unterrichten – gerade in Zeiten des Kriegs.

Literatur

- Böhm, J. (2022). *Soldaten sollen Schüler über Putins Krieg aufklären*. Letzter Zugriff am 12.11.2024 https://www.bild.de/politik/inland/politik-inland/in-deutschen-klassenzimmern-soldaten-sollenschueler-ueber-putins-krieg-aufklaer-79374462.bild.html##wt_ref=https%3A%2F%2Fwww.bild.de%2Fpolitik%2FFinland%2Fpolitik-inland%2Fin-deutschen-klassenzimmern-soldaten-sollenschueler-ueber-putins-krieg-aufklaer-79374462.bildMobile.html&wt_t=1652074584952
- Bröckling, U. (1997). *Disziplin. Soziologie und Geschichte militärischer Gehorsamsproduktion*. München: Wilhelm Fink.
- Bröckling, U. (2024). Krieg. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart 2.0* (S. 208–220). Berlin: Suhrkamp.
- Bundeswehr (2024). *Jahresbericht der Jugendoffizierinnen und Jugendoffiziere der Bundeswehr 2023*. Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5808806/d5cf753896d38fbc4-c6c9e9e088792f2/jahresbericht-2023-data.pdf>
- Bundeswehr (o.D.). *Jugendoffiziere und -offizierinnen der Bundeswehr*. Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.bundeswehr.de/de/ueber-die-bundeswehr/jugendoffiziere>
- Deutschlandfunk (2022). *Krieg im Unterricht: Jugendoffiziere unterstützen die Schulen*. Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.deutschlandfunk.de/krieg-im-unterricht-jugendoffiziere-unterstuetzen-die-schulen-dlf-15c0a1b8-100.html>
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2023). Gegen eine Militarisierung des Pädagogischen. In S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.), *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie* (S. 131–138). Frankfurt am Main: Debus.
- Mann, M. (2024). *Über Kriege*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Parry, J., & Easton, C. (2024). “Filling the Ranks”: Moral Risk and the Ethics of Military Recruitment. *American Political Science Review*, 118(4), 1763–1777. <https://doi.org/10.1017/S0003055423001247>
- Tagesschau (2024). *Jugendoffiziere informieren in Klassenzimmern über sicherheitspolitische Themen*. Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.tagesschau.de/multimedia/sendung/tagesthemen/video-1323396.html>
- Wette, W. (2008). *Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur*. Frankfurt am Main: Fischer.
- ZDF-Morgenmagazin (2024). *moma duell: Bundeswehr an Schulen?* Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.zdf.de/nachrichten/zdf-morgenmagazin/moma-duell-zur-bundeswehr-an-schulen-100.html>
- ZEIT ONLINE (2024). *Bettina Stark-Watzinger will Katastrophenübungen an Schulen*. Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-03/bettina-stark-watzinger-katastrophenuebungen-schulen-kriegsfall>

Dr. Christoph Haker

ist Soziologe und Lehrer. Er hat mehrere Jahre an Stadtteilschulen in Hamburg gearbeitet und ist aktuell wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften und am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Theorie, Wissenschaftsforschung und bildungs- und wissenschaftsbezogenem Rechtspopulismus/-extremismus.

Dr. Lukas Otterspeer

ist Erziehungswissenschaftler im Projekt „Rechtsextremismus in Wissenschaft und an Hochschulen begegnen. Umgangsweisen in der Hochschulentwicklung und der Hochschulbildung in pädagogischen Studiengängen“ an der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der qualitativen Sozialforschung, der Forschung zu sozialen Grenzen und Sozialtheorien sowie der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in Bildung, Kultur und Wissenschaft.

Sebastian Engelmann

Kriegstüchtigkeit und Wehrhaftigkeit. Neue Militarisierungstendenzen im Bildungs- und Erziehungssystem?

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt die neue Rhetorik von Wehrhaftigkeit und Kriegstüchtigkeit zum Ausgangspunkt, um die Militarisierung des Bildungs- und Erziehungssystems in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen, wie der geplanten Wiedereinführung des Wehrdienstes, wird gezeigt, wie Militarisierungstendenzen Bildung und Erziehung durchdringen und demokratische Prinzipien und auch die friedensorientierte Erziehungswissenschaft herausfordern.

Schlüsselworte: *Krieg, Militarisierung, Schule*

Abstract

The article takes the rhetoric of military preparedness and martial prowess as a starting point for examining the militarisation of the education system. Against the background of current political developments, such as the planned reintroduction of military service in Germany, it is argued that militarisation permeates education and challenges democratic principles and the peace-oriented education studies.

Keywords: *war, militarisation, schooling*

Am 6.11.2024 wurde Donald Trump zum neuen Präsidenten der USA gewählt. In der Bundesrepublik Deutschland verabschiedete sich ebenfalls am 6.11. der amtierende Bundeskanzler Olaf Scholz von Finanzminister Christian Lindner. Während diese gravierenden Rupturen in der politischen Landschaft unweigerlich für Diskussion sorgten, blieb eine andere Entwicklung im öffentlichen Diskurs unterbelichtet. Am 6.11 wurde im Bundeskabinett für die Einführung eines neuen Wehrdienstes in Deutschland gestimmt (Aßmann, 2024). Volljährige männliche Personen haben verpflichtend einen Fragebogen auszufüllen. Sie bekommen die Möglichkeit, sich durch dieses sanfte Nudging angeregt, für den Wehrdienst zu entscheiden. Weibliche Personen dürfen sich freiwillig melden, bekommen das Schreiben aber nicht zugestellt. Ob dieser Wehrdienst realisiert wird, ist aufgrund der aktuellen politischen Lage abzuwarten. Nach dem Aus der Koalition zwischen den Parteien Die Grünen, SPD und FDP äußerten sich Vertreter/-innen der CDU aber bereits

dahingehend, dass die Union sich zukünftig für einen umfangreicheren „echten“ Wehrdienst einsetzen würde. Auch nach den Wahlen in Deutschland im Februar 2025 werden Wehrdienst und auch die Möglichkeiten einer neuen Wehrpflicht intensiv diskutiert. Ein größeres Budget für die Bundeswehr ist bereits beschlossene Sache.

Unabhängig von weiteren politischen Entwicklungen steht fest: Mit Verweis auf eine „veränderte Bedrohungslage“ wird eine Vergrößerung der Bundeswehr und auch die Wiedereinführung eines Wehrdienstes immer wahrscheinlicher. Diese Entwicklungen kommen aber nicht überraschend, denn schon im Oktober 2023 äußerte Verteidigungsminister Boris Pistorius: „Wir müssen uns wieder an den Gedanken gewöhnen, dass die Gefahr eines Krieges in Europa drohen könnte. Und das heißt: Wir müssen kriegstüchtig werden.“ (dpa, 2023) Die Gefahr eines Krieges in Europa wird seit dem russischen Angriff auf die Ukraine rhetorisch vermehrt bemüht, um für ein schnelles und zielgerichtetes Handeln zu werben.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg in den Massenmedien und auch in der Wissenschaft hat seit 2022 rapide zugenommen, wo – trotz aller Verschränkung von Krieg und Frieden – zuvor der Frieden das beliebtere Thema war. Neben politischen Essays (Leonard, 2023), literarischen Reflexionen (Streeruwitz, 2022) und einer schier endlosen Anzahl an Beiträgen über die Vorgeschichte des Krieges, bleibt es im Bereich der Diskussion um das Verhältnis von Krieg und Schule bzw. Bildung und Erziehung eigentlich still. Dass das Thema aber von öffentlichem Interesse ist und auch das Feld der Erziehung betrifft, zeichnet sich an Ratgebern zum Thema ab, die versprechen, das komplexe Thema kindgerecht darzustellen (Maas & Perret, 2022).

Die Erziehungswissenschaft setzt sich selbstredend seit geraumer Zeit und auch aktuell mit Frieden- und Friedenspädagogik auseinander (Lang-Wojtasik, 2023; Jäger, 2023). Der Krieg des 21. Jahrhunderts findet auch in digitalen Medienwelten statt und wird friedenspädagogisch reflektiert (Jäger & Rieber, 2024). Ebenfalls wird seit geraumer Zeit auch zum Thema Bundeswehr und Schule Stellung bezogen (Haker & Otterspeer, 2025; Kerbst & Witt, 1984). Auch ist die Reflexion von Krieg und Erziehung ein Thema der Bildungsgeschichte (Bach et al., 2024; Engelmann, He-



metsberger & Jacob, 2022). Kurz: An zentralen Stellen der öffentlichen und der (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion findet Kommunikation zum Thema statt – und dennoch bleibt die systematisch interessierte Analyse des fragilen Verhältnisses von Bildung, Erziehung und der prinzipiellen Möglichkeit einer Pädagogik für den Frieden in Zeiten einer erneut aufkommenden Militarisierung abseits von notwendigen Hinweisen darauf, dass Demokratie nur ohne Militarisierung zu haben ist, aktuell zumeist aus. Dies wiederum führt dazu, dass auch die Friedenspädagogik ihre eigenen Bedingungen nicht vollständig reflektieren kann. Systematisch-empirische Arbeiten zum Thema liegen nicht vor.

Im Rahmen dieses Beitrags werde ich die Frage nach der Bedeutung einer zunehmenden Rede über *Kriegstüchtigkeit* und *Wehrhaftigkeit* im Bereich der Bildung beantworten. Welche gesellschaftlichen Tendenzen zeichnen sich ab, wenn über Kriegstüchtigkeit, Wehrhaftigkeit und den Ernstfall auch in pädagogischen Einrichtungen diskutiert wird? Hierfür werde ich in einem ersten Schritt eine Interpretationsfolie skizzieren, welche die Verschiebungen hin zu einer „belligerent citizenship“ (Ben-Porath, 2006, S. 33) sichtbar machen soll. Vor dem Hintergrund dieser Folie kann die Veränderung des öffentlichen Sprechens bzw. Nicht-Sprechens über die Verbindung von Krieg und Bildungs- bzw. Erziehungssystem als stille Normalisierung der Militarisierung des Bildungs- und Erziehungsbereichs gedeutet werden kann. Diese Deutung wird durch eine Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Sigal Ben-Porath genauer ausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werde ich anhand einer Auseinandersetzung mit exemplarischen öffentlichen Äußerungen, die auf Nachrichtenseiten verfügbar sind, einen Einblick in das seit 2023 vermehrt auftretende Sprechen über *Kriegstüchtigkeit* und *Wehrhaftigkeit* mit Bezug auf das Bildungs- und Erziehungssystem geben und es als Teil einer des theoretisch ausgewiesenen Prozesses der Militarisierung des Bildungs- und Erziehungssystems deuten. In einem dritten Schritt werde ich weiterführende Forschungsfragen formulieren und die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammenfassen.

Demokratische Erziehung in Gefahr? – Eine Perspektivierung

Eine der wenigen monographischen Arbeiten, die sich in vornehmlich systematischer Absicht genauer mit den Veränderungen des Bildungs- und Erziehungssystems in Zeiten aufkommenden Konflikts auseinandersetzen ist Sigal Ben-Poraths Essay *Citizenship under Fire. Democratic Education in Times of Conflict* (Ben-Porath, 2006). Ben-Porath zeichnet in diesem Essay nach, dass sich das Bildungs- und Erziehungssystem als eines der ersten gesellschaftlichen Teilsysteme beginnt zu verändern, wenn sich kriegerische Konflikte anbahnen. Ihre Annahme ist, dass „teachers and educators tend to conform to the mainstream response to war“ (Ben-Porath, 2006, S. 33), der sich als eine Verschärfung von gesellschaftlichen Schließungs- und Exklusionsprozessen mitsamt zunehmender autoritärer Steuerung manifestiere. Wenn die Gefahr eines Krieges steigt oder der Krieg sogar das Land erreicht werden die langfristig ausgerichteten Ziele des Bildungssystems den kurzfristigen Zielen des Krieges untergeordnet. Ben-Poraths Analyse der

Verhältnisse, die hier im Mittelpunkt stehen wird, deckt sich mit aktuellen soziologischen Studien zur Prozessierung und Bearbeitung gesellschaftlicher Konflikte (Mau, Lux & Westheuser, 2023). In diesem Prozess spricht sie dem Bildungs- und Erziehungssystem eine zentrale Position zu, denn hier werde das qua Erziehung hervorgebracht, was sie als „belligerent citizenship“ (Ben-Porath, 2006, S. 34) beschreibt. Sobald sich Krieg abzeichnet, spätestens aber dann, wenn der Krieg ausbricht, „the public opinion tends to extend the support for the government and the education system tends to follow suit“ (Ben-Porath, 2006, S. 37). Anstelle einer Debatte und die Rolle des Bildungs- und Erziehungssystems werden Erziehung und Bildung den Ansprüchen und Orientierungen der Regierung angepasst. Das Bildungssystem „tends to provide the public with what is commonly viewed as the immediate needs of society in times of war.“ (Ben-Porath, 2006, S. 33) Es liefert die pädagogischen Unterstützungsleistungen, die für den Ernstfall des Krieges benötigt werden. Die in Gesellschaft latent vorhandenen nationalistischen Tendenzen verstärken sich, die Skepsis gegenüber anderen Menschen und ihren Meinungen nimmt zu und der Ton wird zunehmend rauer. Dabei trägt die Entwicklung nicht zur Erfüllung langfristiger Ziele gesellschaftlicher Entwicklung bei, sondern konterkariert diese in Anbetracht der Gefahr des Krieges.

Wo direkte Eingriffe in das Bildungssystem einer Gesellschaft deutlich sichtbar werden – ein Beispiel hierfür sind die „Kriegsrechenbücher“ aus dem Ersten Weltkrieg, die Aufgaben zur Kriegsökonomie beinhalten – wirkt der von Ben-Porath beschriebene Prozess auch auf weniger klar einsehbaren Wegen. Neben direkten Eingriffen in Bildungspläne und der Veränderung von Lehrmethoden zeichnet sich die Veränderung im Bildungs- und Erziehungssystem dadurch aus, dass sie sich für lange Zeit im Stillen vollzieht: „These decisions tend to take place without a significant public debate and often constitute an uncritical response to the changes in social conceptualizations of the needs arising from the state of emergency“ (Ben-Porath, 2006, S. 39).

Die wohl einschneidendste Veränderung in pädagogischen Verhältnissen ist die, dass von einer in eine offene Zukunft weisenden Erziehungs- und Bildungspraxis in den Modus der Erhaltung der eigenen Lebensgrundlagen innerhalb eines nationalstaatlichen Gefüges umgeschaltet wird. Statt weiterhin die Werte des 21. Jahrhunderts und die Verständigung zwischen Menschen anzustreben, wird der Krisenfall normalisiert und darauf hingearbeitet, die Bedrohungslage als Katalysator für eine neuartige Bildungs- und Erziehungspraxis zu nutzen, die das Überleben des Staates ermöglicht. Ben-Porath weist darauf hin, dass diese Entwicklung von Lehrpersonen genauso getragen wird wie von Bildungsadministration und der Verwaltung. Übersetzt bedeutet dies, dass der Staat „in order to survive, needs to cultivate in future citizens the emotional disposition that would enable them – even compel them – to defend their country“ (Ben-Porath, 2006, S. 55).

Die öffentliche Diskussion und die politischen Entwicklungen haben Ben-Porath folgend einen direkten Einfluss auf das Bildungs- und Erziehungssystem, das in Kriegszeiten bzw. in Vorbereitung auf den Kriegsfall seine Wertegrundlage ändert. Langsam steuert das System dann auf eine Normalisierung von dem zu, was von der Friedenspädagogik im 20. und 21. Jahrhundert aus guten Gründen kritisiert wird. Die sys-

matische These Ben-Poraths greift, denn empirisch lassen sich diese Tendenzen in einer frühen Form, leise und kaum widersprochen, in der aktuellen Diskussion identifizieren, wie nun tentativ am Material gezeigt wird.

Kriegstüchtigkeit und Wehrhaftigkeit – Pädagogische Vokabeln?

Veränderungen beginnen im Denken und finden ihren Ausdruck in Sprache. *Kriegstüchtigkeit* und *Wehrhaftigkeit* werden als Begriffe in der aktuellen Diskussion um z. B. die Präsenz der Bundeswehr in Schulen mit zunehmender Regelmäßigkeit genutzt. Allerdings sind der Begriff der Kriegstüchtigkeit und der Begriff der Wehrhaftigkeit klar voneinander zu trennen, wenngleich Wehrhaftigkeit in einem spezifischen Sinne eine Bedingung für die Kriegstüchtigkeit ist. Wehrhaftigkeit taucht als Begriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion an verschiedenen Stellen – u.a. im Kontext der Rede über „die Wehrhaftigkeit demokratischer Systeme“ (Anders et al., 2024, S. 39) auf. Der Begriff Kriegstüchtigkeit evoziert andere Gefühle, denn er referiert gerade nicht darauf, wehrhaft für eine noch unbestimmte Aufgabe zu werden, sondern für einen Krieg gerüstet, d.h. vorbereitet zu sein. Abschreckung ist dabei auf Ebene des Militärs genau so ein Ziel, wie die Vorbereitung auf den Kriegsfall in Bildungseinrichtungen.

Erziehung findet in der historischen Rückschau betrachtet *vor*, *während* und auch *nach* dem Krieg statt. Dementsprechend muss zeitlich zwischen einer Erziehung vor, während und nach dem Krieg unterschieden werden. Jede einzelne dieser zeitlichen Lagerungen kann unterschiedliche Formen annehmen, je in Abhängigkeit von ihrem normativen Ausgangspunkt. So kann Erziehung dahingehend auf den Krieg vorbereiten, dass sie die Angst vor dem Feind schürt und Fähigkeiten vermittelt, in Kriegssituationen sein eigenes Leben auch gewaltsam zu verteidigen. Sie kann aber auch als Erziehung explizit gegen den Krieg arbeiten, auf Versöhnung sich zunehmend zerstrittener Parteien und Prävention abzielen oder eben – und dies muss als Idealfall einer demokratischen Erziehung in Friedenszeiten verstanden werden – durch konsequente Schulung von Konfliktkompetenz, Schaffung von Dialogräumen, Etablierung von gewaltfreier Kommunikation und pädagogischem Handeln gegen Hass aktiv an der Verunmöglichung des Kriegsfalls arbeiten (Jäger, 2019). So kann demokratische Erziehung *vor* dem Krieg auch idealtypisch als globales Lernen mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung verstanden werden (Lang-Wojtasik, 2022). Während des Krieges zeigt sich die mögliche Vielfalt pädagogischer Bemühungen ebenfalls. Erziehung kann in Kriegszeiten die gewaltsame Auseinandersetzung und die Verstärkung von Feinbildern anheizen und unterstützen. Sie kann aber auch schon während des Krieges gegen den Krieg selbst arbeiten. Pädagogische Versuche im Exil zeigen, das noch während der Zweiten Weltkrieg in Europa tobte, in Versuchen andere Werte zu etablieren unternommen wurden: Statt einer Erziehung zum Hass wurden Verständigung, Verstehen und Toleranz zu Leitsätzen der Erziehung für eine Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (Engelmann, 2024). Dementsprechend kann Erziehung perspektivisch auf eine Zeit nach dem Krieg vorbereiten, die sich in den Kriegssituationen als punktuelle Momente der Verständigung und des Miteinanders zeigen (Engelmann, 2023).

Auch nach dem Krieg kann Erziehung verschiedene Formen annehmen: Sie kann auf den gemeinsamen Aufbau neuer Beziehungen gerichtet sein oder auf die erneute kriegerische Auseinandersetzung vorbereiten. In jedem Fall ist Erziehung aber auch dann vorhanden, wenn die gesellschaftlichen Zustände sich verändern. Erziehung ist als Praxis gerade nicht an Werte wie „Frieden“ oder „Demokratie“ gebunden, sondern ist als Praxis zunächst offen dafür, an verschiedene Zielvorstellungen gekoppelt zu werden.

In seiner einschlägigen Auseinandersetzung mit der Geschichte des Militarismus macht Wolfram Wette klar, dass der Militarismus Deutschland seit Ende des 19. Jahrhunderts begleitet. In Bewegungen des Aufschwungs von Militarisierungstendenzen und der darauf eingehenden Militarismuskritik ist Militarismus als Begleiterscheinung der gewaltsamen Geschichte des 20. Jahrhunderts stets präsent. Mit der Globalisierung änderte sich jedoch die Gestalt des Militarismus: „Die vormalige Massenarmee wurde stark reduziert – die Kopfstärke nahezu halbiert – und umgerüstet. Der Bedarf an Wehrpflichtigen sank, sodass nur noch ein Bruchteil eines Jahrgangs einberufen wurde“ (Wette, 2011, S. 232). Dieser Bedarf steigt nun wieder an, was zu eingangs geschilderter Situation führt, dass die Massen wieder für das Militär aktiviert werden sollen. Wette diagnostiziert zudem „Enttabuisierungen des Militärischen“ (Wette, 2011, S. 232). Seine Diagnose, dass „für die antizipierten bewaffneten Auseinandersetzungen des 21. Jahrhunderts [...] in der Regel keine wehrpflichtigen Infanteristen benötigt [werden, S.E.], sondern gut ausgebildete, professionelle Kämpfer“ (Wette, 2011, S. 233) wurde spätestens mit der Einberufung großer Teile der Zivilbevölkerung in der Ukraine und Russland widerlegt. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen der letzten drei Jahre muss davon ausgegangen werden, dass der Militarismus des 20. Jahrhunderts in anderer Form einen Weg in das 21. Jahrhundert gefunden hat. Die Diskussion um die Kriegstüchtigkeit und die damit verbundene Indienstnahme der Schule ist Beleg dafür, dass der Krieg bzw. die Vorbereitung für den Krieg auch an den Toren der Schulen politisch gewollt keinen Halt macht.

Die ehemalige Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger sprach sich dafür aus, dass die Schule die Aufgabe habe, Kinder auf Kriegsfälle und Krisen vorzubereiten. Auch warb sie für ein „entspannteres“ Verhältnis zur Bundeswehr in Schulen. Zivilschutzübungen – ähnlich zu den Duck-and-Cover-Übungen aus Schulen in den USA – sollten als Erstreaktion verstärkt umgesetzt werden. Die Gegenargumente zielen darauf ab, dass hier Angstszenarien aufgerufen würden, die (noch) keine Grundlage in der Realität haben. Zivilschutzübungen wie die vorgeschlagenen würden zudem neue Ängste kreieren und bereits bestehende Ängste befeuern. Trotz dieser Kritik wird aber dafür argumentiert, das Thema eingehender zu besprechen, was einen Bedarf an Auseinandersetzung in Politik, pädagogischer Praxis und letztlich auch Wissenschaft andeutet (Rössert, 2024). Auch wenn die Diskussion um das Verhältnis von Krieg und Schule die Medien nicht bestimmt, hat der Krieg seit Februar 2022 doch die Debatte um dieses Verhältnis und das Sprechen über die Rolle von Bildung und Erziehung verändert. War es für lange Zeit still geworden um diese Diskussion ist sie nun wieder präsent und verändert die Realität langsam. Die von Wette diagnostizierten Facetten der

Enttabuisierungen äußern sich nicht nur in dem neuen Gesetz zum Wehrdienst, sondern auch darin, dass die Diskussion um den Umgang mit Krieg in der Schule und den Einfluss des Militärs gerade nicht intensiv geführt, sondern als neuer Status Quo an vielen Stellen stillschweigend akzeptiert oder per Gesetz abgebrochen wird wie in Bayern. Hier wurden 2024 Schulen und Hochschulen zu einer engeren Kooperation mit der Bundeswehr verpflichtet (Forschung und Lehre, 2024). Dennoch: Kriegstüchtigkeit als Erziehungsziel wurde in erster Instanz von der Öffentlichkeit abgelehnt, wie die oben zur Debatte um Erziehung zur Kriegstüchtigkeit in der Schule belegen. Dass die Kritik an den hier geschilderten Phänomenen und Tendenzen aber nicht lauter geäußert wurde und auch die Wissenschaft nur verhalten reagiert, ist Zeichen dafür, dass wir eine Verschiebung beobachten, die genauere Betrachtung verdient.

Diskursbeobachtung – Aufgabe einer friedensorientierten Erziehungswissenschaft

Die aktuellen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland lassen den Schluss zu, dass eine engere Kopplung von Militär und Bildungs- und Erziehungssystem mit dem Ziel einer Normalisierung des Krisenfalls stattfindet. Pädagogische Reflexionen mit friedenspädagogischem Anspruch und eine friedensorientierte Erziehungswissenschaft sieht sich mit der Aufgabe konfrontiert, die Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit zu erhalten. Auch wenn ambitionierte pädagogische Reflexionen zu einer friedensförderlichen Pädagogik in die Diskussion eingebracht werden (Lang-Wojtasik, 2023), spricht die Empirie doch eine andere Sprache: Ein entspanntes Verhältnis zur Bundeswehr, Zivilschutzübungen und die Erkenntnis, dass der Krieg auch vor den Schultoren keinen Halt macht und in Form von gesellschaftlichen Bruchlinien auch direkt im Klassenzimmer stattfindet, stellen die Erziehungswissenschaft vor neue Aufgaben, die alten Diskussionslinien zu einer allzu engen Kopplung von staatlichem Handeln und pädagogischer Praxis sowie dem Verhältnis der Institution Schule zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu aktualisieren. Einerseits hat sie die Aufgabe, die Veränderungen des Diskurses über Kriegstüchtigkeit, Wehrhaftigkeit und die Rolle von Bildung und Erziehung genauer zu beobachten. Andererseits hat sie weiterhin die Aufgabe, friedenspädagogische Reflexionen anzubieten, welche die empirischen Verschiebungen wahrnehmen. Dort, wo aufgrund gesamtgesellschaftlicher Tendenzen die Entwicklung sichtbar wird, dass eine demokratische und friedens- orientierte Erziehung nicht mehr dem Konsens über Erziehung und Bildung entspricht, muss klar Position bezogen werden. Aktuell jedoch scheint dieses Thema noch nicht in allen Bereichen der wissenschaftlichen Diskussion angekommen zu sein. Da aber gerade die Militarisierung von Erziehung und Bildung eine schlechende ist, braucht es gerade jetzt einen genauen Blick auf die Erziehungsrealität, der sich nicht auf Normalisierungs- und Entdramatisierungsstrategien einer Militarisierung der Erziehung einlässt. Auch dann nicht, wenn es unangenehm sein mag, zunächst auf den Krieg und seine Wirkung in der Gegenwart und erst danach auf den Frieden und die Zukunft zu schauen.

Literatur

- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., & Wößmann, L. (2024). *Bildung und sozialer Zusammenhalt*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Aßmann, T. (2024). *Wie der „Neue Wehrdienst“ aussehen soll*. Letzter Zugriff am 11.11.2024 <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/wehrdienst-bundeswehr-reform-100.html>
- Bach, C., Berner, E., Engelmann, S., & Gräbe, V. (2024) (Hrsg.). *Krieg und Frieden. Bildungshistorische Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ben-Porath, S. (2006). *Citizenship under Fire. Democratic Education in Times of Conflict*. Princeton: Princeton University Press.
- dpa (2023). „Pistorius: „Wir müssen kriegstüchtig werden““. Letzter Zugriff am 12.11.2024 <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/zivilgesellschaft-muss-laut-pistorius-umdenken-wir-muessen-kriegstuechtig-werden-19277739.html>
- Engelmann, S. (2023). Staatsbürger*innenschaft unter Bedingungen des Krieges – Expansives Lernen als Möglichkeit von Vergebung und Versöhnung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 74(4). S. 461–470. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0051>
- Engelmann, S. (2024). „*In a very real sense young children are citizens of the world – Kinder und Jugendliche als Kriegsopfer in der Pädagogik Minna Spechts. Historia Scholastica*, 10(1), 299–315. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2024-1-002>
- Engelmann, S., Hennetsberger, B., & Jacob, F. (Hrsg.) (2022). *War and Education. The Pedagogical Preparation for Collective Mass Violence*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657791965>
- Forschung und Lehre (2024). *Bayern plant Verpflichtung zur Militärkooperation*. Letzter Zugriff am 24.4.2025 <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/bayern-plant-verpflichtung-zu-militaer-kooperation-6371>
- Haker, C., & Otterspeer, L. (2024). Gegen eine Militarisierung des Pädagogischen. In S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.), *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie* (S. 131–138). Frankfurt a.M: Debus Pädagogik.
- Haker, L., & Otterspeer, L. (2025). Soldat/-innen in die Schule? Ein Einspruch zum Verhältnis von Pädagogik und Militär. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 48(2), 12–15. <https://doi.org/10.20377/zepl-42>
- Jäger, U., & Rieber, K. (2024). Frieden und Friedenspädagogik. Orientierung für (digitale) Bildungsmaßnahmen in Zeiten von Krieg und Unsicherheit. *Medien und Erziehung*, 68(4), 12–18. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.4.9>
- Jäger, U. (2019). Nachhaltig friedlich? Die Sustainable Development Goals und die Rolle der Friedenspädagogik. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *SDGs: Globale Ziele, unterschiedliche Perspektiven?! Friedensbildung – Globales Lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fachtagung, 27. – 28. September 2018, Haus auf der Alb, Bad Urach* (S. 10–17). Bad Urach: LfpB.
- Jäger, U. (2023). Zeitenwende? Anregungen für eine Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 10–12. <https://doi.org/10.31244/zepl.2023.01.03>
- Kerbst, R., & Witt, G. (Hrsg.) (1984). *Bundeswehr und Schule. Militarisierung – Jugendorfiziere – Friedenserziehung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lang-Wojtasik, G. (2022). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Einleitende Überlegungen und zukunftsgerichtete Perspektiven. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–32). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838558363>
- Lang-Wojtasik, G. (2023). Wie geht Frieden/-spädagogik? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zepl.2023.01.02>
- Leonhard, J. (2023). *Über Kriege und wie man sie beendet*. Zehn Thesen. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406808999>
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Rössert, M. (2024). *Macht Zivilschutz unnötig Angst – oder nicht?* Letzter Zugriff am 13.3.2025 <https://www.br.de/nachrichten/bayern/macht-zivilschutz-an-schulen-unnoetig-angst-oder-nicht, U7Sl3wB>
- Streeruwitz, M. (2022). *Handbuch gegen den Krieg*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Wette, W. (2011). *Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann

ist Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsgebiete sind Reformpädagogik, Bildungsreform und Demokratiepädagogik, insbesondere Theorien des Gemeinwohls.

Henning Schluß

Eine universale Pädagogik in Zeiten von Krieg, Krisen und Klimawandel. Eine Kontextanalyse des Werkes von Johann Amos Comenius

Zusammenfassung

Jan Amos Comenius (*1592 Nivnice; † 1670 in Amsterdam) war mehrfach direktes Opfer des Dreißigjährigen Krieges, der lange Zeit als Symbol für die Schrecken des Krieges überhaupt galt (Burkhardt, 1992; Münker, 2022) und der mit der Klimakrise und den Anfängen des Kapitalismus verbunden war. Dennoch entwickelte Comenius eine ganzheitliche Pädagogik (Schaller, 2004; Fauth, 2009). Es war die Schaffung eines kontraktiven Projekts zur erfahrbaren Welt, das er in eben dieser Welt umzusetzen versuchte (vgl. Pánková, 2022). Wie ein solches ganzheitliches Konzept in einer auseinanderfallenden Welt entwickelt wurde, untersucht dieser Beitrag. Dazu werden die Zusammenhänge zwischen Krieg, Klimawandel und dem Beginn des Kapitalismus erörtert, so dann die Comenianische Biographie und sein Werk in diesem Sitz im Leben interpretiert (Comenius & Arnhardt, 1996). Abschließend wird nach den Perspektiven für Pädagogik im 21. Jh. angesichts neuer globaler Krisen gefragt.

Schlüsselworte: *Klimawandel, Dreißigjähriger Krieg, Kleine Eiszeit, ganzheitliche Pädagogik, Kapitalismus*

Abstract

Jan Amos Comenius (*1592 Nivnice; † 1670 in Amsterdam) was repeatedly a direct victim of the Thirty Years' War, which was long considered a symbol of the horrors of war in general (Burkhardt, 1992; Münker, 2022) and was linked to the climate crisis and the beginnings of capitalism. Nevertheless, Comenius developed a holistic pedagogy (Schaller, 2004; Fauth, 2009). It was the creation of a counterfactual project that he attempted to implement in this very world (cf. Pánková, 2022). This article examines how such a holistic concept was developed in a disintegrating world. To this end, the connections between war, climate change, and the beginnings of capitalism are discussed. Then Comenius's biography and work are interpreted in this Sitz im Leben context (Comenius & Arnhardt, 1996). Finally, the perspectives for education in the 21st century in the face of new global crises are examined.

Keywords: *climate change, Thirty Years' War, Little Ice Age, holistic education, capitalism*

Krieg, Klimawandel und Kapitalismus

Im Zeitraum von 1550 bis 1850 traten extrem kalte Winter und nasse Sommer auf. Besonders kalt war es in der Zeitspanne von 1570 bis 1630 (Parker, 2013). Missernten führten zu Hunger und Auswanderungswellen. Die Temperatur lag ein bis anderthalb Grad unter dem Durchschnitt (vgl. Abb. 1).

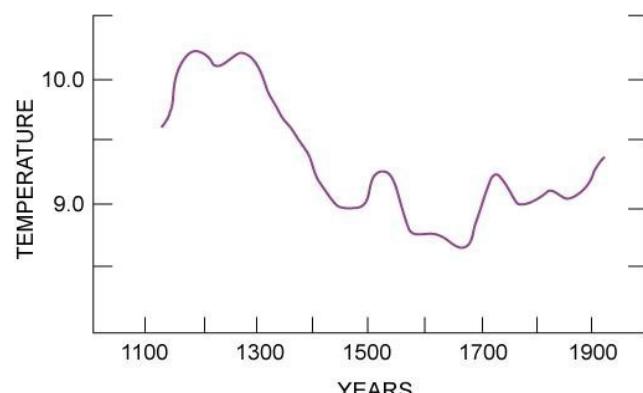


Abb. 1: Tkachuck, R. D. (1983). *The Little Ice Age. Origins, Volume 10/2, p. 59, Geoscience Research Institute, Letzter Zugriff am 10.03.2025, Quelle: <https://www.grisda.org/origins-10051>*

In der Warmzeit des Mittelalters waren die umliegenden Dörfer in der Lage, die Städte mit Nahrungsmitteln zu versorgen. Diese Situation änderte sich mit dem Beginn der kleinen Eiszeit (Blom, 2021, S. 38ff.) und eskalierte im 30jährigen Krieg. Dass der zweite Prager Fenstersturz – eine regionale Aktion böhmischer Aristokraten gegen den Versuch des Kaisers in Wien, ihre Rechte zu beschneiden – der Auslöser eines Krieges sein würde, der alle europäischen Länder betraf, war 1618 nicht absehbar. Dieser Krieg, mit wechselnden lokalen Brennpunkten, wechselnden Koalitionen und unterschiedlichen Rechtfertigungen, war so groß, dass es unmöglich war, ihn mit dem Prager Frieden von 1635 zu beenden. Erst die höchst artifiziellen Verhandlungen in Münster und Osnabrück mit allen beteiligten Parteien führten schließlich zu einem dauer-

haften Frieden. Durchziehende Heere oder Räuberbanden überfielen die Dörfer und mordeten und plünderten (vgl. Abb. 2). Nach einem solchen Ereignis waren die Lager leer, und selbst für die Überlebenden war es fast unmöglich, im Dorf zu bleiben. Deshalb schlossen sich Überlebende häufig selbst dem Tross an oder suchten in den Städten Zuflucht, die ein höheres Maß an Sicherheit versprachen. Darüber hinaus gab es dort Märkte, auf denen man Lebensmittel kaufen konnte, wenn man über Geld verfügte, was die Landflüchtlinge jedoch oft nicht hatten. So waren sie die ersten Opfer von Hunger und Krankheiten wie Pest und Cholera (Bloom, 2021, S. 39 ff.).



Abb. 2: Esaias van de Velde (ca. 1590–1630). Waldlandschaft mit Raubüberfall, Schloß Eggenberg, Graz, Foto: Henning Schluß, 2023.org/origins-10051

Wouter Jacobszoon, als katholischer Mönch ein Religionsflüchtling in Amsterdam, beschrieb diese Zusammenhänge sehr bildhaft. Im Vergleich zu anderen Geflüchteten war er privilegiert, konnte jedoch bis in den Sommer die Mauern der Stadt nicht verlassen. „Der Schnee blieb bis in den April, ‚als ob es noch Winter sei‘, und als er sich im Juli schließlich aus der Stadt wagte, um einen befreundeten Priester in Harlem zu besuchen, erkannte er sein Land kaum wieder. ‚Ich sah unterwegs die schrecklichste Zerstörung, zu der es in dieser Zeit der Wirren gekommen ist. Ich sah sehr wenige Häuser zwischen Haarlem und Amsterdam, die nicht verbrannt waren. Alle Kirchen, die wir auf dem Weg sahen, waren entweder völlig verbrannt oder stark beschädigt oder zerstört. Das Land lag an vielen Orten wüst und ohne Tiere. Ich sah auch ... einen nackten Mann, der mitten in der Wagenspur, verdorrt und von der Hitze verkrustet, sodass ein anständiger Mann sich erschrecken musste, ihn anzusehen.‘“ (Jacobszoon zitiert nach Blom, 2021, S. 33).

Die Zusammenhänge zwischen Klimawandel, Krieg, Krankheit und Hunger waren jedoch nicht nur in den Niederlanden sichtbar, sondern auch in allen anderen Teilen Europas. In London war die Themse lange Zeit zugefroren und die reicheren Leute veranstalteten einen Jahrmarkt auf dem Eis. Die Schiffe erreichten die Stadt jedoch nicht und insofern war die Versorgungslage schwierig.

(Blom, 2021, S. 41.) In Frankreich gab es kalte und lange Winter. Die Flüsse, sogar in der Provence und der Hafen von Marseille, waren mehrere Winter zugefroren. Die religiösen Konflikte zwischen Hugenotten und Katholiken eskalierten (ebd. S. 41f.).

Dennoch waren die Städte in einer besseren Situation als das Land, denn in den Städten war Handel etabliert, wenn auch meist nur für Luxusgüter wie Gewürze, Salz, Bücher und seltene Stoffe. Insbesondere für die Menschen vom Land war es jedoch unnötig, Geld zu besitzen, denn wenn sie etwas brauchten, das sie nicht selbst produzierten, tauschten sie es. Max Weber (1892/1984) und Georg Simmel (1903/1995) zeigten noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass Geld auf dem Land nicht unbekannt, aber ungewöhnlich und oft nutzlos war. Als in der kleinen Eiszeit die Vegetationsphase um mindestens zwei Wochen kürzer wurde, gab es nicht genug Nahrung vor Ort und so wurde der Handel wichtiger. Nun ging es allerdings nicht mehr nur um Luxusgüter, sondern alltägliche Lebensmittel. Im Dreißigjährigen Krieg wurde diese Tendenz noch dadurch verstärkt, dass die Heere mit Geld entlohnt wurden und damit viel Geld in Umlauf kam. Deshalb waren Häfen und eine große Handelsflotte ein entscheidender Vorteil (White, 2017).

Alle gängigen Theorien zur Entstehung des Kapitalismus von Smith über Marx und Weber bis Agamben sind, bei all ihrer inhaltlichen Unterschiedlichkeit und ihrem vom 18. bis zum späten 20. Jh. reichenden Entstehungszeitraum darin einig, dass sie den Beginn des Kapitalismus zwischen dem 16. und 17. Jahrhundert ansiedeln (Patočka, 1975/2010). Diese Theorien ergänzen sich wechselseitig. Sie gewinnen jedoch an Plausibilität, wenn sie um die Perspektive des Klimawandels in der Kleinen Eiszeit ergänzt werden, die eben in dieser Zeit ihren Tiefpunkt erreichte (Waldinger, 2022). Handel und Geld sind zwei der Basiselemente des Kapitalismus. Andere sind Pauperisierung, Industrialisierung, Rationalisierung und die Vermessung der Welt, die alle im 17. Jahrhundert als notwendige Reaktion auf den Klimawandel der kleinen Eiszeit zunehmen. Wenn wir diese Elemente zusammenbringen, wird ver-



Abb. 3: Beerstraten, J. A. (1622–1666). Hafen. Schloß Eggersburg, Graz, Foto: Henning Schluß, 2023.

ständlich, weshalb die in dieser Zeit erstmals in Mode kommenden Winterbilder in den Niederlanden vor allem ausgelassene Szenen von spielenden Menschen auf dem Eis zeigen. Die lange Zeit armen Niederlande, oft Opfer des Meeres, gehörten zu den größten Nutznießern des beginnenden Kapitalismus. Sie hatten moderne Häfen (vgl. Abb. 3). Sie trockneten ihr Land mit einem hochmodernen Entwässerungssystem, das auch als effizientes Transportssystem genutzt werden konnte. Sie verfügten mit den Windmühlen im Flachland über große Energieressourcen, um nicht nur Mehl zu produzieren, sondern auch die Pumpen für das Entwässerungssystem anzutreiben. Darüber hinaus verfügten sie über eine moderne Regierungsstruktur, viel Beteiligung und ein starkes Militärsystem (Israel, 1989), das dem spanischen Imperium mehr als 80 Jahre lang widerstehen konnte (Glete, 2002).

J. A. Comenius: Ganzheitliche Pädagogik in Zeiten der Zersplitterung

Comenius ist weltweit als „visionärer Schulreformer“ (Smith, 2017) oder als Entdecker der pädagogischen Mentalität (Lischewski, 2013) bekannt. Mit seiner Pansophie (Allweisheit) wollte er ein harmonisches umfassendes Wissensgebilde erschaffen, das alle Bereiche des menschlichen Lebens umfasst und damit weit mehr ist als eine bloße Theologie, Philosophie oder Pädagogik. All dies waren Teilbereiche, die in einem ganzheitlichen System ihren Platz finden sollten. Ein solches ganzheitliches Denken war ihm jedoch keineswegs in die Wiege gelegt. Er wurde am 28. März 1592 als Sohn von Anna und Martin Comensky in Nivice in Mähren geboren. Die Familie war Mitglied der Böhmisches Brüder. Seine Eltern und zwei Schwestern verlor er im Kindesalter durch die Pest.

Sein Vormund schickte ihn nach einem kleinen Erbe 1608 auf das Gymnasium der Böhmisches Brüder nach Prerov. Die stumpfsinnigen Lehrmethoden dort und der frühe Verlust der Familie begründeten seinen Wunsch nach friedlichen Lebenschancen und humaner Schulbildung: „Von vielen Tausenden bin auch ich einer, ein armes Menschenkind, dem der liebliche Lebensfrühling, die blühenden Jugendjahre mit scholastischen Flausen verdorben wurden. [...] Ach, wie oft hat der Schmerz mich ausrufen lassen: „Brächte doch Jupiter mir die vergangenen Jahre zurück.“ Aber das sind vergebliche Wünsche. Der Tag, der verstrichen ist, kommt nicht zurück. [...] Nur eines bleibt, und eines ist möglich, dass wir die Hilfe, die wir unseren Nachkommen leisten können, wirklich leisten. Haben wir nämlich gezeigt, in welche Irrtümer uns unsere Lehrer hineingestürzt haben, so müssen wir nun zeigen, auf welchem Weg man diese Irrtümer vermeiden kann.“ (Comenius, 1960a, S. 65f.).

Nach drei Jahren studierte er an der Universität Herborn reformierte Theologie. Nach einer Bildungsreise, die ihn bis nach Amsterdam führte, studierte er ab 1613 in Heidelberg. Er wollte ein Theatrum mit einem kosmologisch-harmonischen Weltsystem schreiben. Allerdings war das Geld ausgegangen und 1614 schickte ihn die Brüdergemeinde zurück nach Prerov, jetzt aber als Lehrer und Schulleiter.

1618 wurde Comenius als Priester und Lehrer nach

Fulnek berufen. Die Pfarrei war hauptsächlich deutschsprachig und Comenius der ideale Vermittler zwischen den zerstrittenen Partien. In seinen „Briefen an den Himmel“ benennt er am Anfang des Krieges die besorgnisregende Situation der Armen. Nach der verlorenen Schlacht am Weißen Berg 1620 wurden die Geistlichen der Böhmisches Brüder verhaftet. Comenius musste sich in den Wäldern verstecken. Seine Frau, Magdalena Vizovska, erwartete in der Stadt die Geburt ihres zweiten Kindes. Comenius wurde auf Schloss Brandeis versteckt, Fulnek wurde gebrandschatzt, seine Frau und seine beiden Söhne kamen um. In dieser Zeit schrieb er mehrere Trosttexte wie das „Centrum securitatis“ oder das „Labyrinth der Welt“.

1624 heiratete er zum zweiten Mal: und zwar Dorothea Cyrillova, die Tochter eines der vier Ältesten der Brüdergemeine und das Paar bekam zwei Töchter. Die protestantische Union wurde stärker und England und Dänemark traten der Allianz bei. Allerdings verloren bald darauf die böhmischen Aristokraten den größten Teil ihres Einflusses durch den Sieg der kaiserlichen Gegenreformation in Böhmen. Comenius suchte und fand 1628 eine neue Heimat für seine Gemeinde im polnischen Lissa, wo er erst Hilfslehrer und nach acht Jahren Rektor der Schule wurde. Während dieser schlecht besoldeten Anstellung schrieb er seine einflussreichsten Werke, „Die Mutterschule“ und die „Böhmisches Didaktik“ (später Lateinisch als Didactica Magna). In der Überschrift kündigte er sie in inklusiver Weise an als: „Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren oder Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;“ (Comenius, 1960a, S. 9). Diese Didaktik konzipierte Comenius bereits als Teil seiner Pansophie.

1630 trat der schwedische König Gustav Adolf in den Krieg ein. Wallenstein andererseits verlor sein Generalat. Comenius' Schriften aus dieser Zeit klingen hoffnungsvoll. Doch 1632 kehrte Wallenstein zurück und vertrieb die Protestanten erneut aus Prag. In dieser politischen und persönlichen Katastrophe entwickelte Comenius mit der „Pansophia christiana“ den Rahmen für sein Werk. Gleichzeitig wurde Comenius zum Senior seiner Brüdergemeine gewählt.

1641 berief das britische Parlament Comenius als Berater für eine Bildungsreform. Der Bürgerkrieg in England machte jedoch diesen Plänen ein Ende. Comenius verließ London 1642 in Richtung Amsterdam. Die schwedische Königin und Minister Oxenstierna machten ihm ein Angebot für eine Bildungsreform in Schweden, so dass er 1642 nach Stockholm und ins damals schwedische Elbing reiste. Seine Familie holte er nach, zwei weitere Kinder wurden geboren. Am Ende seiner Zeit in Elbing verfasste er das Konzept für sein Gesamtwerk über die „Verbesserung der menschlichen Verhältnisse“ (Dieterich, 1999, S. 87; Comenius & Reber, 2016).

1648 kehrt Comenius mit seiner Familie nach Lissa zurück. Nach seiner Rückkehr starb seine Frau und er bleibt mit den beiden Kindern allein. Der Dreißigjährige Krieg en-

det, für die Böhmisches Brüder ist die Lage jedoch schlimmer als zuvor. Böhmen war wieder in kaiserlicher Hand. Comenius wurde in dieser Krise zum Bischof der böhmischen Brüder gewählt. Die Gemeinde war in ganz Europa verstreut. Er heiratete noch ein drittes Mal, Johanna Gajusová und folgte 1649 einer Einladung nach Ungarn auf das Schloss Sárostatapak. Dort arbeitete als Schulleiter und entwickelte sein Konzept des Unterrichts als Spiel weiter und verband seine Idee des Theaters aus den Anfängen seiner Bildungstheorie zu einem Konzept, in dem er Erfahrung, Spiel und Lernen zusammenbrachte. Sein berühmtes Schulbuch *Orbis Pictus* (Dieterich, 1999, S. 91f) war nicht nur eine Revolution für dieses Bildungsmedium, sondern ein europäisches Schulbuch in verschiedenen Sprachen (Menck, 2019). Als der Herzog von Siebenbürgen starb, endet sein Schulexperiment und Comenius kehrte 1655 ein letztes Mal nach Lissa zurück. Das Leben dort endet mit dem verlorenen Krieg der Schweden gegen Polen, welche Lissa brandschatzten. Er und seine Familie konnten entkommen, mussten jedoch all ihre Habseligkeiten und die Manuskripte in den Flammen zurücklassen.

Comenius beschloss nach London zu fliehen, musste jedoch krankheitshalber die Reise in Amsterdam abbrechen. Hier konnten die letzten großen Veröffentlichungsprojekte, unterstützt von Amsterdamer Mäzenaten, entstehen (Michel, 1994). Die Zeit ist geprägt vom Seekrieg zwischen den Niederlanden und England. Comenius schrieb Texte für den Frieden, nicht nur für diesen Krieg, sondern auch für die Beendigung aller Kriege. Einer der letzten berühmten Texte aus dieser letzten Lebensphase von Comenius ist das „*Unum Necessarium*“. Darin schlägt er eine Konzentration auf das einzig Notwendige, das das eigene Leben im Einklang mit Gott und der Welt bringt, vor.

Die Bedeutung des Comenianischen Werkes im Kontext multipler Krisen

Eines seiner letzten Bücher, das zu seinen Lebzeiten unveröffentlicht blieb, war die Pampedia. Sie wurde erst 1939 von dem ukrainischen Philologen Dmitrij Tschižewskij im Archiv der Bibliothek der Franckeschen Stiftungen wiederentdeckt (Tschižewskij, 1960, S. 493). Die Pampedia nimmt viele andere pädagogische Schriften von Comenius auf, wird aber zu einem ganzheitlichen Konzept weiterentwickelt, das in das pansophische Gesamtwerk integriert werden sollte (vgl. Geißler, 1960) genauer in die *Consultatio Catholica* (Michel, 1994).

Das Ziel der Pampedia beschreibt Comenius mit folgenden programmatischen Worten: „*Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura Universalis. Graecis enim παιδεία Institutionem et Disciplinam, qua Homines eruditur, πάντα autem Universalitatem sonat. Hoc igitur quaeritur, ut πάντες, πάντα, παντός* (Omnis, Omnia, Omnid) doceantur.“ (Comenius, 1960b, S. 14). Comenius knüpft an die humanistische Tradition an, wenn er neben dem Lateinischen die griechische Terminologie verwendet, um deutlich zu machen, was er sagen wollte. Es geht hier um sein berühmtes *Dictum*, „Alles allen auf jede Weise zu lehren.“ Inmitten von Tod, Verwüstung und Vertreibung in Europa

erarbeitet Comenius ein neues Konzept eines harmonischen Gesamtentwurfs, der innerhalb der Welt bleibt und doch in einen ganzheitlichen Sinnzusammenhang eingebettet ist, an den alle Menschen pädagogisch herangeführt werden (Meyer, 2011). Auch wenn es spätestens seit der Reformation vielfältige theoretische und praktische Bestrebungen gibt, den Bildungsanspruch auf breite Bevölkerungsschichten auszudehnen (Schluß, 2019), wie Comenius mit Bezug auf Luthers *Ratsherrenschrift* durchaus selbst in seiner Großen Didaktik würdigt (Comenius, 1960a, S. 63) ist seine uneingeschränkte Ausweitung des Bildungsanspruchs auf alle Menschen in umfassender Weise, sowohl was die Inhalte als auch die Art der Vermittlung betrifft, beispiellos (Kučera, 1992).

Dies betreibt er nicht nur als Theoretiker, sondern immer auch als engagierter Praktiker: „Comenius' „erste Philosophie“ vereint Theorie und Praxis: sie vereinigt die konstatierte Berücksichtigung der Aussage über das All an sich mit dem Engagement an seinem schicksalhaften Prozeß“ (Palouš, 1993).

Für die Situation im 21. Jh., die von gesteigerter Unsicherheit gekennzeichnet ist (vgl. Schluß, 2021), besteht die Gefahr, dass wir uns vor allem auf partikulare Lösungen konzentrieren, eine Pädagogik, die auf Ansprüche der Universalität, wie z.B. die allgemeinen Menschenrechte, verzichtet. Das Schicksal von Comenius, der sein ganzes Leben lang Krieg, Epidemien, Klimawandel und Vertreibung ausgesetzt war, kann zeigen, dass eine solche Partikularisierung nicht alternativlos ist.

Literatur

- Blom, P. (2018). *Die Welt aus den Angeln- Eine Geschichte der kleinen Eiszeit von 1570 bis 1700*. München: dtv.
- Burkhardt, J. (1992). *Der Dreißigjährige Krieg*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Comenius, J. A., & Arnhardt, G. (Hrsg.) (1996). *Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung*. Donauwörth: Auer.
- Comenius, J. A. (2016). Des Johann Amos Comenius Lebensregeln. Mit einem einleitenden Berichte über des Comenius Aufenthalt und Tätigkeit in Elbing vom Jahre 1642–1648. In J. Reber (Hrsg.), *Norderstedt: Hansebooks*.
- Comenius, J. A. (1960a). *Grosse Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner*. Düsseldorf: Verlag H. Küpper.
- Comenius, J. A. (1960b). *Pampedia*. In D. Tschižewskij & K. Schaller (Hrsg.), Heidelberg: Quellen & Meyer.
- Dieterich, V.-J. (1999). *Johann Amos Comenius*. Reinbeck bei Hamburg: rororo.
- Fauth, D. (2009). *Comenius – im Labyrinth seiner Welt*. Zell am Main: Religion & Kultur Verlag.
- Geißler, H. (1960). Über die Stellung der Pampedia im pansophischen Gesamtwerk des Comenius. In J.A. Comenius (1960b), S. 498–511.
- Glete, J. (2002). *War and the State in Early Modern Europe. Spain, the Dutch Republic and Sweden as Fiscal-Military States, 1500–1660*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465318>
- Goris, W., Meyer, M. A., & Urbánek, V. (Hrsg.) (2016). *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08261-1>
- Großmann, K., & Scheilke, C. (Hrsg.), (1992). *Jan Amos Comenius 1592–1992. Theologische und pädagogische Deutungen*. Göttersloh: Gerd Mohn.
- Israel, J. (1989). *Dutch Primacy in World Trade, 1585–1740*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198211396.001.0001>

- Kučera, Z. (1992). *Comenius – Theologe der Universalität*. In K. Großmann & C. Scheilke (Hrsg.), S. 135–141.
- Lischewski, A. (2013). *Die Entdeckung der pädagogischen Mentalität bei Comenius*. Paderborn u.a.: Schöningh.
<https://doi.org/10.30965/9783657777877>
- Meyer, M. A. (2011). Das ganze Leben als Schule. Zur Bedeutung der „Pampaedia“. *Comenius-Jahrbuch*, 18, 68–87.
- Menck, P. (2019). Die paneuropäischen Schulbücher des Johann Amos Comenius. In A. Augschöll-Blasbichler, E. Matthes, E. & S. Schütze (Hrsg.), *Europa und Bildungsmedien* (S. 219–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Michel, G. (1994). Die Pampedia als Kern der *Consultatio Catholica*. In P. van Vliet & A.J. Vanderjagt (Hrsg.), *Johannes Amos Comenius (1592–1670) Exponent of European Culture?* (S. 53–58) Amsterdam: Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Münkler, H. (2022) *Der Dreissigjährige Krieg*. Hamburg: Rowohlt.
- Pánková, M. (2022). *John Amos Comenius at a Glance*. Praha: National Pedagogical Museum.
- Parker, G. (2013). *Global Crisis. War, Climate Change and Catastrophe in the Seventeenth Century*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctf32bksk>
- Patočka, J. (1975/2010). Europa und das Europäische Erbe. In (Ders.), *Ketzerische Essays zur Philosophie der Geschichte* (S. 99–115). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Palouš, R. (1993). Comenius aus Patockas Sicht. Jan - Patocka – Gedächtnisvorlesung des Collegium Europaeum Jenense am 16. 4. 1992. In U. Zwiener & K. Vieweg (Hrsg.), *Schriften des Collegium Europaeum Jenense 7*. Jena: Erlangen: Collegium Europaeum Jenense.
- Schaller, K. (2004). *Johann Amos Comenius*. Weinheim & Basel: Beltz: UTB.
- Schlüß, H. (2019). Von der Bildungskatastrophe zur Reformation. In B. Oberndorfer & E. Matthe (Hrsg.), *Reformation heute* (S. 45–63). Leipzig: EVA.
- Schlüß, H. (2021). (Un-)Sicherheit – Zur Bedeutung der Klimakrise für die Pädagogik. In A. Czejkowska & S. Spieker (Hrsg.), *Innere Sicherheit – Jahrbuch für Pädagogik 2019* (S. 41–53). Berlin: Peter Lang.
https://doi.org/10.3726/jp012019K_41
- Simmel, G. (1903/1995) Die Großstädte und das Geistesleben. In (ebd.), *Gesamtausgabe* (Bd. 7, S. 116–131). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Smith, D. (2017). *John Amos Comenius. A visionary reformer of schools*. Camp Hill: Classical Academic Press.
- Tschižewskij, D. (1960). Die Handschrift der "Pampedia". In J.A. Comenius (1960b), (S. 490–497).
- Walddinger, M. (2022). "The Economic Effects of Long-Term Climate Change. Evidence from the Little Ice Age". *Journal of Political Economy*, 130(9), 2275–2314. <https://doi.org/10.1086/720393>
- Weber, M. (1892/1984). Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland. In H. Baier & R. Lepsius (Hrsg.). *Max Weber Gesamtausgabe. Ab. I, Vol. 3, 1*. Tübingen: Mohr.
- White, S. (2017). *A Cold Welcome. The Little Ice Age and Europe's Encounter with North America*. Cambridge: Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv24trb86.7>

Prof. Dr. Henning Schlüß

ist Professor für Bildungstheorie und Bildungsforschung an der Universität Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Grenzbereichen der systematischen Pädagogik zur Theologie, zur historischen Bildungsforschung und der politischen Bildung. Langjährige Forschungsprojekte beschäftigen sich mit Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR und der BRD. In den letzten Jahren arbeitet er vermehrt auch zu den Folgen der Erderwärmung für die Pädagogik.

Constanze Berndt & Gregor Lang-Wojtasik

Überlegungen zum Frieden

Debatten über Kriege und weltpolitische Entwicklungen müssen auf mehreren Ebenen unterschiedlicher Konkretion geführt werden. Monolithische Positionen können weder der Ambivalenz der Situationen noch der Debatten gerecht werden. Jede Analyse, zumal ohne historische Distanz, bleibt daher selektiv, unvollständig und diskutabel. In diesem Sinn schließen wir an die Analysen in dieser ZEP-Ausgabe (48. Jahrgang, Heft 3) an. Wir versuchen folgend, allgemeinere Sichtweisen und Diskursverschiebungen aus einer konkret-utopisch-pazifistischen Perspektive, des Sein-Sollens-, zu skizzieren und fragen, welche Schlüsse sich für eine Pädagogik ziehen lassen, die Menschenrechte in der Tradition einer solidarischen Weltgemeinschaft verteidigt.

Was heißt „in Zeiten des Krieges“?

Die allgemeine gegenwärtige Redewendung „in Zeiten des Krieges“ verweist u. a. darauf, dass sich mit dem Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine der größte Flächenkrieg Europas seit dem 2. Weltkrieg ereignet. Dabei wird ignoriert, dass in Europa seit 1945 verschiedene gewaltsame Konflikte und Kriege – v. a. im ehemaligen Jugoslawien – stattgefunden haben. Ein Blick über den europäischen Tellerrand zeigt, dass es weltweit bis heute unzählige Kriege gab und gibt. Zugleich verweist die Kriegskontextualisierung auch auf den Umstand, dass unterschiedliche nationalstaatliche Interessen in einer auf Hegemonie und Ungleichheit beruhenden, globalisierten Welt immer auch Interessen anderer Staaten, Bündnisse und Allianzen betreffen, es also kaum Unbeeinflusste gibt. Der Ukrainekrieg wird – anders als die anderen bewaffneten Konflikte in Europa und weltweit – von den Nato-Mitgliedsstaaten zum Anlass genommen, eine „Zeitenwende“ einzuläuten. Darüber hinaus zeigt die allgemeine Akzeptanz dieser rhetorischen Floskel auch eine problematische Normalisierung des Denkens in militärischen Kategorien von Freund, Feind und Verteidigungsfähigkeit (wie auch Beiträge in diesem Heft differenziert analysieren). Es scheint, kein Anderes mehr zu geben?. Zudem wird „der Eindruck erweckt, es verliefe hier die Heimatfront, die stramm gegen den Feind gehal-

ten werden müsse“ (Wahl, 2023, S. 13) – wenn nicht heute, dann morgen: Bis 2029 müsse Deutschland „kriegstüchtig“ geworden sein (Deutscher Bundestag, 2024). Bereits der Begriff rekurriert auf eine lange überwunden geglaubte Militarismustradition (Weede & Morgenroth, 2024) und widerspricht dem Friedensgebot des Grundgesetzes, das die Menschenwürde rahmt.

Die Rhetorik „in Zeiten des Krieges“ ist Teil einer umfassenden Herstellung von Isomorphie, eines Anähnelns von Sichtweisen und Einschätzungen an die Auffassungen der „Zeitenwende“. Sie verengt Perspektiven und Diskurse. Denn *zum einen* ist auch nach der Zäsur des 2. Weltkrieges ein Kontinuum von Kriegen – aus unserer Sicht und ohne Ausnahme völker- oder menschenrechtswidrig – beobachtbar. Diese Kriege wurden und werden – oft im Namen des Fortschritts und der Verteidigung „demokratischer Werte“, eigentlich jedoch zur Verteidigung der Weltordnung als imperialistischer Expansion – durch den militärisch-industriellen Komplex getragen, gefördert und verlängert. Kriege dienen denen, die daran gewinnen; und das sowohl durch die Befähigung zu und durch die Beteiligung an Kriegen als auch durch Waffenlieferungen in Kriegs- und Krisenregionen, in denen das Völkerrecht verletzt wird. Die überwiegende Zahl der gegenwärtigen Kriege wird politisch und medial ignoriert. „Dass es ‚so weiter‘ geht, ist die Katastrophe“, schrieb Walter Benjamin 1937 (Archipelago, 2023) prophetisch auch für gegenwärtige Zustände. *Zum anderen* lässt diese kriegerische Kollektivrhetorik Frieden keinen Raum, macht ihn unsichtbar und bringt ihn zum Schweigen. Weltweite kontinuierliche Friedensbewegungen, -bemühungen und -praktiken werden zu vermeintlichen Randerscheinungen der Weltgeschichte. Das ist deswegen bedauerlich, weil die vielen – oft leisen – Geschichten des Pazifismus fortlaufend Chancen für nachhaltigen Frieden und Zeitenwenden gegen jede Form von Gewalt darstellen (Bartkowski, 2013; Butler, 2020). Krieg führt immer zu Rückschritt durch Zerstörung, Frieden bietet Optionen des gemeinsamen Gestaltens von Gegenwart und Zukunft. Auch vor diesem Hintergrund ist es konsequent, den Kriegsdienst zu verweigern. Denn Militär zerstört, was es zu verteidigen vorgibt (Nymoen, 2025).



Was bezeichnet die „Zeitenwende“?

Kriege finden kontinuierlich statt. Damit geht eine systematische Verletzung und Missachtung des Völkerrechts und der Menschenrechte einher – insbesondere der zweiten und der dritten Generation (Neelsen, 2023, S. 65), die auch das Recht auf Entwicklung, auf Frieden und auf eine intakte Umwelt umfassen. Gleichzeitig werden multilaterale Institutionen geschwächt. Vor diesem Hintergrund ist die ausgerufene „Zeitenwende“ keine neue weltpolitische Dimension, sondern eher eine Zuspitzung bisheriger geopolitischer Entwicklungen in Richtung eines Unilateralismus. Jedoch – und das ist vielleicht das Neue – kann auch die Rhetorik der „Zeitenwende“ als Ausdruck des Anähnelns des gegenwärtig Sagbaren verstanden werden: dem kollektiven Einschwören auf das Narrativ des Bellizismus als vermeintlich alternativloser nationalstaatlicher und bündnisspezifischer Re-Militarisierung gigantischen Ausmaßes mit erstaunlichen Perspektiven. Spätestens ab 2035 sollen die steuerfinanzierten Verteidigungsausgaben in NATO-Staaten auf fünf Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) gehoben werden. Im Jahr 2024 hätte das etwa 45 Prozent des gesamten Haushaltes entsprochen (Correctiv, 2025). Die EU erwägt, Investitionen in die Rüstungsindustrie als „nachhaltig“ einzustufen oder dies zumindest in entscheidenden Rechtsakten vorzubereiten (LobbyControl, 2024). Die „Zeitenwende“ ist damit nicht nur ein geopolitisch motivierter Opportunismus (Wahl, 2023, S. 14), sondern verweist auf eine grundsätzliche, antiutopische Diskursverschiebung. Der militärisch-ökonomische Rückschritt geht mit einer Veränderung der Mentalitäten einher: Während des Verschwindens von Utopien als Hoffnung auf eine bessere Zukunft wird die Rückkehr zu einer vermeintlich besseren Zeit gesucht, zur autoritären Staatsmacht als Reaktion auf die Erosion nationalstaatlicher Souveränität, auf den Bedeutungsverlust wohlfahrtsstaatlicher Versprechen, auf das Gefühl fehlender Sicherheit in der globalisierten Moderne. Zygmunt Baumann (2019) betitelt diese Bewegung als „Retropia“. Zu dieser mentalen Regression gehört auch die Vereindeutigung der Welt (Bauer, 2018). Dies scheint besonders sichtbar in der Renaissance der dichotomen Freund-Feind-Logik Carl Schmitts. Sie bezeichnet den Imperativ, das Nichtgleiche nach Innen und Außen nicht gleich zu behandeln. Ihr Ziel ist die Herstellung von Homogenität und die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen (Prantl, 2024, S. 122). Dieser Mentalitätswandel wird uns täglich medial vermittelt, in unterschiedlichen Fragen und Folgen der Herstellung von (Nicht-)Zugehörigkeit durch Polarisierung, Ressentiment, Aggressivität und Hass. Dies zeigt die enge Verwobenheit von Diskursmacht, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Krieg, Autoritarismus, ideologischer Komplexitätsreduktion, Moralisierung und Affektivität (Wahl, 2023, S. 13), insbesondere Fear, Uncertainty und Doubt (FUD). Damit ist auch die Normalisierung der Paradigmen der global agierenden Neuen Rechten ein Teil der „Zeitenwende“, denn sie wird in ihrer gegenwärtigen

Breite und Akzeptanz überhaupt erst durch den autoritären Turn möglich. Sie ist ein integriertes und kein spezifisches Phänomen. Die mentale „Zeitenwende“ in der Logik Schmitts ist auch über andere Diskuselemente sichtbar, z. B. über die Bezeichnung „umstritten“. Sie schließt Positionen aus dem öffentlichen Diskursraum aus, etwa über die Diffamierung von Akteur/-innen mit anderen als den hegemonialen Positionen (Beucker, 2024, S. 12 f.; Mishra, 2025). Dazu gehören auch pazifistische Positionen und Aktivitäten, unabhängig davon, ob sie „pragmatisch“ oder „radikal“ ausgerichtet sind (Beucker, 2024, S. 13). Wenn unter „demokratisch“ verstanden wird, Meinungsfreiheit, Meinungsbildung und Meinungsvielfalt im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu ermöglichen und zu schützen, also auch andere als die hegemonialen Diskurse zu respektieren und in einen gemeinsam geteilten Raum zu integrieren, müsste diese gegenwärtige Diskurskultur als undemokratisch bezeichnet werden, weil sie einen autoritären Konsens erzwingt (Mishra, 2025). Wie aber kann Frieden auf dem Boden des kontinuierlichen Krieges gedeihen und wie kann der Wille, Frieden nach Innen und nach Außen zu gestalten, praktisch werden? Wäre es nicht, wie Heribert Prantl schreibt, eine Zeitenwende, „wenn die Gezeiten der Gewalt ein Ende hätten“ (Prantl, 2024, S. 2)? Wir denken: Nicht diese Fragen sind das Problem, sondern der Umstand, dass sie kaum gestellt werden können, ohne ins Abseits verwiesen zu werden.

Worüber wäre zu sprechen?

Eingedenk dieser Überlegungen wären einerseits größere, auch historische, Linien der aktuellen „Zeitenwende“ in den Blick zu nehmen: Wie, wodurch und warum wurde die relative Verbindlichkeit des Völkerrechts und der Menschenrechte brüchig? Und wie konnten autoritäre Formationen, etwa Orbanismus, Putinismus oder Trumpismus, möglich werden? Es würde u. a. deutlich, dass die gegenwärtige Tendenz, auf Konflikte allein mit autoritären und militärischen Mitteln zu reagieren, in ein Gewebe gegenläufiger geopolitischer Interessen und Kämpfe um die Weltordnung eingebettet ist. Sie sind Ausdruck einer globalistischen und international konkurrenzorientierten, extraktivistischen Wirtschaftsweise mit den bekannten sozialen und ökologischen Folgen und einem neuen aggressiv-expansiven Nationalismus (Dörre, 2024, S. 99). Es würde sichtbar werden, dass Krieg nicht erst mit dem Krieg und Frieden nicht mit einem entsprechenden Vertrag beginnt, sondern gegenwärtige Politik und Krieg miteinander verwoben sind. Es würde auch deutlich werden, dass der Exterminismus, also die Fähigkeit, die kollektive Vernichtung in Kauf zu nehmen (Dörre, 2024, S. 92), durch die neuerliche Militarisierung und den mit ihr vorangetriebenen Mentalitätswandel wieder und in neuer Qualität zu einer realen Gefahr wird – nicht nur angesichts atomarer, sondern auch tödlicher neuer autonomer Waffensysteme und New-Space-Technologien auf der Basis von KI. Zudem fehlen, anders als in Zeiten des Kalten Krieges, internationale Vereinbarungen zum Ein-

satz militärischer Mittel: Die Gefahr eines Atomkrieges (overkill) ist aktuell größer als in den 1980er-Jahren (Bastian, 2025). Gleichermassen würde deutlich, dass sich militärische Konflikte nicht nur zu Kriegen gegen die Menschheit und Menschlichkeit, sondern angesichts der ökonomisch-ökologischen Metakrise auch gegen die Erde wenden (Dörre, 2024, S. 104). Damit würde klar werden, dass sich Militarismus, Bellizismus und die Logik der Freund-Feind-Dualität in inner- und internationalen Bezügen sowie eine sozial-ökologische Entwicklung ausschließen: Kriege und Aufrüstung sind das Gegenteil von Nachhaltigkeit (Dörre, 2023, S. 105). Denn nicht Kriege und deren Vorbereitung, sondern eine gerechtere Verteilung der Lebensgüter gibt den kommenden Generationen eine Perspektive auf ein gutes Leben“ (Buslay, 2025) – und damit auf Frieden. Zu sprechen wäre auch über die Perspektive des Mensch-Seins. Denn Kriege dehumanisieren in dreifacher Richtung: Sie machen Menschen zu bloßen Mitteln, um Zwecke zu erreichen. Sie zerstören Zukünfte von Generationen durch die Traumatisierung von Gemeinschaften. Und sie entmenschlichen diejenigen, die zum Töten ausgebildet werden. An die Stelle von Mitgefühl, Solidarität und Nachbarschaftlichkeit auf Grund des gemeinsamen Menschseins treten Gleichgültigkeit, Ohnmacht und Hass, sowohl bei direkter als auch indirekter Involviertheit.

Zu diskutieren wäre gleichzeitig über konstruktive und konflikttransformatorische Möglichkeiten *anderen* Handelns, wohl wissend, dass das angesichts der tiefen systemischen Ursachen von Krieg und Zerstörung nicht einfach ist und sich allein schon deshalb jeder Solutionismus verbietet. Es wäre also darüber zu sprechen, inwiefern nicht diejenigen, die eine Logik des Friedens fordern, naiv und weltfremd sind, sondern darüber, inwiefern die Vorstellung, mit militärischen und nicht-militärischen Mitteln des Krieges eine gerechte Weltordnung herstellen zu wollen, geschichtsblind, existenzbedrohend und weltfeindlich – oder schlicht gelogen – ist.

Der griechische Dichter Aischylos hat in seiner Tragödie Orestie im Jahr 458 v. u. Z. den Übergang aus einem Zustand von Gewalt und Gegengewalt zur Rechtsstaatlichkeit eindrucksvoll dargestellt. Sofern wir die gewonnene Rechtsstaatlichkeit im Umgang mit Konflikten als Errungenschaft verstehen, die wir nicht wieder preisgeben wollen, dann gälte es – auch im Umgang unter Staaten – daran festzuhalten.

Was gilt es, zu gewinnen?

Eine humanistische Zeitenwende ist dann vorstellbar, wenn jemand aus den ausschließenden Dualismen aussteigt und sich weigert, Feinde zu haben, auf alle Menschen so zugeht, dass der in der UN-Charta verankerte „Weltfrieden“ (UN, 1945, Art. 1) vorstellbar bleibt. Das allein ist wirklich visionär und entspräche zugleich dem vereinbarten Rahmen der Weltgemeinschaft und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland. Eine Re-Militarisierung des Bildungs- und Erziehungssystems in der beschriebenen

Diskursverschiebung steht dem, auch hier schließen wir an Beiträge in diesem Heft an, diametral entgegen.

Denn Frieden wird durch Maßnahmen des Friedens gewonnen, nicht durch die des Krieges. Das heißt für den Bildungsbereich: Wer Frieden will, muss Frieden machen. Wer zum Frieden erziehen will, muss Frieden zum Mittel und zum Zweck seiner pädagogischen Tätigkeit erheben. So wird dies z. B. in verschiedenen Schulgesetzen der Bundesrepublik Deutschland (Caus, 2018) als Rahmen des formalen Bildungswesens gefordert. Mit dieser Forderung wäre die staatliche Schule selbst als eine Einrichtung zu kritisieren, die strukturelle Gewalt, Unmündigkeit und Ungleichheit reproduziert. Zugleich bietet der gesetzte staatliche Rahmen aber auch gewaltfreie Entfaltungsmöglichkeiten im Sinne des grundgesetzlichen Friedensgebotes. Diese können mit Angeboten umfassender Friedensbildung außerhalb der Schule in einen engen Zusammenhang gebracht werden. Um den damit möglichen Frieden zu erlernen, braucht es in Bildungseinrichtungen keine Soldat/-innen als militärische Expert/-innen eines verengten Sicherheitsbegriffs, sondern umfassend aus- und fortgebildete Motivator/-innen und Lernbegleitende, die Heranwachsende bei der Entwicklung ihrer Urteilskraft unterstützen, die die begrenzte Durchgriffs möglichkeit von Lern- und Bildungsangeboten im Blick haben. Zu völkerrechtlich gerahmter Freiheit gehört in europäisch-aufklärerischer Tradition auch – wie beschrieben – den Krieg zu unterlassen, den Frieden zu wagen und Demokratie als gestaltbaren Prozess des auch anders Denkbaren zu stärken.

Akteure demokratie- und menschenrechtsorientierter pädagogischer Ansätze wie Global Citizenship Education oder Friedenspädagogik stehen vor der Herausforderung, trotz der Komplexität und Verwobenheit aktueller Entwicklungen *Klarheit* zu gewinnen (Berndt & Lang-Wojtasik, 2025; Lang-Wojtasik, 2025): Wenn anerkannt ist, dass Krieg das schwerwiegendste Übel der Menschheit ist, weil darunter stets eine größere Zahl an Menschen leidet als profitiert, sind Krieg und Maßnahmen kategorisch abzulehnen, die Kriege vorbereiten. Wir wissen aus der Weltgeschichte und den aus ihr resultierenden Vereinbarungen der Weltgemeinschaft, dass globale intergenerationale Gerechtigkeit nur durch regionenspezifische und globale ökonomische, soziale und ökologische Nachhaltigkeitswenden erreicht werden kann. Daraus folgt für die Pädagogik, dass formale und non-formale Orte der Bildung jenen Raum ermöglichen müssen, an denen Einseitigkeit und Indoktrination dekonstruiert und Kriegsgründe analysiert werden, nicht mittels des Rechts des Stärkeren und Laustesten, sondern über die Stärke des Rechts und die Gerechtigkeit unter Gleichwürdigen in Mitmenschlichkeit.

Neben dieser Klarheit geht es um *Ambiguitätstoleranz* statt Vereindeutigungsmacht: Das Gefüge der Relationen der Verwüstungen der Gegenwart ist komplex. Die eigene Meinung ist stets begrenzt und ausschnitthaft. Gerade deshalb geht es darum, über den Dialog das eigene Diskursuniversum auf Grundlage

universaler zivilisatorischer Errungenschaften zu erweitern und unterschiedliche Sichtweisen zu integrieren oder auszuhalten. Über die Stärkung der eigenen Urteilskraft ist *Freiheit* zu gewinnen, denn Denken und Fühlen sind nicht determiniert und es gibt nicht nur andere Möglichkeiten des Denkens über die Gegenwart, sondern auch andere Praktiken, Gegenwart zu gestalten. Transnationale und zwischenmenschliche Ansätze der Konfliktinterpretation und -transformation sind keine Träumerei. Sie sind auf längere Sicht den gewaltvollen Ansätzen der Konfliktlösung nicht nur überlegen (Chenoweth, 2021; Bastian & Lang-Wojtasik, 2024), sondern auch „ganzheitlich“, weil sie ästhetische und kognitive Bildungsprozesse des Individuums sowie interpersonale und gesellschaftliche Zusammenhänge integrieren. Was hindert uns daran, etwa die erfolgreichen Anregungen einer gewaltfreien Shanti Sena (Friedensarmee) (Shephard, 1987) neu zu durchdenken oder das Konzept der Sozialen Verteidigung ausgehend vom Zivilen Friedensdienst (Ebert, 1997) für das 21. Jahrhundert durchzudeklinieren? Falls ein Siegfrieden nur die Voraussetzungen für weitere Konflikte und Kriege schaffte, wäre ein gerechter Frieden die zu gewinnende Alternative. Bedingungen hierfür sind Verzeihen und Versöhnung sowie langfristig die Herstellung konstruktiver Bedingungen der unaufhebbaren Verbundenheit.

Politik ist nicht Pädagogik und Pädagogik ist nicht Politik. Gleichwohl bleibt Pädagogik politisch, denn sie richtet sich über das Individuum hinaus auf Fragen gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens. Sie ist also immer normativ. Deshalb: Die politische Dimension einer menschenrechtsorientierten Pädagogik besteht im *aktiven Widerstand* gegen die Normalisierung der Disruptionen der Gegenwart – auch wenn und gerade, weil es nicht mehr zeitgemäß erscheint. Unzeitgemäß ist nicht der Pazifismus als humanistische Idee, Konflikte mit friedlichen Mitteln zu lösen, unzeitgemäß ist allein eine „Zeitwende“, die auf militärische Mittel setzt, um hegemoniale Interesse durchzusetzen, „what ever it takes“ (und sollte die Welt dabei auch zugrunde gehen.)

Literatur

- Archipelago (2023). „Dass es ‚so weiter‘ geht, ist die Katastrophe“. Walter Benjamin. Letzter Zugriff am 31.07.2025 <https://archipelago.page/entity/content/216>
- Bartkowski, M. J. (2013) (Hrsg.). *Recovering Nonviolent History. Civil Resistance in Liberation Struggles*. New Delhi et al: Viva Books. <https://doi.org/10.1515/9781626372641>
- Bastian, T. (2025). *1945 – 2025. Über die Geschichte der Atombombe und die durch sie ermöglichte Selbstvernichtung der Menschheit*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag.
- Bastian, T. & Lang-Wojtasik, G. (2024) (Hrsg.). *Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich und friedensfördernd engagiert – heute vergessen und verkannt. 50 Porträts* (2. Aufl.). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Baumann, Z. (2019). *Retropia*. Berlin: Suhrkamp.
- Berndt, C. & Lang-Wojtasik, G. (2025, im Erscheinen). Global Citizenship Education. In D. Käbisch, B. Konz & M. Wermke (Hrsg.), *Handbuch Transnationalität, Bildung und Religion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt-UTB.
- Butler, J. (2020). *Die Macht der Gewaltlosigkeit*. Berlin: Suhrkamp.

Caus, J. (2018). Der Friedensbegriff in deutschen Landesverfassungen. In S. Meisch, U. Jäger & T. Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung in Baden-Württemberg* (S. 31–37). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845286587-31>

Chenoweth, E. (2021). *Civil Resistance. What everyone needs to know*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/wentk/9780190244392.001.0001>

Correctiv (2025). *5-Prozent-Ziel der Nato: Was das für den Bundeshaushalt bedeutet*. Letzter Zugriff am 30.07.2025 <https://correctiv.org/faktencheck/hintergrund/2025/06/25/5-prozent-ziel-der-nato-was-das-fuer-den-bundeshaushalt bedeutet>

Deutscher Bundestag (2024). *Boris Pistorius: Wir müssen bis 2029 kriegstüchtig sein*. Letzter Zugriff am 30.07.2025 <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2024/kw23-de-regierungsbefragung-1002264>

Dörre, K. (2023). Nach der Zeitenwende. Der Krieg gegen die Ukraine und der Kampf um eine neue Weltordnung. *Argument* 340, 1, 2, 87–112.

Ebert, T. (1997). *Ziviler Friedensdienst. Alternative zum Militär. Grundausbildung im gewaltfreien Handeln*. Münster: agenda Verlag.

Lang-Wojtasik, G. (2025). Friedensfähigkeit in Kriegszeiten und pädagogische Überlegungen. Ein Essay. In A. M. Karimi (Hrsg.), *Jahrbuch für islamische Religionsphilosophie* (S. 197–230). München & Freiburg: Karl Alber.

LobbyControl (2024). *Lobbyismus in der EU. Einfluss der Waffenlobby: EU-Kommission will Rüstungsanlagen als nachhaltig erklären*. Letzter Zugriff am 30.07.2025 <https://www.lobbycontrol.de/lobbyismus-in-der-eu-waffenlobby-ruestung-soll-als-nachhaltig-eingestuft-werden-117574/>

Neelsen, J. P. (2023). Zeitenwende. Ende westlicher Hegemonie – Niedergang mit Schrecken. *Das Argument* 340, 1, 2, 50–86.

Nymoen, O. (2025). *Warum ich niemals für mein Land kämpfen würde. Gegen die Kriegstüchtigkeit*. Hamburg: Rowohlt.

Pax Christi (2025). *Krieg vorbereiten auf Kosten der Ärmsten?* Letzter Zugriff am 30.07.2025 <https://www.paxchristi.de/meldungen/view/5252600016404480/Krieg%20vorbereiten%20auf%20Kosten%20der%20C3%84rmsten>

Prantl, H. (2024). *Den Frieden gewinnen. Die Gewalt verlernen*. München: Wilhelm Heyne.

Shepard, M. (1987). *Soldiers of Peace. Narayan Desai and Shanti Sena, the “Peace Army”*. Letzter Zugriff am 30.07.2025 http://www.markshep.com/peace/GT_Sena.html

UN (1945). *Die Charta der Vereinten Nationen*. Letzter Zugriff am 30.07.2025 <https://unric.org/de/charta/#kapitel1>

Wahl, P. (2023). Den Frieden gewinnen, nicht den Krieg! *Das Argument* 340, 1, 2, 13–21.

Weede, F. & Morgenroth, M. (2024). *Kriegstüchtig oder friedensfähig? Warnung vor Werteverschiebung*. Letzter Zugriff am 31.07.2025 <https://www.br.de/nachrichten/kultur/kriegstuechtig-oder-friedensfaehig-warnung-vor-werteverschiebung-in-der-gesellschaft,U5b3MyT>

Prof. Dr. Constanze Berndt

Professur für Sozialpädagogik mit den Schwerpunkten Geschichte und Theorien sozialer Bildung an der Technischen Universität Dresden, ZEP-Redaktionsmitglied seit 2021, Arbeitsschwerpunkte: Soziale Bildung in Geschichte und Gegenwart, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Commoning und Soziale Arbeit, Schulsozialarbeit, ästhetische Bildung.

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Professur für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Mediator und Trainer für Gewaltfreie Kommunikation, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v. a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v. a. Grundbildung und Schultheorie)

Haltung zeigen, Räume verteidigen, Menschen erreichen

Zivilgesellschaftlicher Fachaustausch zu strategischen Fragen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, Globalem Lernen und transformativer Bildung: Die gesellschaftlichen Herausforderungen, vor denen wir stehen, sind vielschichtig und miteinander verflochten: Klimakatastrophe, globale Ungleichheiten, weltweite autoritäre und rechtsextreme Entwicklungen sowie Kriege und bewaffnete Konflikte beeinflussen die Lebensrealitäten der Menschen weltweit. Hinzu kommt, dass Debatten stark durch die Logiken der Algorithmen beeinflusst werden, da Social Media-Kanäle den Diskurs maßgeblich mitbestimmen. Diese Entwicklungen sind nicht neu, doch ihr Zusammenspiel führt zu gesellschaftlichen Verteilungskämpfen und zunehmenden Widerständen gegenüber Ideen einer nachhaltigen und gerechten Transformation. Inmitten dieser Dynamiken stellt sich die Frage, wie sich entwicklungspolitische Bildungsarbeit behaupten, weiterentwickeln und wirksam bleiben kann.

Vor diesem Hintergrund trafen sich im Juli 2025 rund 30 Vertreter/-innen aus Zivilgesellschaft und Wissenschaft zum VENRO-Fachtag. Ziel des Treffens war es, gemeinsam strategische Antworten auf die veränderten politischen Rahmenbedingungen zu entwickeln – in einer Zeit, in der zivilgesellschaftliche Handlungsspielräume unter Druck geraten, Förderlogiken entpolitisierend wirken und öffentliche Diskurse zunehmend von Vereinfachung und Polarisierung geprägt sind. Die Diskussionen kreisten um fünf zentrale Themen:

- *Haltung in der Krise:* In einer Welt voller Konflikte reicht es nicht mehr aus, nur Ursachen zu benennen. Es braucht sichtbare und begründbare Positionen zu Krieg, Menschenrechten und Protestformen.
- *Feministische Ansätze stärken:* Feministische Bildungsarbeit ist integraler Bestandteil transformativer Praxis. Doch wie gelingt ihre konsequente Umsetzung angesichts gesellschaftlicher Gegenbewegungen?
- *Neue Zielgruppen adressieren:* Bisher erreichen viele Bildungsformate vor allem Überzeugte. Wie lässt sich Anschlussfähigkeit für Unentschlossene herstellen, ohne zentrale Haltungen aufzugeben?
- *Orientierung bieten:* Wie kann Bildungsarbeit zur politischen Orientierung beitragen, etwa bei multiplen Krisen wie Krieg und Klimawandel?
- *Bildung und Social Media:* Wie kann Sichtbarkeit in digitalen Öffentlichkeiten gelingen?

Diese Themen bildeten die Grundlage für intensive Diskussionen in drei Arbeitsgruppen am Vor- und Nachmittag. Die Perspektiven der Multiplikator/-innen waren viel-

fältig und geprägt von den unterschiedlichen Kontexten, in denen Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformatives Lernen stattfindet. Es wurde klar, dass die Relevanz der Inhalte unter den verschiedenen Multiplikator/-innen unbestritten und die Bedarfe vorhanden sind, jedoch ein deutlicher Mangel an struktureller Absicherung, Ressourcen und politischem Schutzraum besteht, um auf die veränderten Bedingungen schnell und geschlossen zu reagieren.

Statt vorsichtiger Einzelpositionierungen braucht es eine strukturell abgesicherte und kollektiv getragene Haltung. Das umfasst interne Leitlinien ebenso wie abgestimmte Kommunikationsstrategien und solidarische Netzwerke. Strategische Arbeitsteilung und abgestimmte Rollenverteilungen zwischen Trägern, Verbänden und Netzwerken könnten hier Entlastung und Wirksamkeit gleichermaßen fördern.

Es bestand große Einigkeit, dass entwicklungspolitische Bildungsarbeit noch mehr tun sollte, um ein breiteres Spektrum an Menschen zu erreichen. Das umfasst vor allem die leise und unentschlossene Mitte der Gesellschaft. Es wurde deutlich, dass Bildungsarbeit noch stärker dort anknüpfen sollte, wo sich das Leben der Menschen abspielt, sowohl methodisch als auch räumlich. Beispielsweise genannt wurden Kooperationen mit lokalen Strukturen wie Freiwilligen Feuerwehren oder Kulturzentren.

Gleichzeitig wurden Fragen der strategischen Kommunikation diskutiert. Wie kann etwa über Erfahrungen Betroffener gesprochen werden, ohne Emotionen unbedingt zu lassen? Welche Sprache funktioniert, ohne entpolitisert zu sein? Wie können marginalisierte Perspektiven eingebunden werden ohne Klischees zu verfestigen? Wie können digitale Formate, etwa digitale Austauschformate, Podcasts oder Storytelling, genutzt werden, um Narrative zu verbreiten?

Kooperationen über institutionelle und thematische Grenzen hinweg wurden als Schlüssel dafür genannt, die zivilgesellschaftliche Vernetzung zu stärken. Etwa zwischen entwicklungspolitischer, demokratischer, politischer Bildung und Umweltbildung, aber auch mit Kulturinstitutionen, Gewerkschaften oder zivilgesellschaftlichen Bündnissen.

Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildungsarbeit schaffen Voraussetzungen für eine gerechte, solidarische und offene Gesellschaft. Dafür braucht es jetzt mehr denn je: Räume für Haltung, strategische Rollenverteilung und starke Allianzen innerhalb der Zivilgesellschaft.

Karla-Felicitas Braun
DOI: 10.20377/zepl-46



Zur Geschichte der SIIVE (Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft) – Bericht über ein Podiumsgespräch auf der Sektionstagung des Jahres 2025

Am 20.03.2025 fand an der Technischen Universität (TU) Berlin im Rahmen der alle zwei Jahre stattfindenden Tagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)¹ ein Podiumsgespräch statt, das sich aus einer retrospektiven Perspektive mit dieser Sektion und ihren vergangenen wie gegenwärtig aktiven Kommissionen befasste. Der Vorstand war damit einer Anregung von Christel Adick auf der vorherigen Sektionstagung (im Jahr 2023) an der Freien Universität (FU) Berlin gefolgt, sich mit der Geschichte der akademischen Gliederung der Sektion zu befassen angesichts der Tatsache, dass auf der damaligen Webseite der SIIVE unter dem Link zur Geschichte nur ein einziger Text (von Dietmar Waterkamp) aufgeführt war. Diese Anregung war (2023) vom Vorstand der SIIVE (namentlich Mandy Singer-Brodowski) aufgegriffen worden, woraus dann unter anderem als Programmfpunkt für die nächstfolgende Konferenz (2025) das Podiumsgespräch hervorging, über das hier berichtet werden soll. Es wurde als einziger Programmfpunkt in der betreffenden Zeitschiene (14:30 bis 15:30 Uhr) angesetzt, um allen am Kongress Teilnehmenden zu ermöglichen, an dieser Veranstaltung teilzunehmen. Thematisch ging es auf diesem Podium einzig und allein um die Geschichte der Kommissionen und der Sektion, kurz um die ‚Ver einsgeschichte‘ (im Unterschied zur Disziplingeschichte).

Das auf diese Weise von Christel Adick und Jana Costa organisierte Podium sollte einigen Professorinnen und Professoren der SIIVE, die sich bereits im Ruhestand befinden, im Sinne ihrer ‚Zeitzeugenschaft‘ die Gelegenheit geben, einige ihrer Erinnerungen an die Kommissionsarbeit früherer Jahrzehnte vorzutragen. Eingeladen waren hierzu, weder repräsentativ, noch mit einem offiziellen Mandat, sondern auch aus pragmatischen Gründen (Nähe zum Tagungsort Berlin): Marianne Krüger-Potratz, Renate Nestvogel und Bernd Overwien, die jedoch gleichwohl unterschiedliche Erfahrungszusammenhänge mit der Kommissionsarbeit der SIIVE repräsentieren. Ferner war Bettina Reimers zu diesem Podiumsgespräch eingeladen worden, um das Konferenzpublikum auf Schriftgut der SIIVE aufmerksam zu machen, welches als Teilbestand der Quellen zur Geschichte der DGFE bereits gesichert und archivfachlich bearbeitet wurde, da dessen Existenz in der Scientific Community nicht unbedingt überall bekannt ist. Die Moderation des Podiumsgesprächs lag in den Händen von Annette Scheunpflug (die noch nicht im Ruhe-

stand ist, sich aber schon zuvor mit der Vereinsgeschichte der SIIVE befasst hat²).

Die Entscheidung des Vorstands, der Geschichte der SIIVE auf dieser Konferenz ein konkurrenzloses Zeitfenster zu reservieren, ist an dieser Stelle positiv hervor zuheben und wert zu schätzen. Denn die auf diese Weise angestoßene historische Selbstreflexion hat die potentielle Relevanz der ‚Vereinsgeschichte‘ für die akademische Selbstorganisation dieser wissenschaftlichen Fachrichtung (so es denn eine – einzige – ist) unterstrichen und wird vermutlich in derzeit laufende organisatorische Debatten bezüglich der Namensbeibehaltung oder Umbenennung der Sektion einfließen (können). Die angesetzte Zeit – eine Zeitstunde – war hingegen zu kurz und ermöglichte keinen Erfahrungsaustausch. Dennoch konnten hoffentlich konstruktive Anstöße zur Weiterarbeit gegeben werden.

Jana Costa vom Vorstand der SIIVE eröffnete die Sitzung mit einem Hinweis auf die laufenden Arbeiten an der Webseite der Sektion: der Link „Geschichte“ befindet sich noch im Aufbau. Neben einigen Hinweisen auf Texte, die inzwischen eingestellt und/oder verlinkt wurden, zeigte sie dem Publikum einen Zeitstrahl, der die Geschichte der SIIVE anhand einiger wichtiger Daten zu den Kommissionen visualisiert.³

Anschließend stellte Annette Scheunpflug die Podiumsgäste im Ruhestand unter Hinweis auf einige Statistiken ihrer jeweiligen Vita und ihre letzte Position vor: Christel Adick (bis 2013 Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum), Marianne Krüger-Potratz (bis 2010 Professorin für Interkulturelle Pädagogik an der Universität Münster), Renate Nestvogel (bis 2014 Professorin für Sozialisationsforschung unter besonderer Berücksichtigung geschlechtspezifischer Sozialisation mit dem Schwerpunkt ausländische Mädchen und Frauen an der Universität Duisburg-Essen) und Bernd Overwien (bis 2019 Professor für Politikdidaktik an der Universität Kassel). Diese seien aus freien Stücken, d.h. ohne offizielles Mandat, der Einladung gefolgt, um aus der retrospektiven Distanz heraus einige ihrer persönlichen Erinnerungen an Geschehnisse der Kommissions- und Sektionsarbeit mit den Anwesenden zu teilen. Ferner habe Dr. Bettina Reimers, Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF in Berlin, die Einladung zum Podiumsgespräch angenommen, um über den Stand der



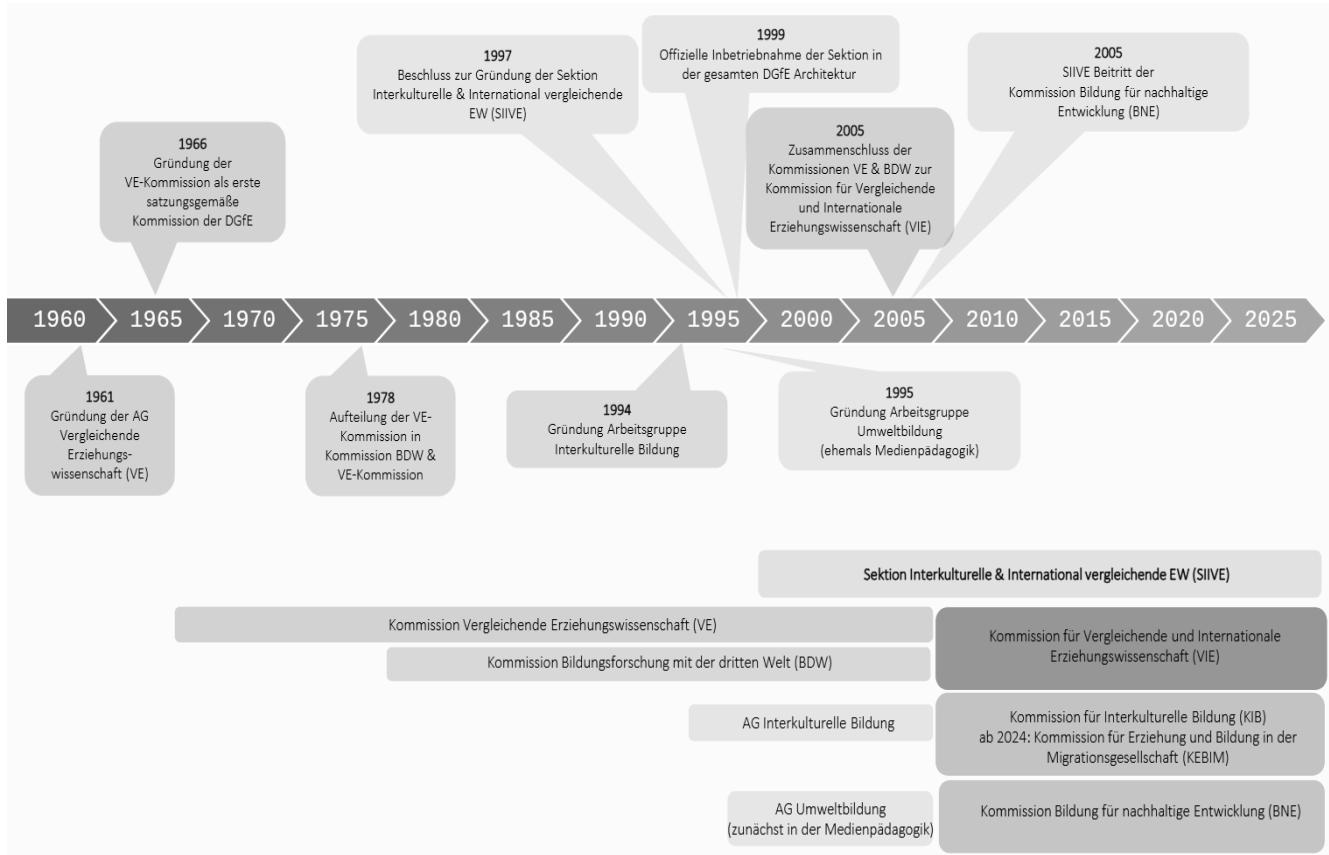


Abb. 1: Zeitstrahl der Geschichte der SIIVE, Quelle: Zugriff am 09.10.2025 https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_SIIVE/2024_SIIVE_Zeitstrahl.pdf

Archivierung des Schriftgutes der SIIVE zu berichten, welches einen Teilbestand der Überlieferung der DGfE ausmacht und im Archiv der BBF verwahrt wird.

Mit Blick auf den Zeitstrahl erinnerte Christel Adick zunächst an die Ursprünge der SIIVE. Zu deren Entstehung kursierten unterschiedliche Daten und Betrachtungsweisen, je nachdem, ob man den Zusammenschluss deutscher Fachvertreter⁴ zu einer „Arbeitsgemeinschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft“ während einer Tagung der sich in London konstituierenden CESE (Comparative Education Society in Europe) im Mai 1961 meine, oder den formellen Beitritt dieser Gruppe unter dem Namen „Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft“ im Juni 1965 als erste satzungsmäßige Kommission der 1964 gegründeten DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Das Jahr 1961 wird daher auf dem Zeitstrahl als Ursprung der Idee für die Formierung einer akademischen Fachorganisation der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE), und das Jahr 1965 als deren formelle Gründung im Rahmen der deutschen Erziehungswissenschaft genannt. Hieraus habe sich dann im Laufe der Zeit durch Unter- und Angliederung von Kommissionen (im Überblick festgehalten auf dem Zeitstrahl) die heutige Sektion entwickelt. In der diesjährigen Sektionskonferenz (2025) blicke man demnach auf die VE als erste Kommission der DGfE- Geschichte zurück sowie auf die Weiterentwicklung hin zur heutigen SIIVE im Verlauf von nunmehr 60 Jahren.

Christel Adick erläuterte sodann, was hinsichtlich der Sichtbarmachung der Geschichte der SIIVE seit der Tagung 2023 geschah: Damals habe es nur einen (unveröffentlichten) Text von Dietmar Waterkamp auf der Webseite gegeben; inzwischen seien mehrere Veröffentlichungen aufgeführt bzw. verlinkt; die Suche nach einschlägiger Literatur gehe allerdings weiter. Nachrufe seien nur gelegentlich auf der Webseite zu finden gewesen; inzwischen wurde ein eigener Link mit einer (noch unvollständigen) Sammlung von Nachrufen erstellt. – Das historische Repertoire in der SIIVE sei weiter ausbaufähig: Während z.B. die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2024 ihr 50-jähriges Bestehen in einem Gedenkband ihrer eigenen Schriftenreihe⁵ feierte, fehle ein vergleichbares Jubiläumsedenken in der SIIVE. Defizitär erscheine auch der Umgang mit den Unterlagen der Kommissionen und der Sektion. Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung habe z.B. auf ihrer Webseite eine eigene Rubrik Archiv⁶, während die Auseinandersetzung mit der eigenen Sektionsgeschichte wie auch die Dokumentation dieser auf der Webseite noch in den Anfängen stecke und die Existenz einer historischen Überlieferung der SIIVE nebst Findbuch⁷ unter ihren Mitgliedern kaum bekannt sei, was die Einladung von Bettina Reimers zu diesem Podiumsgespräch begründet habe. Schließlich erwähnte Adick, das nordamerikanische Pendant zur SIIVE, die CIES (Comparative and International Education Society), habe sogar eigens die Position eines Historikers (dieser akademischen Vereini-

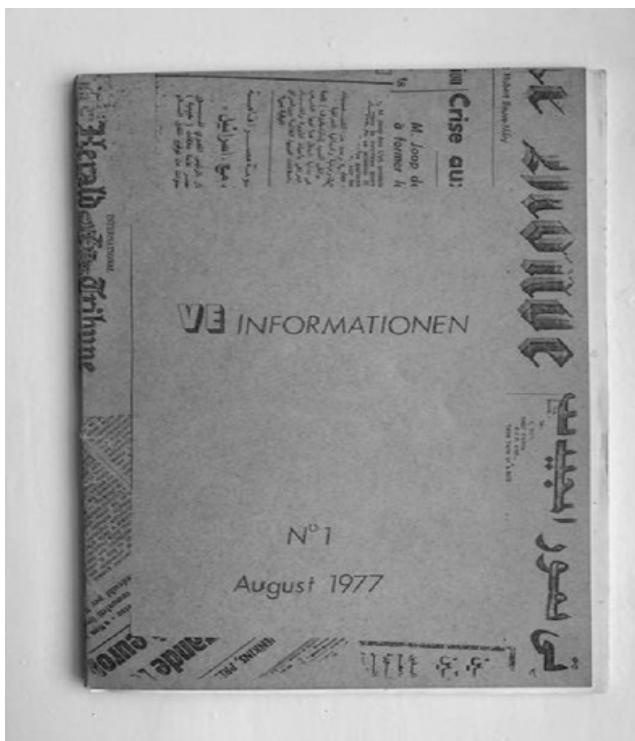


Abb. 2: Deckblatt der ersten VE-Informationen (Nr. 1/1977; zur Verfügung gestellt von Marianne Krüger-Potratz)

gung) geschaffen und darauf einen ihrer ehemaligen Präsidenten, Noah Sobe, Professor für Geschichte an der Loyola University Chicago, berufen⁸. Eine Arbeitsgruppe zur Vereinsgeschichte der SIIVE sei daher angeraten, zumal die bisherige Geschichtsschreibung zur SIIVE zwei äußerst relevante blinde Flecken aufweise:

- zum einen die mangelnde Aufarbeitung der (je nach Fall und Interpretation) gelungenen oder misslungenen Integration von DDR-Kolleginnen und -Kollegen in die existierenden DGfE-Strukturen (einen Beitrag dazu liefert im Folgenden Renate Nestvogel),
- zum anderen die internationale Einbindung der SIIVE und ihrer Kommissionen in fachlich korrespondierende internationale akademische Organisationen, wie z.B. in die genannte CESE.

Die ‚Vereinsgeschichte‘ biete ferner genügend Spielraum für weitere Forschungen und Veröffentlichungen ebenso wie für eine Thematisierung in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen einschließlich der Vergabe von entsprechenden Themen für Qualifikationsarbeiten. Die SIIVE als akademische Selbstorganisation könne z.B. unter Fragestellungen wie Sinn und Zweck akademischer Organisationen in der Bearbeitung gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Herausforderungen, oder in der Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Standards angesichts der Zunahme von Fake News und wissenschaftsfeindlicher gesellschaftlicher Strömungen, oder ihre Rolle für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Forschung und Lehre abgehandelt werden.

Anschließend wurde Marianne Krüger-Potratz als die auf dieser Konferenz wohl dienstälteste Repräsentantin der SIIVE begrüßt. Sie sagte zu Beginn ihrer Ausführungen, sie habe die Anfangsjahre der VE in (West-)Deutschland zwar nicht miterlebt, denn dazu sei sie damals noch zu jung gewesen, sie erinnere sich aber an die 1970er Jahre, in denen sie eine der insgesamt äußerst seltenen weiblichen Mitglieder bei Aktivitäten im Umfeld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) gewesen sei. Wenn sie sich nicht täusche, seien die Gründer der VE-Kommission ausschließlich Männer, und die erste Frau in dieser Kommission sei ihre Doktormutter, Prof. Dr. Isabella Rüttenauer von der damaligen Pädagogischen Hochschule Münster gewesen.

Aufgrund der Teilung Deutschlands in West und Ost gab es zwei „Vergleichende Wissenschaftliche Organisationen“, die die Entwicklungen im Bereich Bildung im jeweils anderen Deutschland und international beobachtet haben. Der Schwerpunkt in der bundesrepublikanischen VE lag damals auf einer Beschäftigung mit der Sowjet-Union und dem sog. Ostblock einschließlich der DDR. Krüger-Potratz hob hervor, es habe zu jener Zeit auf Seiten der DDR schon die Zeitschrift „Vergleichende Pädagogik: deutsche Zeitschrift für internationale Bildungspolitik und Pädagogik“ gegeben, die von der in der DDR ansässigen Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik in Berlin (Ost) zwischen 1962 und 1991 herausgegeben worden und auch in den zu Osteuropa forschenden Kreisen im Westen bekannt war. – Die Produktion vergleichbarer Zeitschriften in der damaligen BRD hinkte dem lange hinterher. Aus diesem Grunde habe sie mit einigen anderen 1977 damit begonnen, „am Küchentisch“ ein handgebasteltes Informationsblatt im Umdruckverfahren namens „VE-Informationen“ zusammenzustellen, dessen erstes Heft (1/1977; vgl. Abb. 2) und letztes Heft (21/1989; vgl. Abb. 3) sie zur Illustration während der Veranstaltung im Publikum zirkulieren ließ. Das Fehlen eigener Fachorgane, so Krüger-Potratz, habe sie und andere auch dazu bewogen, neben den „VE-Informationen“ einige weitere Reihen in Eigenregie zu publizieren, und zwar die Reihen „Materialien zur Interkulturellen Erziehung“, „iks – interkulturelle studien“ und „iks – Querformat“. Zu all diesen Reihen ließ sie Ansichtsexemplare im Publikum kursieren und unterstrich ihre Bereitschaft, die bei ihr vorhandenen Heftnummern für eine Archivierung zur Verfügung zu stellen.

Jenseits dieser in Eigenregie produzierten Hefte seien im Westen erst vergleichsweise spät die heutigen Zeitschriften der SIIVE entstanden. So enthalte die ZEP („Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“, 1978 entstanden) erst seit 1993 speziell ausgewiesene Mitteilungen aus der SIIVE Arbeit, ferner erscheine die „Tertium Comparationis“ auch erst seit 1995, und schließlich sei die 2021 entstandene „Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung“ (Zem) noch jüngeren Datums.

Renate Nestvogel begann ihren Vortrag mit dem spontanen Vergleich zwischen früher, einer von gewichtigen älteren Herren gelenkten Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW) Kommission, im Unterschied zu heu-

te, angesichts des Anblicks des Publikums dieser Podiumsveranstaltung, der eine dominant weibliche Repräsentation in der Sektion dokumentiere. Sie erinnerte sodann an die Entstehung der BDW-Kommission im Jahr 1978, deren Aufgabenfeld man im 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1981) zum Titel „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ nachlesen kann. In diesem Zusammenhang erwähnte sie die Tagung in Mauritius im Jahr 1980, die ein Resultat der Kooperation von Wissenschaftlern sowie Vertretern verschiedener Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit war (BMZ, GTZ, heute GIZ, DSE etc.) und deutsch-afrikanische Forschungsprojekte fördern sollte. Danach ging sie auf Ereignisse und Aufgaben ein, die in ihre Zeit als Vorsitzende der BDW-Kommission fielen (1988-1992), wie der plötzliche Tod unseres sehr verehrten Kollegen Ernest Jouhy sowie kritische Analysen der Bildungspolitik der Weltbank, der Grundsatzpapiere des BMZ zu Grunderziehung und Zusammenarbeit mit Hochschulen in Entwicklungsländern und die Einbeziehung der Interkulturellen Pädagogik in ihren vielschichtigen Facetten in die Arbeit der BDW-Kommission. Ein Höhepunkt der damaligen Zeit waren der Mauerfall und die ersten Begegnungen mit Kolleg/-innen aus der DDR, auf die sie dann genauer eingegangen ist. Nach Absprachen im Juni 1990 zwischen Kolleginnen und Kollegen aus beiden deutschen Staaten hatte man sich auf eine gemeinsame Tagung zum Thema „Bilanz und Perspektiven entwicklungspädagogischer Forschung in der DDR und der BRD“ für den 04.-06.10.1990 im Struveshof in Ludwigsfelde (ehemals DDR) verabredet, nichtsahnend, dass die formelle Vereinigung von Deutschland West und Ost auf den 03. Oktober fallen würde. Nestvogel liest hierzu Passagen aus dem Protokoll der Arbeitstagung (BDW-Rundbrief Nr. 29/1991) vor: „Als die Tagung begann, am 4.10.90, war die Vereinigung gerade 24 Stunden alt und vor die Bezeichnung „DDR“ musste nun in allen mündlichen und schriftlichen Beiträgen jeweils das Wort „ehemalige“ eingefügt werden, was manchen(n) noch wiederholt zum Stocken brachte“. In ihrem Vortrag auf dieser Tagung in ihrer Rolle als Kommissionsvorsitzende zog Nestvogel „zahlreiche Verbindungslien zwischen dem ‚Ost-West‘-Problem auf der einen und dem ‚Nord-Süd‘-Problem auf der anderen Seite.“

In Abänderung des Tagungsprogramms, so der Hinweis von Nestvogel, diskutierten die Teilnehmenden der Ludwigsfelder Tagung an zentraler Stelle die „Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aus Anlaß des 3. Oktobers 1990“. Man kam überein, eine Stellungnahme der BDW-Kommission an den Vorsitzenden der DGfE (damals Dietrich Benner) zu verfassen, in der es heißt: „Wir haben diese Tagung – und die neue historische Konstellation – als eine interkulturelle Herausforderung interpretiert, wobei wir interkulturelles Lernen als einen dialektischen Prozeß verstehen zwischen dem Lernen von fremden Kulturen und einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur sowie den Deutungsmustern, die innerhalb dieser Kultur zu ‚Fremden‘ entwickelt werden“. In der Stellungnahme wur-

de auf diese Weise deutliche Kritik an einem paternalistischen und von westlichen Vorstellungen dominierten Umgang mit pädagogischen und wissenschaftlichen Erfahrungen der DDR geübt, der einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch und ein Lernen voneinander vermissen lasse. Unsere Diskussion zur „Erklärung der DGfE...“ habe sie dann zusammengefasst und als unsere Stellungnahme an den Vorsitzenden der DGfE geschickt.

Bei einer heute wieder aktuell gewordenen Aufarbeitung des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses in der Erziehungswissenschaft sei auf jeden Fall an dieses Schreiben der DGfE und die auf der ersten gemeinsamen Tagung von BRD- und DDR-Kolleginnen und Kollegen entstandene Stellungnahme der BDW-Kommission zu erinnern, die sich in dem besagten Rundbrief (Nr. 29/1991) der Kommission nachlesen lassen. – Das Statement von Renate Nestvogel unterstrich auf diese Weise eindrücklich die Relevanz des an späterer Stelle des Podiumsgesprächs anberaumten Themas der Archivierung von SIIVE Unterlagen.

Bernd Overwien berichtet über die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), diese sei in den 1990er Jahren aus einer Arbeitsgruppe zur Umweltbildung hervorgegangen unter dem Initiator und Vorsitz von Gerd de Haan. Dies sei zu einer Zeit gewesen, als BNE in der DGfE und in der Erziehungswissenschaft noch eher milde belächelt wurde, wie ihm ein Zeitzeuge berichtet habe. Auf Gerd de Haan folgte dann der leider 2019 verstorbene Andreas Fischer, der die Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Leuphana Universität in Lüneburg innehatte, einer der wenigen Akteure im Bereich berufliche Bildung und nachhaltige Entwicklung. Im Jahr 2001/2 folgten dann im Vorsitz Gerd Michelsen und Dietmar Bolscho, beide lange im Bereich BNE unterwegs. Schließlich war Heino Apel der letzte Vorsitzende vor dem Beitritt der Kommission BNE zur Sektion. Er ist Umwelt- und Bildungökonom und kam eher aus der Erwachsenenbildung. Er stand dem Beitritt, für die es dann aber eine deutliche Mehrheit in der Kommission gab, eher skeptisch gegenüber. In der Vereinigungsphase war Bernd Overwien dann Vorsitzender von 2008 bis 2012. Wichtig sei, dass die Kommission 2001 ein Forschungsmemorandum diskutierte und erstellte. Dem folgte dann 2006 ein Memorandum zur Lehrkräftebildung.

Bettina Reimers unterstrich in ihren Ausführungen als Archivarin, die Notwendigkeit der Sicherung von Quellenmaterial für die Auseinandersetzung der SIIVE mit ihrer eigenen Geschichte, denn nur so sei die Kontextualisierung, eine korrekte Benennung und Zuordnung von Unterlagen zu Arbeitsgruppen, Kommissionen und der Sektionsarbeit möglich. Sie möchte daher auf diesem Podium die Existenz der Schriftgutunterlagen der SIIVE bekannt machen, einen kurzen Überblick über die vorhandenen Unterlagen geben und vor allem die anwesenden Funktionsträger/-innen im Vorstand der SIIVE ausdrücklich dazu auffordern, eigene Aktenbestände nach Ablauf ihrer Amtszeiten nicht einfach zu entsorgen, sondern bei der Geschäftsstelle der DGfE abzugeben. Nur so könne die Sicherung der Überlieferungsbildung und der Erhalt der Quellen als Grundlage für eine spätere (historische) Be-

trachtung gewährleistet werden. Das Schriftgut der SIIVE im Archiv der BBF umfasste derzeit den Zeitraum von 1964 bis 2002; es basiere im Wesentlichen auf der Ablieferung von Archivmaterial durch Annette Scheunpflug. Catharina Otto habe die Quellen bearbeitet und dazu 2020 das Findbuch erstellt, von dem schon die Rede war. Betrachte man die lange Geschichte der Sektion, so signalisierten die aktuell vorhandenen ca. zwei laufenden Regal-Meter im Archiv eine eher dürftige Überlieferungsdichte. Zudem sei die Dokumentation zu den jeweiligen Kommissionen in Art und Umfang sehr unterschiedlich.

Die dichteste Überlieferung gebe es zur Geschichte der 1978 eingerichteten Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW-Kommission), für die neben den Rundbriefen (1979-1993) auch Einladungen zu den Arbeitssitzungen, Protokolle und Unterlagen aus konkreten Aktivitäten der Kommission, wie Sitzungsprotokolle und klassische Tätigkeitsberichte zur Vorbereitung und Durchführung diverser Tagungen, Symposien und Konferenzen im In- und Ausland seit den frühen 1980er Jahre bis in die späten 1990er Jahre, vorhanden seien. Nahezu lückenlos überliefert seien die Protokolle der Mitgliederversammlungen der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE-Kommission) von 1967 bis 1996, die zudem auch Mitgliederlisten und Unterlagen zu den Jahrestagungen bis 1999 enthalten.

Überliefert seien darüber hinaus einige (eher wenige) Unterlagen zur Arbeitsgruppe „Interkulturelle Bildung“, wohingegen Aktenmaterial zur „Arbeitsgruppe Umweltbildung“, die zunächst in der Medienpädagogik angesiedelt war und dann 1995 in die Sektion als BNE-Kommission aufgenommen wurde, gänzlich fehlt. Und dann sei man, so die

Archivarin, historisch schon bei der Jahrtausendwende angelangt und somit bei dem Zeitpunkt der Umstrukturierung der DGfE und der Etablierung der neuen Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE). Mit diesem Zeitpunkt breche die Überlieferung jedoch nahezu vollständig ab, d.h. es existierten nur noch eine Akte mit Sitzungsprotokollen der Sektion und ihrer Kommissionen bzw. Arbeitsgruppen aus den Jahren 1999 bis 2002, eine Akte mit Mitgliederlisten dieses Zeitraums sowie drei Akten mit der Vorbereitung zu den Jahrestagungen der Sektion – mehr nicht. Das Podiumsgespräch schloss daher mit einer eindringlichen Bitte um Abgabe relevanter Unterlagen als Grundlage für die Fortschreibung der Archivierung wie auch der weiteren Aufklärung und Selbstreflexion der Geschichte der Kommissionen und der Sektionsarbeit der SIIVE. Der Vorstand der SIIVE solle sich dieses Themas weiter annehmen und gemeinsam mit der DGfE und dem BBF-Archiv auch die Frage der Sicherung des nun digital entstehenden Schriftgutes als künftige Quelle für die historische Forschung in den Blick nehmen.

Anmerkungen

- 1 Die SIIVE ist als Sektion 3 in der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) beheimatet; vgl. die Webseite der Sektion <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft>
- 2 Vgl. Scheunpflug, A., Lang-Wojtasik, G., & Urabe, M. (2006). Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29(1/2), 58-62 (DOI: 10.25656/01:610).
- 3 Letzter Zugriff am 31.03.2025 https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_SIIVE/2024_SIIVE_Zeitstrahl.pdf. Der Vorschlag, einen Zeitstrahl zu generieren, um die Meilensteine der Kommissions- und Sektionsgeschichte zu visualisieren, stammt von Mandy Singer-Brodowski; er wurde von ihrem Mitarbeiter Nils Rübesam in einem ersten Entwurf (im Juli 2023) realisiert und inzwischen auf die Webseite gestellt.
- 4 Nach Kenntnis der Autorin dieses Berichts waren es auf der Basis vorliegender Literatur in der Tat alles männliche Fachvertreter (vgl. Adick, C. 2008: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 25).
- 5 Büchter, K., Herkner, V., Kögler, K., Kremer, H.-H., & Weyland, U. (Hrsg.) (2024). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen u.a.: Budrich
- 6 Letzter Zugriff am 16.03.2025 <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-11-frauen-und-geschlechterforschung-in-der-erziehungswissenschaft/archiv>;
- 7 DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Findbuch 1964 – 2002 (DOI: 10.25656/01:22292).
- 8 Letzter Zugriff am 31.03.2025 <https://cies.us/board-of-directors/>. Auf der Webseite von Noah Sobe heißt es: "...He is a past president of CIES and currently serving a term (2024-2027) on the CIES Executive Committee as the Society's official Historian" (Letzter Zugriff am 31.01.2025 <https://nsobe.sites.luc.edu/>).
- 9 Dieser Rundbrief enthält neben dem Protokoll der Tagung (unterzeichnet von Hella Ulferts) ferner noch den Bericht über die Tagung vonseiten des damaligen (DDR-)Instituts für Internationale Bildungspolitik und Pädagogik in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik von Hans-Joachim Schade (ebd., S. 8-29).



Abb. 3: Deckblatt der letzten VE-Informationen (Nr. 21/1989; zur Verfügung gestellt von Marianne Krüger-Potratz)

Prof. Dr. Christel Adick
DOI: 10.20377/zep-47

Einrichtung des UNESCO Chairs „Physical Education and Sport Pedagogy for Sustainable Development“: Bildung – Bewegung – Verantwortung

Im Zuge globaler Transformationsprozesse und der wachsenden Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Leitkonzept im Bildungsbereich rückt auch die Rolle von Sport und Bewegung zunehmend ins Zentrum bildungspolitischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Sport ist dabei nicht nur Gegenstand gesellschaftlicher Entwicklungen, sondern auch Mitgestalter sozialer, kultureller und ökologischer Veränderungsprozesse. Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2024 an der University of Limerick (Irland) der UNESCO Chair „Physical Education and Sport Pedagogy for Sustainable Development“ eingerichtet – ein bedeutender Meilenstein für die internationale Sichtbarkeit und Stärkung dieses jungen, aber hoch relevanten Themenfelds.

Einrichtung und Struktur des UNESCO Chairs

Der Lehrstuhl wurde im Rahmen des UNITWIN/UNESCO-Lehrstuhlprogramms bewilligt, das weltweit Netzwerke von Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Schlüsselbereichen der UNESCO-Arbeit fördert. Die Leitung liegt bei Prof. Dr. Ann MacPhail, Professorin für Sportpädagogik an der University of Limerick und Co-Direktorin des nationalen Forschungsnetzwerks PEPAYS Ireland (Physical Education, Physical Activity and Youth Sport). Als Co-Chair fungiert Prof. Dr. Marco Rieckmann von der Universität Vechta (Deutschland). Die inhaltliche Verankerung des Chairs erfolgt in enger Kooperation mit PEPAYS Ireland und in Anbindung an ein wachsendes internationales Netzwerk von Partnerinstitutionen. Das Chair-Team bringt Expertisen aus verschiedenen Disziplinen zusammen und arbeitet forschungsbasiert an der Integration von Nachhaltigkeit in sportpädagogische Kontexte – sowohl in der Forschung als auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Ziele des Chairs

Die Arbeit des UNESCO Chairs orientiert sich an drei übergeordneten Zielsetzungen:

- Akteur/-innen in der Sportpädagogik für nachhaltige Entwicklung sensibilisieren und stärken: Ziel ist es, zentrale Akteur/-innen aus Bildung, Sport und Gesellschaft in Fragen nachhaltiger Entwicklung zu qualifizieren – inhaltlich und in ihrer Rolle als Multiplikator/-innen. Dabei sollen insbesondere ein handlungsorientiertes Nachhaltigkeitsverständnis sowie Kompetenzen für gesellschaftliches Engagement und politische Interessenvertretung („advocacy“) gefördert werden.
- Forschung zu Schnittstellen von Sportpädagogik und nachhaltiger Entwicklung systematisch weiterentwi-

ckeln: Der Chair initiiert ein innovatives, interdisziplinäres Forschungsportfolio zu pädagogischen, sozialen und politischen Dimensionen von Nachhaltigkeit im Kontext von Sportunterricht, Sportorganisationen und bewegungsbezogener Bildung. Es soll evidenzbasierte, praxisnahe Forschung ermöglichen und die Ausrichtung künftiger Studien stärken.

- Ein internationales Netzwerk etablieren: Ziel ist der Aufbau stabiler, vielfältiger Partnerschaften zwischen Wissenschaft, Zivilgesellschaft, lokalen Gemeinschaften, Praxisakteur/-innen und Politik. Dieses Netzwerk soll zur Kompetenzentwicklung beitragen und langfristig die Transformation des Bildungs- und Sportsystems begleiten.

Aktivitäten und Formate

Die Zielsetzungen werden durch zahlreiche Formate, Projekte und strukturelle Maßnahmen konkretisiert, darunter:

- Berufung internationaler Adjunct Professors, die zur inhaltlichen Weiterentwicklung und internationalen Profilbildung beitragen
- Ein Masterstipendium für forschungsorientierte Nachwuchskräfte, die sich mit nachhaltiger Sportpädagogik befassen
- Ausbau des Forschungsprogramms zu Social Justice, erweitert um Perspektiven nachhaltiger Entwicklung
- Eine Biannual Lecture Series mit internationalen Fachpersonen zu aktuellen Themen im Schnittfeld von Sportpädagogik und Nachhaltigkeit
- Förderung der Integration von BNE in die Lehrer/-innenbildung, insbesondere durch neue Lehrkonzepte im Fach Sport
- Erarbeitung eines Positionspapiers zur Rolle von Sportpädagogik für nachhaltige Entwicklung – mit Handlungsoptionen für Wissenschaft, Lehre und Praxis
- Austauschprogramme für Studierende und Lehrende, insbesondere im Rahmen europäischer und internationaler Mobilitätsprogramme
- Eine zweijährlich stattfindende Konferenz in Kooperation mit der UNESCO, die internationale Entwicklungen im Themenfeld bündelt

Fachliche und gesellschaftliche Relevanz

Die Verbindung von Sportpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein vergleichsweise junges, aber hoch relevantes Forschungs- und Handlungsfeld. Während Sportpädagogik sich traditionell mit Bewe-



gungserziehung, Leistungsentwicklung, Persönlichkeitsbildung und sozialem Lernen befasst, rücken zunehmend Themen wie Inklusion, Diversität, Umweltverantwortung und globale Gerechtigkeit in den Fokus – zentrale Anliegen von BNE.

Sport und Bewegung schaffen erfahrungsorientierte Lernräume, in denen soziale Werte nicht nur vermittelt, sondern erlebt, reflektiert und in Handlung übersetzt werden können. In kooperativen Spielformen, partizipativen Entscheidungsprozessen oder beim Überwinden eigener Leistungsgrenzen entstehen unmittelbare Lernerfahrungen, die für transformative Bildungsprozesse im Sinne von BNE zentral sind. Gleichzeitig ist Sport kein neutraler Raum. Er spiegelt strukturelle Ungleichheiten, Ressourcenverbräuche und dominante Normen wider, die kritisch hinterfragt und verändert werden müssen. Der organisierte Sport trägt etwa durch Großveranstaltungen oder Infrastrukturprojekte zur ökologischen Belastung bei und kann soziale Ausgrenzung (z. B. entlang von Geschlecht, Herkunft oder Behinderung) verstärken, wenn diese Dynamiken nicht bewusst adressiert werden. Gerade deshalb ist es wichtig, Sport nicht nur als Anwendungsfeld nachhaltiger Entwicklung zu betrachten, sondern auch als pädagogische Plattform, auf der gesellschaftliche Zukunftsfragen konkret und lebensweltlich verhandelt werden. Dies gilt für den schulischen Sportunterricht ebenso wie für Vereins-, Hochschul- und informelle Bewegungsangebote.

Trotz der Potenziale sind Nachhaltigkeitsthemen in sportpädagogischen Curricula bislang häufig unzureichend verankert. Es fehlen Fortbildungsangebote, didaktische Materialien und fachdidaktische Forschung, die eine systematische Integration von BNE ermöglichen. Genau hier setzt der Chair an: mit wissenschaftlicher Grundlagenarbeit und konkreten Impulsen für die Weiterentwicklung von Lehre, Ausbildung und Praxis. Angesichts multipler globaler Krisen – von der Klimakrise über soziale Spaltungen bis hin zu Herausforderungen in den Gesundheitssystemen – ist die Frage, wie junge Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln befähigt werden können, aktueller denn je. Der Bereich Sport eröffnet hier besondere Zugänge – emotional, körperlich, sozial. Bildung in und durch Bewegung wird so zu einem zentralen Hebel für nachhaltige Gesellschaften.

Internationale Partnerschaften und globale Zusammenarbeit

Ein zentrales Anliegen des Chairs ist die Zusammenarbeit mit Hochschulen, NGOs und Bildungsakteur/-innen aus dem Globalen Süden. Es geht dabei nicht nur um akademischen Austausch, sondern um partnerschaftliche Ko-operationen auf Augenhöhe – geprägt von wechselseitigem Lernen, gemeinsamem Forschen und geteiltem Engagement für nachhaltige Entwicklung. Bereits in der Aufbauphase wurden wichtige internationale Partner gewonnen, darunter die University of Johannesburg (Südafrika), vertreten durch Prof. Dr. Cora Burnett-Louw, die beim Launch-Event eine richtungsweisende Keynote hielt, sowie die University of Campinas (Brasilien) mit Dr.

Larissa Rafaela Galatti, die aktiv im Chair-Team mitwirkt. Zur Stärkung des internationalen Profils wurden zudem zwei Adjunct Professors eingebunden: Prof. Suzanne Lundvall (University of Gothenburg, Schweden) und Prof. Sudeshna Lahiri (University of Calcutta, Indien). Beide bringen fundierte Expertise in den Bereichen Sportpädagogik, soziale Gerechtigkeit und BNE ein und unterstützen die konzeptionelle Weiterentwicklung. Der Chair verfolgt das Ziel, Wissensproduktion dekolonial zu denken – also nicht eurozentrisch, sondern unter aktiver Einbeziehung vielfältiger Wissensformen und Perspektiven.

Launch Event am 31. März 2025

Die Online-Eröffnung des UNESCO Chairs am 31. März 2025 markierte den offiziellen Start der internationalen Arbeit. Nach Grußworten des amtierenden Präsidenten der University of Limerick, Prof. Shane Kilcommis, stellten Prof. Ann MacPhail und Prof. Marco Rieckmann Ziele und geplante Aktivitäten des Chairs vor. In ihrer Keynote beleuchtete Prof. Dr. Cora Burnett-Louw die Schnittstellen von Nachhaltigkeit, sozialem Wandel und sportpädagogischer Praxis. Weitere Impulse kamen von Philipp Müller-Wirth (UNESCO Paris), Dr. Larissa Rafaela Galatti (University of Campinas) und Andrea Deverall (University of Limerick). Die Moderation übernahm Prof. Elaine Murtagh (University of Limerick).

Aufenthalt an der University of Limerick am 22. und 23. Mai 2025

Ein wichtiger Schritt zur Intensivierung der Zusammenarbeit fand am 22. und 23. Mai 2025 statt: Prof. Dr. Marco Rieckmann war im Rahmen einer Erasmus geförderten Mobilität an der University of Limerick zu Gast. Ziel war der fachliche Austausch zu Forschungsperspektiven, Curriculumentwicklung und Internationalisierungsstrategien im Kontext des UNESCO Chairs. Im Zentrum des Aufenthalts standen Vorträge von Prof. Dr. Ann MacPhail und Prof. Dr. Marco Rieckmann im Rahmen der PEPAYS Ireland Lecture Series. Dabei wurden Ansätze der BNE im Sport vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Besonders wertvoll war auch der direkte Austausch mit Promovierenden, die ihre Projekte in einem Research Showcase präsentierten und wertvolle Impulse für künftige Vernetzungen lieferten.

Ausblick

Mit dem UNESCO Chair entsteht ein Raum, der es ermöglicht, bestehende Nachhaltigkeitssdiskurse mit sportpädagogischer Expertise zu verknüpfen und neue Forschungs- und Bildungsfelder zu erschließen. Die Arbeit ist darauf ausgelegt, langfristig Wirkung zu entfalten – in der Wissenschaft, in der Lehrer/-innenbildung, in der Sportpraxis und in der Gesellschaft.

Weitere Informationen:

<https://www.ul.ie/ehs/pess/pepays-ireland/unesco-chair>

Prof. Dr. Marco Rieckmann

DOI: 10.20377/zepl-48

Rezensionen

Theisen, H., & Donat, H. (Hrsg.) (2024). Bedrohter Diskurs. Deutsche Stimmen zum Ukrainekrieg. Bremen: Donat. 24,80 €

Was kommt nach dem Krieg? Wie lässt sich dies heute denken? Welches Wissen hilft, um neue Sicherheit zu schaffen und Frieden vorzubereiten? Diese Fragen wirken während eines stetig eskalierenden Krieges wie aus einer anderen Zeit stammend. Und doch scheint es die Aufgabe der in Sicherheit Lebenden zu sein, an die Möglichkeit des Friedens zu erinnern und die Logik des Krieges zu überwinden. Damit wird es vorstellbar, einen denkenden Ausgleich zwischen der Inkaufnahme von Krieg, nichtmilitärischen Optionen und Völkerrecht zu suchen.

Das Titelbild der Publikation verdeutlicht ihr klares Plädoyer auf einem Transparent: „Diplomatie statt Waffen“. Damit ist der rote Faden benannt, der dem Ganzen in 57 weitgehend ermutigenden Beiträgen unterliegt. Formal wären thematische Abschnitte hilfreich gewesen, um die heterogenen Texte aus Wissenschaft, Journalismus, Theologie, Pädagogik, Zivilgesellschaft und Politik noch systematischer würdigen zu können. Die Rückbesinnungen auf historisch-systematische Bezüge sind perspektivenreiche Beiträge zu einer friedvollen Zeitenwende. Es geht um den Ersten und Zweiten Weltkrieg sowie Kalten Krieg als Erinnerungshorizonte. Jenseits von Schuld und Leid wurde eine Menge zwischen Menschen möglich und ist nach wie vor im Sinne der UN-Charta umsetzbar. Hilfreich für konstruktives Friedensdenken ist die Entspannungspolitik der 1970er-Jahre als Wegbereiterin eines weitgehend sicheren Zusammenlebens in Europa unter Einschluss Russlands im Sinne der Charta von Paris 1990.

Mit einem pazifistisch geprägten Blick sind es Erinnerungen daran, dass es jenseits der Blockkonfrontation stets Menschen waren und sind, die sich begegnen und in einen Dialog treten können. So war es möglich, dass sich ehemalige „Erzfeinde“ als Menschen in Frankreich und Deutschland die Hände reichten. Können und wollen wir uns dies heute überhaupt als Blaupause für die Ukraine und Russland vorstellen? Nachdem Deutschland wieder in den Kreis der Weltgemeinschaft aufgenommen wurde, war es seine weltpolitische Stärke, durch Dialog, Diplomatie und Ausgleich im Sinne der Präambel des Grundgesetzes dem Frieden in der Welt zu dienen. Der preußisch-nationalistische Militarismus galt als weitgehend überwunden. Gleichwohl: Deutschland wurde schnell wieder eines der gefragtesten waffenproduzierenden Länder der Welt. Und doch: Die respektierte Bedeutung auf der Weltbühne war jene eines geachteten Partners. Insofern ist es überraschend, dass die angemahnte Führungsrolle Deutschlands in Europa vor allem militärisch ausgerichtet sein soll.

Krieg ist immer grausam und er ist alles andere als alternativlos. Maximalforderungen bei allen Beteiligten führen zu Verhärtung. Ob in der Ukraine – ähnlich wie

am Hindukusch – die deutsche oder europäische Freiheit verteidigt wurde und werden kann, ist zumindest diskussionswürdig. Die Einsätze in Afghanistan und Mali waren friedenspolitisch und militärstrategisch desaströs. Ernsthafte Konfliktlösungen mit Friedensoptionen sind – das lehrt die Geschichte – nur durch Dialog, Verhandlungen und gegenseitige Sicherheitsgarantien möglich.

Wie kommen wir heute wieder dahin, Trennendes zu überwinden und die verteufelnde Entmenschlichung des Anderen zu unterlassen? Bei der Suche danach helfen die abwägenden, fokussierten Texte als mögliche Ausgangspunkte einer Diskussion jenseits von Krieg und Gewalt für das Leben und einen Frieden in Gewaltfreiheit. Es ist der ernst gemeinte Versuch, öffentlich verbreitenden Narrativen des vor allem militärisch Kriegsnotwendigen, realistische und visionäre Optionen der Friedenstüchtigkeit entgegenzusetzen.

Auf einen ersten Blick mag die Publikation an manchen Stellen redundant wirken. Bei einem zweiten Blick wird die Chance deutlich, die darin steckt: Frieden ist möglich! Wer sich daran täglich in Debatten und Bildungskontexten erinnern und dies immer wieder unterstreichen will, braucht rückversichernde Ermutigung für sich selbst. Daher: Lesen, weiterreichen und verschenken!

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik
DOI: 10.20377/zepl-49

Rieckmann, M., Giesenbauer, B., Nölting, B., Potthast, Th. & Schmitt, C. (Hrsg.) (2024). Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation. Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

39,90 €

Wie kann das große Potenzial von Hochschulen zu einer nachhaltigen Transformation beitragen, nutzbar gemacht und gesteigert werden? Wie können sich Hochschulen selbst nachhaltiger entwickeln? Diese Fragen stellte sich das Verbundprojekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten“ (Hoch^N), das von 2016 bis 2021 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde und dessen Forschungsergebnisse in diesem Buch, das sich an alle richtet, die an der Erforschung und Umsetzung von Nachhaltigkeit an Hochschulen interessiert sind, kompakt dargestellt werden. Die Projektergebnisse werden in zehn Kapiteln von 31 Autor/-innen übersichtlich beschrieben und diskutiert. Die sechs Teilprojekte des Verbundprojektes entsprechen sechs Handlungsfeldern einer nachhaltigen Hochschulentwicklung – Lehre, Forschung, Transfer, Betrieb, Governance und Nachhaltigkeitsberichterstattung –, die in den gleichnamigen Buchkapiteln (Kap. 3–8) thematisiert werden. Hinzu tritt ein Einleitungskapitel (Kap. 1), ein Kapitel zum Nachhaltigkeitsverständnis (Kap. 2) und ein Kapitel zur Netzwerkarbeit (Kap. 9). Das letzte Kapitel (Kap. 10) bildet eine Synthese. Die Kapitelnummerierung fehlt im Buch und wurde hier zur besseren Transparenz eingefügt.

Die Ergebnisse des Verbundprojektes wurden getrennt nach den sechs Teilprojekten bereits als Leitfäden veröffentlicht (<https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=HOCH-N:Einzelleitf%C3%A4den>). In diesem Sammelband werden sie gekürzt dargestellt, jedoch durch eine reflexive Perspektive ergänzt. Die Kapitel 3 bis 8 umfassen jeweils ausgehend von den Forschungsfragen den Forschungsstand, die Methodik sowie die Ergebnisse der jeweiligen Teilprojekte. Die Ausführungen werden in Bezug gesetzt zum gemeinsamen Nachhaltigkeitsverständnis und zum Whole Institution Approach (WIA). Abschließend reflektieren sie die Schnittstellen mit weiteren Handlungsfeldern und mit der Gesellschaft sowie die Chancen und Schwierigkeiten bei der Erforschung sowie bei der Umsetzung.

Die Gliederung ist sinnvoll. Ist man jedoch mit der Thematik enger vertraut, so fällt auf, dass die Berichterstattung eigentlich ein Teilbereich der Governance ist, wie auch aus dem Schlusskapitel ersichtlich wird. Weil sie jedoch ein Teilprojekt war, ist es richtig, diese Trennung auch in der Gliederung beizubehalten. Das Handlungsfeld Studentisches Engagement/Studentische Initiativen, das z. B. in den DGHoch-Empfehlungen aufgeführt wird, fehlt. Auch wenn es nicht Gegenstand des Verbundprojektes war, wäre es im Schlusskapitel eine gute Ergänzung gewesen, kurz darauf einzugehen, sind doch studentische Initiativen und Green Offices nicht selten Treiber einer nachhaltigen Entwicklung an Hochschulen.

Das Einleitungskapitel ist aufschlussreich und führt sehr gut in die Thematik, das Projekt Hoch^N sowie in den Aufbau des Buches ein. Es verweist auch auf die Weiterführung der Arbeit des Projektes im Rahmen der 2020 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. (<https://www.dg-hochn.de/>). Angesichts der bekannten Schwierigkeiten mit dem Konzeptverständnis ist es sehr zu begrüßen, dass dem Nachhaltigkeitsverständnis ein eigenes Kapitel (Kap. 2) gewidmet ist, das in allen Teilprojekten zugrunde gelegt wurde.

Es würde den Rahmen sprengen, alle Kapitel gründlich zu diskutieren. Für den Leserkreis erscheint jedoch das dritte Kapitel über BNE an Hochschulen besonders interessant. Zu begrüßen ist, dass zu Beginn das BNE-Verständnis geklärt wird. Die entwickelte BNE-Didaktik (Kap. 1) mit den Kernelementen einer BNE ist ein hilfreiches Rahmenmodell. Gleichwohl könnte man an der ein oder anderen Stelle einhaken. Ist es nicht auch wichtig, Lehr- und Lernvoraussetzungen zu beachten? Sind die Methoden der Wissenschaft ein so zentraler Lernbereich für BNE? Umfasst der Begriff der transformativen Lehr- und Lernumgebung nicht mehr als Methodik und ist eng mit dem WIA verbunden? Im Rahmen dieses Beitrags werden die einzelnen Kernelemente leider kaum erläutert. So wird z.B. nicht deutlich, worin die eigenen Lehr- und Lerninhalte bestehen, um welche Kompetenzen es sich handelt, welche Verbindungen zwischen Kompetenzen und Methoden bestehen sowie welche Evaluationsformen geeignet sind. Ein Verweis auf den Leitfaden Lehre, der hier mehr Erläuterungen bietet, wäre hilfreich gewesen. Die Kernelemente einer BNE-Di-

daktik sind gleichwohl gut als Orientierungsrahmen geeignet und könnten ggf. in Anlehnung an didaktische Modelle noch weiterentwickelt werden. Aufschlussreich sind die im Unterkapitel 5.2 Gestaltungsräume aufgezeigten Integrationslevel von BNE in der Hochschullehre, die Ausführungen zu Entwicklungsräumen bei Lehrveranstaltungen (Kap. 5.3) sowie die Bezüge zur Kultur einer Hochschule (Kap. 5.4). Besonders zu begrüßen sind die klaren Aussagen zur Problematik der Normativität (Kap. 5.5), zur notwendigen Fortbildung für Hochschullehrende und zur BNE-Bildungsforschung. Letzteres ist auch darum besonders hervorzuheben, weil das Kapitel Forschung (Kap. 4) zwar auf die Vernetzung mit Lehre eingeht, aber nicht im Sinne einer Forschung über die Lehre, sondern der Forschung als Gegenstand der Lehre und der Beteiligung an Forschung im Rahmen der Lehre. Den am Kapitelende formulierten fünf zentralen Ergebnissen des Kapitels BNE an Hochschulen kann man nur mit Nachdruck zustimmen.

Das lesenswerte Kapitel 9 Netzwerkarbeit stellt als ein interessantes Ergebnis heraus, dass Vernetzung zunehmend an Bedeutung gewinnt, aber teilweise quer zur Logik eines konkurrenzgetriebenen Wissenschaftssystems steht. Kapitel 10 führt wesentliche Ergebnisse der einzelnen Kapitel zusammen und geht dabei intensiv auf Schnittstellen zwischen den Handlungsfeldern sowie auf die Leitidee eines WIA ein. Nicht zuletzt werden Desiderate für künftige Forschung formuliert.

Das Buch bietet eine wichtige Hilfestellung, für alle, die mit der Transformation der Hochschulen befasst sind. Denjenigen, die sich mit diesem Gebiet wissenschaftlich beschäftigen, bietet es eine gute Übersicht über den Stand der Forschung. Besonders zu begrüßen ist angesichts der großen Fülle an Informationen, dass die Kapitel jeweils mit einem Fazit und bündelnden Kernaussagen sowie einem eigenen Literaturverzeichnis abgeschlossen werden. Wünschenswert wären einige eher formale Ergänzungen. Das Buch umfasst nur wenige Abbildungen zur Unterstützung der Rezeption. Es liegen zwar umfangreiche Literaturverzeichnisse zu den einzelnen Kapiteln vor, aber es wäre hilfreich gewesen, die jeweiligen Publikationen, die aus den Teilprojekten selbst erwachsen sind, sowie die jeweiligen Leitfäden noch einmal gesondert aufzuführen bzw. hervorzuheben.

Prof. Dr. Ingrid Hemmer
DOI: 10.20377/zep-50

Wintersteiner, W. (2025) (Hrsg.). „Mehr Sicherheit ohne Waffen“. Zur Aktualität von Hans Thirrings Friedensplan. Wien: Promedia, 24,00 €.

Stuart, G., Addy, D., John, V. M., McEady, B., Shuford, J. A., & Rocco, T. S. (2024) (Eds.). Building Peace and Community: The Alternatives to Violence Project Around the World. Dubuque: Kendall Hunt Publishing. 40 \$ (PB)/10 \$ (Ebook)

Angesichts der Weltlage müssten Frieden und Sicherheit eigentlich auf Platz eins der zukunftsfähigen Weltagenda stehen. Konkret: Können wir uns Kriege und eine Nicht-Be-

arbeitung von Gewalt überhaupt noch leisten, wenn sich die Weltgemeinschaft im Sinne der Vereinten Nationen ernst nimmt? Aufrüstung scheint im aktuellen sicherheitspolitischen Diskurs die zentrale Strategie der Wahl zu sein und ein neuer, kalter Krieg – mit heißen Elementen – hat begonnen. Gewaltfreie, antimilitaristische, friedensförderliche, ja selbst diplomatische Initiativen werden kaum erwähnt oder als naiv wegweischt. Ernstzunehmende Verträge zur Rüstungskontrolle existieren kaum noch, eine neue Weltordnung etabliert sich, in der nach wie vor das Gesetz der Bewertungen und Strafe als Grundlage des Handelns gelten. Vor diesem Hintergrund sind zwei Publikationen bereichernd: Die eine (Wintersteiner) thematisiert *Frieden durch Abrüstung und Entmilitarisierung im neutralen Österreich*. Die andere (Stuart u.a.) würdigt das Projekt *Alternativen zur Gewalt/Alternatives to Violence* (PAG/AVP).

Im Herausgeberband von Werner Wintersteiner beschäftigen sich 15 deutschsprachige Autor/-innen in wissenschaftlichen und politischen Beiträgen mit dem uto-pisch anmutenden Friedensplan von Hans Thirring (1888–1976). Diesen hatte der Wiener Physikprofessor und Friedensaktivist im Jahr 1963 und damit ein Jahr nach der Kuba-Krise mitten im Kalten Krieg für das neutrale Österreich vorgelegt: Einseitige Abrüstung, Auflösung des Bundesheeres, vertrauensbildend-diplomatische Maßnahmen, „kooperative Sicherheit“ (Greindl) als Rahmen sowie der Schutz der Außengrenzen durch UNO-Soldaten. Im Atomzeitalter könnte es keine Sieger in Kriegen geben, sondern nur eine Vernichtung der gemeinsam bewohnten Erde. Zudem sei eine militärische Verteidigung Österreichs aufgrund seiner Größe sinnlos und das gesparte Geld könnte eher für zukunftsorientierte Gemeinschaftsausgaben verwendet werden. Was hier vor 60 Jahren angeregt wurde, zog umfassende Debatten nach sich und liest sich heute wie ein erinnerndes Paradebeispiel, was Europa einmal stark gemacht hat: Frieden durch Diplomatie zu erreichen. Das mag in der aktuellen Weltsituation noch utopischer wirken. Zugleich werden Wege aufgezeigt, die im Moment eher verschüttet zu sein scheinen. Gleichwohl: Wir wissen, dass weltpolitische Sicherheit nur durch Abrüstung zu erreichen ist und stetige Aufrüstung zum ökonomischen Ruin der Beteiligten führt. Politische Setzungen einer NATO-Erweiterung und -Stärkung verschütten letztlich das friedens- und sicherheitspolitische Potenzial, das im Rahmen des KSZE-/OSZE-Prozesses Optionen jenseits eines neuen Wettrüstens aufzeigt. Die Einleitung des Herausgebers (Wintersteiner) und ein Streifzug durch den österreichischen Antimilitarismus rahmen das Werk. Der beeindruckende Thirring-Plan wird im Original abgedruckt und vom Herausgeber historisch-systematisch eingeordnet. Des Weiteren wird der Thirring-Plan historisch und als Ausgangspunkt kritischer Beschäftigung mit Frieden-Neutralität-Abrüstung sowie internationalem Antimilitarismus diskutiert. Letztlich geht es darum, welche Strategien dauerhafter Sicherheitsbemühungen gewählt werden, die die Interessen der Beteiligten vertrauensvoll respektieren. Wenn Sicherheit als Trias aus Demokratie, Diplomatie und Defension gedacht wird, um Frieden im Innen und Außen eines Landes zu schaffen und wehrhaft zu erhalten, so ist

dies im Falle des neutralen Österreichs militärisch (Greindl) und entmilitarisiert durch Soziale Verteidigung (Schweitzer) denkbar. Diese rationale Sicht eines konstruktiven Austausches ist ein aufrichtiger Beitrag zum Friedensprojekt der Europäischen Union im Sinne der OSZE. Ein erneuter Wiener Kongress könnte in der Tradition von 1815 ein friedliches Europa (EU-Vertrag, Art. 3, 1) als Blaupause für die Welt voranbringen (Gärtner, Greindl). Im Sinne wertebasierter Außenpolitik müssten begonnene Initiativen eines zivilen Friedensdienstes ausgebaut werden (Ernst-Dziedzic). Dabei sind Ambivalenzen der österreichischen Neutralität (Liebhart), Anregungen der Initiativen einer Schweiz (Gross) und Sloweniens ohne Armee (Hren) sowie eine Beschäftigung mit dem friedenspolitischen Modell des entmilitarisiert-neutralen Costa Rica (Gabriel) zu bedenken.

In der anderen Publikation zu PAG/AVP würdigen 62 Autor/-innen in 28 Beiträgen das 1975 im Green Haven Gefängnis, New York von Quäker/-innen begonnene Vorhaben, nach Alternativen jenseits von Gewalt und Machtlosigkeit zu suchen, das mittlerweile in über 80 Ländern verbreitet ist. Das zugrunde liegende Verständnis von Gewaltfreiheit ist christlich geprägt und orientiert sich an Mohandas K. Gandhi und Martin Luther King. Neben der Arbeit in Gefängnissen konzentriert sich PAG/AVP durch Gemeinschaftsbildung, Kommunikation und konstruktive Konfliktbewältigung auf Schulen, Regionen mit extremen Konfliktfahrungen, Lager für Menschen auf der Flucht sowie weitere gesellschaftlich relevante Bereiche. In der vorgelegten Publikation werden 50 Jahre erfolgreiche und nachhaltige Friedensarbeit in verschiedenen Weltregionen anhand von Länderbeispielen erfahrungs- und evidenzbasiert sowie stellenweise auch empirisch berichtet – v.a. qualitativ und methodenkombinierend – mit eher evaluativem Charakter: Nord- und Südamerika, Asien und Pazifik, Afrika, Naher Osten und Europa. Die Beiträge werden durch zwei einführende und einen perspektivischen Beitrag gerahmt. Zentrale Werte des Konzepts sind professionelle Begleitung in Teams von Ehrenamtlichen, geteilte Macht und Führung, konstanter Glaube an Alternativen (Optionen und Auswahlmöglichkeiten), Inklusivität (jenseits von Vorurteilen und Differenzen als Chancen), vom Guten in jedem Menschen ausgehen, Bestärkung der persönlichen Erkundung als Reise, erfahrungsbasiertes Lernen, Gemeinschaft, persönliche Entscheidung für Gewaltfreiheit, Konsens, Sicherheit, Zugänglichkeit und Konsistenz (Offenheit und Verständlichkeit), gegenseitiger Respekt und transformierende Kraft der Gewaltfreiheit (S. 2 f.). Das Ganze wird methodisch in einem Transformationsmandala zusammengefasst: Erwarten Sie das Beste, denken Sie nach, bevor Sie reagieren, fragen Sie nach einem gewaltfreien Weg, respektieren Sie sich selbst, kümmern Sie sich um andere (S. 4). Wenn ein Blick in die Geschichte ermutigend sein kann, um vom Wissen ins Handeln zu kommen und die Menschlichkeit in den Mittelpunkt zu stellen, dann ist das mit den beiden Publikationen gelungen: Friedensfähigkeit statt Kriegstauglichkeit!