



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

3/2020

43. Jahrgang

Die Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Potenzial für die Bildungsarbeit

Während, nach und wegen der COVID-19-Krise:
Die Welt neu denken

Pädagogik der Echtzeit? Skizze einer kritisch-reflexiven
Bildung zur Autonomie mit und nach Covid-19

Friedenspädagogik in Zeiten von Covid-19

Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer
„neuen Normalität“ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive

Die Auswirkungen von Covid-19 auf das Bildungssystem in den USA

Corona: Kritik in der Krise

COVID-19



WAXMANN

Auf einer sachlich-thematischen Ebene markiert die gegenwärtige Covid-19-Pandemie das paradigmatische Szenario einer globalen multiplen Krise in der Weltrisikogesellschaft und damit auch ein Thema für die ZEP, die sich seit Jahrzehnten ebensolchen globalen Problemlagen und möglichen pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Reaktions- und Bearbeitungsformen widmet. Doch die aktuelle Covid-19-Krise geht weit tiefer und berührt viele von uns viel umfassender. Denn die mit der Pandemie einhergehenden Maßnahmen führen national und international zu vielfältigen sozialen, ökonomischen, politischen und rechtlichen Risiken und Nebenwirkungen, von denen wir alle massiv, auch in unserer eigenen Lebensweise, betroffen sind. Dadurch wurde und wird der rein sachlich-thematische Zugang erschwert, wenn nicht sogar verhindert. Mit Beginn der Pandemie habe ich in zahlreichen Prozessen und Diskursen die Erfahrung gemacht, wie schwierig es für viele Menschen ist, die eigenen Betroffenheiten, Sorgen, Ängste und Ohnmachtsgefühle von fachlichen Argumenten und sachlichen Diskursen zu abstrahieren, und wie herausfordernd es ist, mit Menschen, die eine andere Meinung und Sichtweise zu den Covid-Maßnahmen haben, nach wie vor im konstruktiven und wertschätzenden Dialog und in Kontakt zu bleiben. Für mich persönlich war es sehr bedenklich zu erleben, dass die Covid-19-Pandemie auch zu Dialog- und Diskursblockaden und damit verbundenen Spaltungstendenzen in meinen fachlichen Kontexten und akademischen Milieus geführt hat, von denen ich das zuvor in der Form nicht für möglich gehalten hätte.

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Johanna Müller (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Die Pandemie und die darauf bezogenen Maßnahmen führen zu Risiken und Nebenwirkungen. Von daher bin ich allen Autor/-innen dieser ZEP außerordentlich dankbar, dass sie sich trotz dieser Situation und trotz eigener zum Teil extremer Corona-bedingter beruflicher und privater Belastungen an dem vorliegenden Projekt beteiligt und mitten in der Pandemie einen subjektiv-reflexiven Beitrag aus ihrer Perspektive gewagt haben. Dabei hat mich beeindruckt, wie intensiv und wie persönlich die Autor/-innen sich auf den Prozess eingelassen haben.

Wie wir diese Beiträge im weiteren Verlauf der Pandemie, danach oder im Zuge einer möglichen nächsten Pandemie betrachten und bewerten, bleibt abzuwarten. Aber in ihrer Gesamtheit skizzieren sie eben genau das, was wir seit Beginn der Pandemie so sehr vermisst haben, nämlich einen mutigen und offenen Diskursraum, in dem es um die Eröffnung und wertschätzende Reflexion verschiedener Sichtweisen geht. Vielleicht gelingt es uns ja, solche offenen Diskursräume in einer Gesellschaft, die zunehmend von Spaltungen und gefühlten Denk- und Sprechverboten geprägt ist, zurückzugewinnen und damit aus der Perspektive der Bildungswissenschaften einen wichtigen Beitrag für die Dialogfähigkeit unserer Gesellschaft leisten zu können.

Werner Wintersteiner war einer der ersten, der die Pandemie bereits sehr früh aus der Global-Citizenship-Perspektive reflektiert hat und diesen Reflexionsprozess setzt er in dieser ZEP-Ausgabe fort. Uli Jäger und Anne Kruck widmen sich angesichts der mit der Pandemie verbundenen zahlreichen konfliktiven und gewaltsamen Nebenwirkungen mit den frie-

denpädagogischen Herausforderungen während und nach Covid-19. Daran anschließend analysiert Gregor Lang-Wojtasik die unsichere Sicherheit und die sichere Unsicherheit der Pandemie und skizziert ausgewählte Denkanstöße angesichts der damit verbundenen neuen Normalität für die Bildung aus globaler Perspektive. Sehr anschauliche und persönliche Einblicke in die Covid-19-Realität der USA und auf die Auswirkungen auf das dortige Bildungssystem gewährt Maureen Porter in einem Interview. Der Diskursraum in dieser ZEP wird von Benedikt Korfaus einer geographischen und nicht einer pädagogischen Perspektive weitergeführt. Er fordert in seinem Beitrag von kritischen Positionen in der aktuellen Krise mehr Reflexivität, Nachdenklichkeit und ein differenzierteres Begriffsvokabular. Und zum Abschluss lade ich dazu ein, die Covid-19-Zeit als eine Chance zu sehen, Bildungsprozesse weltweit verstärkt als Echtzeit-Pädagogik zu begreifen und zu gestalten, um zeitlich, sachlich und beziehungsbezogen angemessen pädagogisch agieren zu können.

Eine anregende Lektüre und ein offenes und wertschätzendes Aushalten von Irritationen und Widersprüchen wünscht

Norbert Frieters-Reermann

Aachen, im September 2020

doi.org/10.31244/zep.2020.03.01

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © Photo by Adam Nieścioruk, Unsplash

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	Werner Wintersteiner Während, nach und wegen der COVID-19-Krise: Die Welt neu denken
	9	Norbert Frieters-Reermann Pädagogik der Echtzeit? Skizze einer kritisch-reflexiven Bildung zur Autonomie mit und nach Covid-19
	13	Uli Jäger/Anne Kruck Herausforderungen und Chancen: Friedenspädagogik in Zeiten von Covid-19
	18	Gregor Lang-Wojtasik Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer „neuen Normalität“ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive
	23	Maureen Porter/Norbert Frieters-Reermann Ein Interview über die Auswirkungen von Covid-19 auf das Bildungssystem in den USA
	27	Benedikt Korf Corona: Kritik in der Krise
Themenfremder Artikel	32	Cyril Brandt Bildung für Binnenvertriebene? Über die (statistische) Vernachlässigung einer bedeutenden Gruppe
VIE	38	Alle bleiben zuhause, keine*r bleibt zurück – Digitale Kampagne des WUS für die UN-Agenda 2030 in Zeiten der Corona-Krise
	39	Schule: global – postkolonial. Annäherungen an einen Zusammenhang
VENRO	40	Corona-Krise: Momentum für transformative Bildung und systemischen Wandel?
	41	Rezensionen
	43	Schlaglichter

Werner Wintersteiner

Während, nach und wegen der COVID-19-Krise: Die Welt neu denken¹

Zusammenfassung

Dieser Text plädiert, auch als Konsequenz der Corona-Krise, für eine große gesellschaftliche Transformation, für die ein begleitender Bewusstseinswandel Voraussetzung ist. Dieser lässt sich mit den drei Leitbegriffen *Global Citizenship*, *globale Gerechtigkeit* und *planetare Schicksalsgemeinschaft* umschreiben. Welche Lernchancen und welche Lernhindernisse gibt es für eine derartige *planetare Pädagogik*?

Schlüsselworte: *Global Citizenship*, *planetares Denken*, *Große Transformation*

Abstract

This paper is a plea – as a lesson also learnt from the Corona crisis – for a great social transformation, which presupposes an accompanying fundamental change of mindset. This change follows the three guidelines *global citizenship*, *global justice* and *planetary stewardship*. The paper discusses the opportunities and hurdles of such a *planetary pedagogy*.

Keywords: *global citizenship*, *planetary stewardship*, *great transformation*

Corona als „ideologischer Ausnahmezustand“: Lernchancen und Lernwiderstände

Corona hat unsere Gesellschaften in eine tiefe Krise gestürzt, heißt es. Allerdings ist Corona als weiterer Krisenfaktor zu einer schon bestehenden Poly-Krise hinzugekommen, und hat, wie jede Krise, bestehende Gegensätze weiter verschärft. Die Unterschiede zwischen Reich und Arm, und global zwischen Nord und Süd, treten noch krasser hervor. Corona ist somit nicht nur ein Krisenfaktor, sondern auch ein Krisensymptom unserer Gesellschaft. Als solches bietet es uns so viel Gelegenheit zu lernen.

Corona hat zu regen Debatten in der gesamten Gesellschaft geführt und ist somit Anlass einer kontroversen gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung, ein „ideologischer Ausnahmezustand“ (Durand/Keucheyan, 2020, S. 16), den wir nicht ungenutzt verstreichen lassen sollten. Indem Corona einen

Augenblick lang unsere bisherige Lebensweise infrage gestellt hat, hat es auch die Frage gestellt, ob wir weiterhin auf die bisherige Weise leben wollen.

Und Gründe für ein Umdenken gibt es ja genug. Seit über 30 Jahren, also eine ganze Generation lang, warnen Expert/-innen vor den fatalen Folgen des großteils menschengemachten Klimawandels wie auch des dramatischen Rückgangs der Artenvielfalt, und immer noch meinen Mainstream-Politiker/-innen, die Situation mit oberflächlichen Korrekturen in den Griff bekommen zu können. Wir haben uns eingesponnen in eine Welt, die im festen Glauben an die technische Machbarkeit aller unserer Wunschträume lebt, so unvernünftig sie auch sein mögen. Auf diese Weise sind wir sehr lange lernresistent geblieben. Nicht die jahrzehntelangen Mahnungen der Wissenschaft, erst die *Fridays for Future*-Bewegung 2019 hat es geschafft, in dieses selbstgefällige Bewusstsein eine Breche zu schlagen. Doch bereits die Covid-19-Pandemie ordnen wir wieder in gewohnter Weise ein – als eine ungerechte Störung unseres ruhigen Lebens im Wohlstand. Aber im Gegensatz zu allen anderen „Störungen“ können wir diesmal weder abwarten (Klimakrise) noch einfach unsere Grenzen dicht machen (sogenannte Flüchtlingskrise). Wir müssen uns der Störung unmittelbar stellen – und eben das hat manchen Denkprozess angestoßen. Es hat aber auch Unsicherheit, Angst und Panik ausgelöst. Daher ist die Leugnung des Problems eine naheliegende Ausweichstrategie.

Dass das ein klassisches Verhaltensmuster ist, illustriert auch das Theaterstück *Der Weltuntergang* (1936) des österreichischen Dichters Jura Soyfer. Vor dem Hintergrund des Aufstiegs des Hitlerregimes zeichnet er ein Szenario der absoluten Bedrohlichkeit – nämlich die Gefahr der Auslöschung der Menschheit insgesamt. Doch wie reagieren die Menschen? Es lassen sich drei Phasen ablesen: Die erste Reaktion ist Leugnung, dann kommt die Panik und schließlich eine (wenig rationale) Aktivität um jeden Preis. Zunächst glauben die Politiker den Warnungen der Wissenschaft nicht. Als die Katastrophe dann näherkommt, ist keinerlei Solidarität zu bemerken, um gemeinsam die Gefahr vielleicht doch noch abzuwenden. Weder zwischen den Staaten, noch innerhalb der einzelnen Gesell-

schaften. Vielmehr schlagen die Reichsten noch einmal Profit aus der Situation, in dem sie eine „Weltuntergangsanleihe“ auflegen und in ein sündteures Raumschiff investieren, um sich individuell zu retten. Indirekt ist das Stück somit ein eindringlicher Appell an die globale Solidarität.

Ist heute wirklich alles ganz anders als im Stück von Jura Soyfer? Kennen wir die Verhaltensweisen, die der Dichter schildert – Leugnung, Panik, Aktionismus – nicht bereits von der Klimakrise? Und wiederholen wir nun in der Corona-Krise nicht viele Fehler, die bislang verhindert haben, dass wir den Klimawandel wirksam eindämmen konnten? Wo bleibt etwa die globale Solidarität angesichts der globalen Pandemie?

Die Große Transformation lernen

Das Wissen davon, dass wir mehr als einzelne Reformen brauchen, weil unsere gesamte Lebensweise auf dem Prüfstein steht und einen äußerst bedrohlichen Zustand, vielleicht einmalig in der jüngeren Geschichte der Menschheit hervorgerufen hat, ist nicht neu. Doch Corona fügt diesem Wissen neue Evidenz hinzu. Denn inzwischen ist klar, dass ein entscheidender Grund für unsere Anfälligkeit für Pandemien in der immer schnelleren Zerstörung der natürlichen Lebensräume von Wildtieren liegt. Durch die Verringerung ihrer Habitate komme es zu einem massiven Artensterben, während die überlebenden Tiere gezwungen seien, näher an die Menschen heranzurücken, womit die Gefahr von Ansteckungen steigt. Dies lässt sich bei HIV, Ebola, aber auch Malaria und einigen anderen Seuchen nachweisen: „Wir werden von den Epidemien nur verschont bleiben“, erläutert die britische Pandemieexpertin Sonia Shah, „wenn wir ebenso viel Entschlossenheit an den Tag legen, die Politik zu ändern, mit der wir die Natur und das Leben der Tiere durcheinander gebracht haben.“ (Shah, 2000, S. 21). Das Paradigma dieser Politik ist die Ideologie von der vollkommenen technischen Beherrschbarkeit der Natur.

Der Begriff der *Großen Transformation*, manchmal auch der *Großen Transition*, drückt das Bewusstsein aus, dass eine sozialökologische Wende in globalem Maßstab und damit auch neue politische Strukturen notwendig sind, um das schiefe Überleben der Gattung Mensch nachhaltig zu sichern. Das heißt auch, dass es nicht ausreicht, auf individuelle Verhaltensänderung zu setzen, wie es jede Pädagogik anstreben muss. Es geht vielmehr auch darum, die politischen und systemischen Hindernisse zu benennen, die einer grundlegenden Erneuerung entgegenstehen. Aus Corona für eine bessere Zukunft lernen, ist somit auch ein politisches Projekt, das sowohl einen Bewusstseinswandel wie auch strukturelle Änderungen erfordert, die wiederum die Voraussetzung sind für eine tatsächliche Veränderung des Verhaltens und Denkens der breiten Masse.

Für diese Transformation gibt es weder einen fix und fertigen Plan (wie ihn die kommunistischen Revolutionäre zu haben meinten) noch darf man sich darunter einen einzigen Weg vorstellen, vielmehr sollte man sich mit dem bolivianischen Intellektuellen und Politiker Pablo Solón „auf ein[...] Geflecht[...] vielfacher systemischer Alternativen.“ (Solón, 2018, S. 22) hin orientieren. Die Aufgabe, auch die Bildungsaufgabe, ist also sehr umfassend, doch ein Blick in die Literatur zeigt uns, dass längst schon zahlreiche und differenzierte intellektuelle Ressourcen dafür vorhanden sind. Ich erwähne

beispielshalber *Das Prinzip Verantwortung* von Hans Jonas (1979); *Heimatland Erde* von Edgar Morin und Anne-Brigitte Kern; den *Ökofeminismus* von Maria Mies und Vandana Shiva; die *Erklärung zum Weltethos* von Hans Küng (alle 1993); Die *Erd-Charta* (2000); die Texte zu *Buen Vivir*; die beiden Konvivialistischen Manifeste (2013 und 2020); die Enzyklika *Laudato si'* von Papst Franziskus (2015) oder Pablo Solóns Zusammenschau zum *Systemwandel* (2018). Bei aller Verschiedenheit der Argumentation und der Ansätze konvergieren diese Texte (und etliche andere) doch in einigen entscheidenden Punkten:

- In der Erkenntnis, dass das menschliche Leben auf dem Planeten Erde in seiner Existenz bedroht ist, wenn wir die „räuberische“ Lebensweise fortsetzen, die unsere eigenen Lebensgrundlagen gründlich zerstört;
- dass die Hoffnung, eine kleine Elite, zu der wir selbst gehören, werde schon in der Lage sein, sich innerhalb der Katastrophe zu behaupten, weder ethisch vertretbar noch aussichtsreich ist;
- dass es Auswege gibt, die zwar nicht einfach zu beschreiten, aber doch möglich sind, und dass viele dieser Wege bereits beschritten werden;
- und schließlich, dass diese Auswege nicht nur gewisse Opfer fordern, sondern auch eine neue Lebensqualität bringen können – ein zufriedeneres, menschlicheres und wohl auch besseres Leben, wenn man als Maßstab nicht das *Haben*, sondern das *Sein* nimmt – bzw., wie manche argumentieren, dass sie die Menschheit sogar insgesamt auf eine neue Stufe heben könnten.

Damit erweist sich die *Große Transformation* in großem Ausmaß als eine Bildungsaufgabe. Die amerikanische Friedenspädagogin Betty A. Reardon hat sich wohl als eine der Ersten mit dieser Herausforderung umfassend auseinandergesetzt. Sie hat bereits 1988 ein, jeder speziellen Bildung vorgelagertes, allgemeines transformatives Bildungsprogramm vorgeschlagen, das auf drei Pfeilern beruht – den drei Werten *planetary stewardship*, *global citizenship and humane relationship*: Der Wert von *planetary stewardship* hilft den Lernenden, „ein Bewusstsein für ihre Beziehung zur gesamten natürlichen Ordnung und ihre Verantwortung für die Gesundheit, das Überleben und die Unversehrtheit des Planeten zu entwickeln.“ (Reardon, 1988, S. 59). Der Wert von *global citizenship* bedeutet, die Lernenden dabei zu unterstützen, „die Fähigkeiten zu entwickeln, um eine gewaltfreie, gerechte soziale Ordnung auf diesem Planeten zu schaffen, eine globale Ordnung, die allen Menschen auf der Erde Gleichheit bietet, Schutz der universellen Menschenrechte, und die Konflikte mit gewaltlosen Mitteln löst [...]“ (ebd.). Der Wert von *humane relationship* liegt in der „Betonung einer menschlichen Ordnung positiver menschlicher Beziehungen, Beziehungen, die es allen ermöglichen, das individuelle und kollektive menschliche Potenzial zu realisieren“ (ebd., eigene Übersetzung).

In Anlehnung an Reardon möchte ich in diesem Beitrag drei Erkenntnisse in den Mittelpunkt stellen, die m. E. für eine transformative Bildung im obigen Sinne elementar sind, und die in den Debatten um die Hintergründe und Folgen der Corona-Krise auch immer wieder angesprochen werden:

- Transformation unseres politischen Wahrnehmungsrasters vom *methodologischen Nationalismus* zu *Global Citizenship*
- Transformation von Ökonomie und Politik unter dem Leitstern globaler Gerechtigkeit hin zu globaler *Solidarität*
- Transformation unseres Menschenbilds vom Beherrscher der Natur zum „Co-Piloten“, was als *planetares Denken* bezeichnet werden kann.

Global Citizenship statt methodologischer Nationalismus

Das Virus verbreitet sich global, und seine Bekämpfung würde globale Anstrengungen auf vielen Ebenen erfordern, wie etwa der US-amerikanische Spezialist für Epidemien, Lawrence O. Gostin, erläutert (Gostin 2020). Doch die Staaten reagierten mit dem „Krisenationalismus“, mit dem nationalen Tunnelblick. Die meisten Länder haben von Anfang an zu einseitigen Maßnahmen gegriffen, sie haben nicht einmal oder nur zögerlich ihre Nachbarn, mit denen sie eng verflochten sind, unterstützt. Hier siegte die (nationalistische) Ideologie über die Vernunft, manchmal selbst über die beschränkte ökonomische oder gesundheitspolitische Vernunft. Dies gilt für den Beginn der Pandemie, nun für den Wettlauf um Medikamente und Impfstoffe ebenso wie für die ökonomischen Folgen der Krise.

Warum ist das so? Die Antwort muss vielschichtig ausfallen. Ein wichtiger Aspekt ist sicher, dass wir neue Erkenntnisse eher aufnehmen, wenn diese zu unserer bisherigen Weltanschauung passen und wir sie problemlos einordnen können, als wenn sie ganz im Widerspruch dazu stehen. Entscheidend ist dafür das „Framing“, der Denkraum, in den wir Neues eingliedern. Somit entstehen „durch Rahmungen erzeugte Wahrnehmungsrealitäten“ (Butler, 2010, S. 35), die unser weiteres Verhalten steuern. In der Corona-Krise haben die nationalen Alleingänge gezeigt, wie sehr unser politisches Denken von einem „methodologischen Nationalismus“ (Beck, 1997, S. 115 ff.) geprägt ist – einer Weltanschauung, die alle Phänomene durch das Prisma des Nationalstaates, als der angeblich „natürlichsten Existenzform des Menschen“, betrachtet. Corona hat diese Haltung sogar noch bestärkt. Die Krise befördert den Nationalismus, der Nationalismus befördert die Krise.

Dieser Nationalismus kann die verschiedensten Formen annehmen: Er kann aggressiv auftreten wie bei Präsident Trump, der bewusst vom „Chinese Virus“ spricht, nachdem er es ursprünglich als „foreign virus“ titulierte (Forgey 2020). Damit versucht er aus einem gesundheitspolitischen ein außenpolitisches Problem zu machen. Der (europäische) Nationalismus kommt aber auch in der absoluten Gleichgültigkeit und Feindseligkeit zum Ausdruck, mit der das Thema Geflüchtete monatelang von jeder politischen Agenda in Europa verdrängt wurde, bis die Brände in Moria eine erneute Befassung erzwangen. Der Nationalismus kann schließlich auch subtilere Formen annehmen, wobei man auf die moralische Überlegenheit des eigenen Weges pocht. Thomas F. Schmidt (2020) hat dies am Beispiel des erfolgreichen Krisenmanagers Deutschlands beschrieben:

„Die Deutschen waschen sich die Hände. Ihrem Selbstbild nach sind sie das kleine germanische Dorf, das jedem Angriff des Neonationalismus trotzt. Aus der Bin-

nenperspektive nimmt sich ihr Nationalismus auch gar nicht wie ein solcher aus. Er kommt nicht, wie so oft beschworen, glatzköpfig und grölend daher, sondern ganz anders: als lange vermisste Opfer- und Solidaritätserfahrung, ganz zeitgemäß in einer Kombination aus Kommunitarismus und wissenschaftlicher Vernunft. Er fühlt sich gut an und ist auch noch alternativlos. Er hat viel mit einem funktionierenden Staat zu tun, und deswegen müssen auch keine Fähnchen geschwungen werden. Der Rest Europas staunt, wie sich der Profiteur des Gemeinsamen Markts mit seinen Rücklagen anschießt, Not in Gemeinschaftlichkeit umzumünzen.“

Vor allem haben der methodologische Nationalismus der Wissenschaft und der praktische Nationalismus der Politik zur Konsequenz, dass keine transnationalen Strukturen in den heute als strategisch entscheidend erkannten Bereichen wie Gesundheit bzw. menschliche Sicherheit insgesamt aufgebaut wurden. Doch erst wenn es belastbare Mechanismen der Problemlösung über den Nationalstaat hinaus gibt, sind nationale Alleingänge nicht mehr alternativlos. Wobei zu berücksichtigen ist, dass nationalistische Ideologien oft auch bestehende Mechanismen ignorieren, wenn sie nicht in ihr Konzept passen. Das gilt vor allem für die Europäische Union, die sich ja offiziell als Solidargemeinschaft versteht, die aber der „Rette sich, wer kann“-Mentalität der meisten Mitgliedsstaaten bislang nicht wirklich etwas entgegensetzen hatte.

Das eingangs angesprochene Dilemma, dass wir mit Covid-19 globale Probleme erzeugt haben, aber über keine Mechanismen für globale Lösungen verfügen, lässt sich besonders am Umgang mit der Weltgesundheitsorganisation WHO ablesen. Sie ist die wichtigste Organisation zur Bekämpfung von Pandemien und zum Erhalt der Gesundheit auf globaler Ebene (und eine der wenigen Einrichtungen, die nicht direkt unter westlicher Führung stehen). Sie ist allerdings chronisch unterfinanziert und damit in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Die Mitgliedsstaaten kommen nur für rund 20 Prozent des Budgets auf. Die restlichen 80 Prozent stammen von (privaten) Donors, wobei die *Bill and Melinda Gates Foundation* bei weitem der größte ist. Diese freiwilligen Zuwendungen sind meist nicht frei verfügbar, sondern an Auflagen gebunden. Insgesamt ist das Zwei-Jahres-Budget der WHO mit rund 4,8 Milliarden Euro um etwa 2 Milliarden Euro niedriger als das, was allein die amerikanische Gesundheitsbehörde *US Centers for Disease Control and Prevention* jährlich zur Verfügung hat (Gostin 2020). Der Austritt der USA hat die Organisation nun nochmals entscheidend geschwächt und damit ihre Fähigkeit, die ärmeren und ärmsten Teile der Weltbevölkerung zu unterstützen, weiter untergraben. Das ist das genaue Gegenteil von globaler Solidarität.

Allerdings würde eine einfache Entgegensetzung von Nationalismus und transnationaler Kooperation die Komplexität der heutigen Polykrise verfehlen. Ein Appell an verantwortliches Weltbürgertum, an global citizenship, muss ins Leere gehen, wenn nicht auch die ökonomischen und politischen Voraussetzungen des ungerechten Weltsystems infrage gestellt werden. Nur wenn wir uns diesem Problemkomplex stellen, wird es möglich sein, Strategien für ein nachhaltiges Wirtschaften und für eine Politik der globalen Solidarität zu entwickeln.

„Politischer Kosmopolitismus“ und globale Gerechtigkeit

Corona verstärkt die Ungleichheiten einer ungerechten Weltordnung. In vielen Ländern haben sich die Folgen der Klimakrise (und anderer Krisen) und der Corona-Krise zu einem unheilvollen Cocktail zusammenbraut, der die Armut und extreme Armut noch steigert. Laut *Germanwatch Climate Risk Index 2020* gehören 70 % der zehn am meisten von extremen Wetterereignissen betroffenen Länder zwischen 1999 und 2018 zu den am geringsten entwickelten Ländern. Der Klimawandel trifft damit diejenigen, die ihn am wenigsten verursacht haben, am meisten, und sie können sich auch am wenigsten gegen seine Folgen wappnen. Nun kommt Corona hinzu. Das bedeutet: Menschen, die am Existenzminimum leben, haben meist auch ein geschwächtes Immunsystem und sind somit für Covid-19 anfälliger, und sie können sich auch weniger schützen. Die Gefahr von Hungersnöten in Ländern wie Tschad, Niger, aber auch Teilen Indiens oder in Bangladesch steigt drastisch, wie eine deutsche Studie vom Frühjahr 2020 offenlegt. (vgl. Minninger et al. 2020)

Der dahinterstehende Mechanismus: Der Norden verbraucht die ökonomischen und ökologischen Ressourcen des Südens und strukturiert damit auch dessen Lebensbedingungen. Der Politikwissenschaftler Ulrich Brand nennt dies die „imperiale Lebensweise“, ein umfassendes System von Produktion, Konsum und selbstverständlich gewordenen Lebensgewohnheiten. Die ökonomische Ungleichheit und die politische Herrschaft des Nordens ermöglichen vielen Menschen im Norden (und in manchen Zentren des Südens) – aber keineswegs allen, und auch keineswegs allen gleich – ein komfortableres Leben: „Der Begriff der imperialen Lebensweise verbindet den Alltag der Menschen mit den gesellschaftlichen Strukturen“ (Brand & Wissen, 2017, S. 46).

Es ist somit aus ökologischer Vernunft wie aus Gründen globaler Gerechtigkeit notwendig, „Alternativen zur fossilistisch-kapitalistischen Produktions- und Lebensweise“ (Brand, 2009, S. 2) zu suchen. Dazu brauchen wir einen *politischen Kosmopolitismus*, wie Henning Hahn (2017) es nennt, um die „realistische Utopie eines globalen Menschenrechtsregimes“ zu verwirklichen. Aus ähnlichen Überlegungen heraus hat der Physiker, Philosoph und Friedensforscher Carl Friedrich von Weizsäcker den Begriff *Weltinnenpolitik* geprägt. Heute ist vor allem der Begriff *Global Citizenship* gebräuchlich, um das Recht und die Pflicht auszudrücken, nicht bloß national, sondern kosmopolitisch verantwortlich zu handeln. Das bedeutet konkret:

- vorhandene Probleme als gemeinsame Herausforderungen der Menschheit wahrzunehmen, um entsprechend handeln zu können; das heißt auch, wenn Schwierigkeiten in einer bestimmten Region auftreten, diese als Probleme der gesamten Weltgesellschaft zu betrachten;
- die gleichen Prinzipien der Demokratie und des gewaltlosen und regelgeleiteten Umgangs mit Interessenskonflikten, wie sie in der Innenpolitik demokratischer Staaten üblich sind, auch auf globaler Ebene anzuwenden; die jeweils Stärkeren dürfen also ihre Stärke nicht gegen andere ausspielen, sondern müssen im Gegenteil zu mehr Solidarität bereit sein; alle Menschen, egal welcher

Herkunft, müssen dort, wo sie leben, gleichberechtigt am politischen Leben partizipieren dürfen;

- und schließlich der Aufbau von gemeinschaftlichen Organisationsformen unter teilweiser Abgabe von Souveränität; die UNO kann diesbezüglich als eine Keimzelle, aber noch nicht als vollendetes Modell betrachtet werden; andere Formen der Organisation wie internationale Regime, Verträge und Abkommen, können solche Aufgaben bislang ebenfalls nur teilweise erfüllen; die Stärkung statt Schwächung der WHO wäre demnach ein Schritt in die richtige Richtung.

Planetare Schicksalsgemeinschaft

„Die Natur beherrschen? Der Mensch ist noch nicht einmal in der Lage, seine eigene Natur unter Kontrolle zu haben, deren Narrheit ihn dazu treibt, die Natur zu beherrschen und dabei die Beherrschung seiner selbst zu verlieren. [...] Er kann Viren vernichten, doch ist er neuen Viren gegenüber machtlos, sie widerstehen seinen Zerstörungsversuchen, verwandeln und erneuern sich ... Selbst bezüglich der Bakterien und Viren muß er mit dem Leben und mit der Natur verhandeln und wird das auch weiterhin müssen.“ (Morin & Kern, 1999, S. 200)

Die wichtigste und größte Corona-Erfahrung besteht in der Einsicht in die Notwendigkeit, ein neues Verhältnis zu unserer natürlichen Umwelt zu entwickeln. Bislang leben und handeln wir mit der Illusion menschlicher Allmacht, die ihre natürlichen Grundlagen ignoriert und damit zu einer Kraft der Zerstörung und Selbstzerstörung wird. Wir müssen erkennen, dass wir nur Mitbewohner der Erde sind. Sie steht nicht zu unserer rücksichtslosen Ausbeutung zur Verfügung. Das zu verstehen und auf alle Lebensbereiche anzuwenden, ist wohl der tiefste Wandel, der nun ansteht.

Schon Ende der 1970er Jahre hat deswegen der Philosoph Hans Jonas eine Überwindung der rein anthropozentrisch orientierten Ethik gefordert. Die neue Ethik müsse auch die Biosphäre miteinschließen, da wir für sie „verantwortlich sein müssen, weil wir Macht darüber haben“ (Jonas, 1984, S. 27) – eine Macht, die durch ethische Schranken gezügelt werden müsse. Wir haben überdimensionale Fähigkeiten erworben, in die Natur einzugreifen. Es sind Eingriffe, die wir selbst weder in ihren praktischen Folgen abschätzen noch in ihren ethischen Folgen beurteilen können. Um diesen „Exzess“, dieses Zerstörungspotenzial, zu bändigen, bedürfe es nach Jonas, über Kants kategorischen Imperativ hinaus, nun einer neuen Maxime (die allerdings immer noch anthropozentrisch formuliert ist): „Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“ (ebd., S. 36).

Ausgehend von ähnlichen Überlegungen hat der französische Philosoph Edgar Morin die Vorstellung von der „irdischen Schicksalsgemeinschaft“ im „Heimatland Erde“ (1999) entwickelt. Wenn wir als Gattung eine Zukunft haben wollen – so seine Argumentation – so kommen wir um einen radikalen Wandel unserer Lebensgewohnheiten, unserer Wirtschaftsweise wie auch unserer politischen Organisation nicht herum.

Ohne die Nationalstaaten aufzulösen, sei es doch nötig, transnationale und globale Strukturen zu schaffen. Aber wir brauchen auch eine andere Kultur, um diese Strukturen mit Leben zu füllen. Wir sollten uns als *Weltbürger/-innen* – solidarisch mit allen Menschen auf diesem Planeten – ebenso wie als *Erdenbürger/-innen* – solidarisch mit allem Leben auf der Erde – verstehen. Wir brauchen also über das kosmopolitische Denken hinaus ein *planetares Denken*.

Damit ist ein großes Arbeitsfeld politischer Bildung umrissen, das es im Detail zu entfalten und im Hinblick auf die Situation und Perspektive der Lernenden zu ergänzen gilt. Entscheidend wird dabei sein, wie Janek Niggemann hervorhebt, den Veränderungswillen der Lernenden zu stimulieren: „Bildung als Selbstveränderung ist ein Lernprozess, der auch die Umstände verändert, in denen er stattfindet. Eine kritische politische Bildung interessiert sich deswegen für die Möglichkeiten, anders werden zu wollen.“ (Friedl, 2020).

Anmerkungen

- 1 Dieser Text stützt sich auf meine Studie zu den sozialen, ökologischen und politischen Konsequenzen aus der Covid-19-Krise, die Anfang 2021 im Transcript Verlag unter dem Titel „Die Welt neu denken lernen“ erscheint.

Literatur

- Bartosch, U. (1995). *Weltinnenpolitik. Zur Theorie des Friedens von Carl Friedrich von Weizsäcker*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brand, U. (2009). *Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom. <https://doi.org/10.3726/JP2017.21>
- Butler, J. (2010). *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt a. M.: Campus.

Durand, C. & Keucheyan, R. (2020). L'heure de la planification écologique. *Le Monde diplomatique*, 67(5), 1, 16–17.

Forgey, Qu. (2020). *Trump on 'Chinese virus' label: 'It's not racist at all'*. Zugriff am 10.6.2020. <https://www.politico.com/news/2020/03/18/trump-pandemic-drumbeat-coronavirus-135392>

Friedl, J. (2020). *Mit politischer Bildung gesellschaftliche Veränderung fördern*. Zugriff am 15.9.2020. <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/13656-mit-politischer-bildung-gesellschaftliche-veraenderung-foerdern.php>

Gostin, L. O. (2020). *COVID-19 Reveals Urgent Need to Strengthen the World Health Organization*. Zugriff am 30.5.2020. <https://jamanetwork.com/channels/health-forum/fullarticle/2765615> <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2020.0559>

Hahn, H. (2017). *Politischer Kosmopolitismus. Praktikabilität, Verantwortung, Menschenrechte*. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538953>

Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Minninger, S., Schäfer, L. & Künzel, V. (2020). *The double crisis: How climate change impacts aggravate dealing with coronavirus in countries of the Global South*. Zugriff am 20.5.2020. <https://www.germanwatch.org/en/18535#1>

Morin, E. & Kern, A.-B. (1999). *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia.

Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive Peace Education*. New York: Teachers College Press.

Shah, S. (2020). D'où viennent les coronavirus? Contre les pandémies, l'écologie. *Le Monde diplomatique*, 67(3), 1–21.

Schmidt, Th. E. (2020). *Das Ende der Globalisierung?* Zugriff am 27.7.2020 <https://www.zeit.de/2020/21/corona-krise-abschottung-nationalismus-globalisierung>

Solón, P. (Hrsg.) (2018). *Systemwandel. Alternativen zum globalen Kapitalismus*. Berlin: mandelbaum kritik & utopie.

Soyfer J. (2002). *Werkausgabe, Band 2: Aufuns kommt's an. Szenen und Stücke*. Hrsg. von H. Jarka. Wien: Deuticke.

Werner Wintersteiner

Univ.-Prof. i. R. Dr. Werner Wintersteiner, Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge; Gründer und ehemaliger Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung der Universität Klagenfurt; Mitglied des Leitungsteams des Masterlehrgangs „Global Citizenship Education“. Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Friedensforschung, Schwerpunkt Alpen-Adria-Region; Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; Literatur, Politik und Frieden; (transkulturelle) literarische Bildung.

Norbert Frieters-Reermann

Pädagogik der Echtzeit? Skizze einer kritisch-reflexiven Bildung zur Autonomie mit und nach Covid-19

Zusammenfassung

Der Beitrag lädt dazu ein, die Covid-19-Pandemie als ein epochaltypisches Schlüsselproblem im Sinne von Klafki zu verstehen und als eine Chance zu begreifen, Bildungsprozesse weltweit verstärkt als Echtzeit-Pädagogik zu gestalten, um zeitlich, sachlich und beziehungsbezogen angemessen pädagogisch reagieren zu können.

Schlüsselworte: *Covid-19, Demokratiebildung, Pädagogik der Echtzeit, Bildung zur Autonomie, Pandemiepädagogik*

Abstract

This article invites you to understand Covid-19 as a key problem typical of the current epoch and to see it as an opportunity to understand and design educational processes worldwide as real-time pedagogy in order to be able to act pedagogically appropriate in regard of time, topics and relations.

Keywords: *covid-19, democracy education, real-time education, education for autonomy, pandemic education*

Zur Einstimmung: Mundmasken oder Maulkörbe?

Ich habe lange mit mir gerungen, die Karikatur „Der Denker-Club“ (s. S. 10 dieses Beitrags) in diesen Beitrag zu integrieren. Aber ich wage es, obwohl ich von Kollegen mehrfach gewarnt wurde, dadurch dem Lager der Verschwörungstheoretiker zugeordnet werden zu können. Aber genau das ist eine der Herausforderungen, um die es in diesem Beitrag gehen soll. Wie kann eine kritisch-reflexive Bildung zur Autonomie mit und nach Covid-19 gefördert werden, die unsere Resilienz, unser kritisches Denken, unser Demokratieverständnis, unsere Sprechfähigkeit und unsere wertschätzende und offene Dialogkultur auch in schwierigen Zeiten stärkt?

Ich habe die Karikatur zufällig in der Covid-19-Pandemie mitten im Lockdown wiederentdeckt. Ich sah sie im Vorbeigehen im aufgeschlagenen Geschichtsbuch meiner Tochter.

Ich war total fasziniert bei dem Anblick und dachte mir, was für eine Chance für einen innovativen Geschichtsunterricht. Denn schon der rein visuelle Anreiz, die verblüffende Ähnlichkeit der damaligen Maulkörbe beim Denker-Club mit den gegenwärtigen Corona-Mund-Nase-Bedeckungen ist zu frappierend. Es wäre eine vertane Chance, diesen Effekt nicht zu nutzen und damit einen kritisch-reflexiven demokratiepädagogischen Diskurs- und Bildungsraum mit einer Irritation zu eröffnen, um dadurch in Zeiten mit und nach Covid-19 für eine offene und wertschätzende Dialogkultur zu werben. Wie die Geschichte mit den Maulkörbern im Geschichtsunterricht meiner Tochter wirklich weiterging, überlasse ich der Phantasie der Leser/-innen.

Beim Club der Denker sitzen Professoren und Gelehrte zusammen, die einen Maulkorb tragen und sich intensiv mit „Denken“ beschäftigen. Rechts an der Wand ist die Satzung des Clubs angeschlagen: „Es ist verboten, ein Wort zu sagen. Um jeder Versuchung zu widerstehen, sind Maulkörbe zu tragen“. Das Thema der „heutigen Sitzung“ lautet: „Wie lange wird uns das Denken wohl noch erlaubt bleiben?“. Die historische Darstellung richtet sich u. a. gegen die Begrenzung von Meinungs- und Versammlungsfreiheit, gegen Lehr- und Berufsverbote von Hochschullehrern und gegen weitere antidemokratische Repressionen, wie sie in den Karlsbader Beschlüssen von 1819 von den damaligen Machthabern beschlossen wurden. Die Karikatur entstand in einer Zeit, in der zahlreiche Bürger/-innen Missstände in der gesellschaftlichen und politischen Ordnung anprangerten und sich für grundlegende demokratische Rechte, Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten stark machten, die in jener Zeit nicht existierten und bzw. oder drastisch eingeschränkt waren.

Mir liegt es fern, das demokratiefeindliche Umfeld zur Zeit der Karlsbader Beschlüsse und die enormen Risiken für Leib und Leben für alle jene, die sich für mehr Demokratie einsetzten, mit der gegenwärtigen Situation in Deutschland zu vergleichen. Dass wir heute in Deutschland in einer vergleichsweise stabilen Demokratie leben können, haben wir auch allen denen zu verdanken, die unter hohen Risiken immer wieder für diese gekämpft haben, auch in damaligen Zeiten. Gleich-



Abb. 1: Der Denker-Club, Quelle: Zugriff am 11.05.2020 <https://blog.nationalmuseum.ch/en/der-denker-club-header-2/>

wohl, damit aus Mundmasken keine Maulkörbe werden, ist die Aufrechterhaltung einer liberalen und demokratischen Gesellschaftsordnung und einer offenen Dialog- und Diskurskultur unerlässlich. Von daher ist das grundsätzliche Thema und Anliegen des Denker-Clubs in der gegenwärtigen Corona-Pandemie von höchster Aktualität, nicht nur in Deutschland, sondern in allen Demokratien weltweit und erst recht dort, wo nur schwache oder gar keine demokratischen Strukturen vorhanden sind. Denn die nationalen und internationalen Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie haben ein Ausmaß angenommen, das insbesondere in demokratischen Gesellschaften unvorstellbar erschien. Dadurch werden massive Einschränkungen von Grundrechten und die Verletzung von Grundbedürfnissen in Kauf genommen, die aus rechtlicher, politologischer und ethischer Perspektive höchst bedenklich und aus medizinischer und epidemiologischer Sicht zum Teil auch fragwürdig und umstritten sind. Aber dennoch gibt es im politischen und medialen Diskurs kaum eine grundsätzliche kontroverse und differenzierte Auseinandersetzung über diese Maßnahmen wodurch postdemokratische Tendenzen (vgl. Rancière, 2002; Crouch, 2008), die ohnehin schon länger zu beobachten sind, noch verstärkt werden. Ein zentrales Phänomen postdemokratischer Dynamiken liegt darin, dass der Raum, in dem einst intensive politische Kontroversen und Auseinandersetzungen erfolgten, nun verstärkt durch Verwaltungslogiken und rechtliche Regelungsmechanismen sowie scheinbar eindeutige wissenschaftliche Erkenntnisse und makroökonomische Notwendigkeiten bestimmt wird, in dem intensive Diskurse und politische Debatten nicht vorgesehen sind und auch nicht erfolgen. Mit Beginn der Pandemie musste ich in zahlreichen privaten und beruflichen Kontexten eine tiefgreifende Erfahrung machen, die daran anschließt: Wie schwierig es war und immer noch ist, mit Menschen, die eine andere Meinung und Sichtweise im Hinblick auf die Covid-19-Maßnahmen haben, in einem wertschätzenden Kontakt und konstruktiven Dialog zu bleiben. Für mich war es sehr belastend zu erleben, dass die Covid-19-Pandemie in meinem Umfeld offensichtlich zur Einschränkung von Sagbarkeitsfeldern, zu Diskursblockaden sowie zu latenten Spaltungstendenzen und Beziehungsabbrüchen geführt hat, was ich in der Form niemals für möglich gehalten hätte. Dabei ging

es nie um die Herkunft, Existenz und die Gefahr des Covid-19-Virus an sich, sondern nur um den Umgang mit dem Virus und die darauf bezogenen Maßnahmen. Es ist schwierig in der Pandemie über die Pandemie zu denken, zu reden, zu schreiben und erst recht die Pandemie und alles, was mit ihr zusammenhängt in pädagogischen Prozessen zu thematisieren. Alle Menschen, die das tun, werden sehr schnell Lagern und Schubladen zugeordnet. Vielleicht ist dies neben den vielfältigen gesundheitlichen und ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Auswirkungen der Pandemie die eigentliche ganz große Herausforderung: Wie können wir mitten in der Krise eine offene und wertschätzende Dialog- und Diskurskultur beibehalten, stärken und wieder herstellen, bei der wir immer wieder aufs Neue lernen, uns auf andere Sichtweisen, Meinungen und Perspektiven einzulassen und unseren Gegenübern trotz aller Differenz in den Positionen mit Offenheit und Empathie zu begegnen? Um diese Dialog- und Diskurskultur zu fördern, sind entsprechende und Bildungsprozesse ein zentraler Faktor.

Die Bildungskatastrophe der Pandemie

Ich hänge keinerlei Verschwörungstheorien an und ich glaube auch nicht, dass das Virus gezielt von irgendwelchen düsteren Mächten entwickelt, freigesetzt und verbreitet wurde, um damit eigene Ideologie-, Herrschafts- oder Finanzinteressen durchzusetzen. Gleichwohl kommt die Covid-19-Pandemie weltweit zahlreichen Akteur/-innen in Wirtschaft, Politik, Verwaltung, Medizin, Forschung und Medien offensichtlich sehr entgegen, um ihre machtpolitischen und ökonomischen Interessen noch stärker verfolgen zu können. Das hat auch massive Auswirkungen auf die Bildungssituation von Milliarden von Menschen weltweit. Ich maße mir auch nicht an, als Pädagoge und Sozialwissenschaftler, die epidemiologisch-medizinisch hergeleitete Begründung der Covid-19-Maßnahmen fachlich zu bewerten. Gleichwohl wurde vor allem in den ersten Monaten die Pandemie nahezu ausschließlich aus dieser epidemiologisch-medizinischen Perspektive betrachtet. Andere wissenschaftliche und fachliche Perspektiven sind bis heute unterrepräsentiert, vor allem aus den Bereichen der Sozial- und Bildungswissenschaften, wodurch wesentliche Nebenwir-

kungen und Kollateralschäden der Pandemie-Maßnahmen für den gesamten Bildungsbereich nach wie vor in ihrer Gänze viel zu wenig berücksichtigt werden.

Die Tatsache, dass im Juli 2020 94% der Schüler/-innen weltweit von Schulschließungen betroffen waren, bewerten die Vereinten Nationen als die größte Beeinträchtigung des Schulsystems aller Zeiten (vgl. United Nations, 2020). Es drohe eine Bildungskatastrophe für eine ganze Generation, durch die unermessliches menschliches Potenzial verschwendet, jahrzehntelanger Fortschritt untergraben und tief verwurzelte Ungleichheiten verschärft werden könnten. Von den Schulschließungen und den Folgewirkungen (z. B. Zunahme von Ausbeutung und häuslicher Gewalt) sind ohnehin schon benachteiligte Schüler/-innen besonders betroffen und in zahlreichen Ländern sind die Auswirkungen für Mädchen und junge Frauen besonders dramatisch. Der von den Vereinten Nationen vorgelegte Bericht „Education during COVID-19 and beyond“ (ebd.) ist ein allarmierender Weckruf in einer viel zu medizinisch geführten Pandemie-Diskussion. Gleichwohl werden darin zentrale andere Pandemie-Nebenwirkungen und Corona-Risiken für Bildungsprozesse und Bildungsbeteiligte weltweit kaum oder gar nicht berücksichtigt, z. B. dass die massive Einschränkung von sozialen Kontakten und körperlichen Berührungen sich insbesondere für Kinder im Vorschulalter negativ auswirken können, dass zahlreiche informelle, non-formale und peer-group bezogene Lernkontexte, die für die Identitätsentwicklung Jugendlicher sehr wichtig sind, blockiert werden oder dass intergenerationelle Dialog- und Lernprozesse unterbunden werden. Nicht zu unterschätzen ist auch, was es mit jungen Menschen macht, wenn im Rahmen der Wiedereröffnung von Schulen, alle pädagogische Begegnungen immer als Risiko der Virusverbreitung definiert und von diversen Hygienevorschriften und Disziplinierungsmaßnahmen begleitet werden. Die Angst, sich oder andere anzustecken, sind aktuell permanente Begleiter beim schulischen Lernen, aber Angst und andere negative Gefühle beeinträchtigen in nicht unermesslicher Weise Bildungsprozesse und Lernerfolge. Dies ist nur eine Auswahl von dramatischen bildungsrelevanten Pandemiefolgen. Aber vielleicht vollzieht sich die eigentliche Bildungskatastrophe auf einer noch anderen Ebene.

Covid-19-Pandemie als epochaltypisches Schlüsselproblem

Denn zweifelsfrei markiert die Covid-19-Pandemie angesichts ihrer umfassenden drastischen Auswirkungen ein epochaltypisches Schlüsselproblem der Menschheit im Sinne von Wolfgang Klafki (ebd. 1985). Solchen sollte in Bildungsprozessen immer eine besondere Aufmerksamkeit zukommen. Denn Bildung lässt sich in einer dynamischen Welt nicht auf einen statischen Bildungskanon reduzieren, sondern erfordert eine kontinuierliche Berücksichtigung aktueller und lebensweltlicher Themen der Lernenden. Eine kritisch-konstruktive Bildung nach Klafki (ebd. 2007) zielt darauf ab, die Lernenden zu befähigen, epochale Schlüsselprobleme in ihrem Gegenwartsbezug und ihrer Zukunftsbedeutung zu durchdringen. Dadurch soll die Selbstbestimmungsfähigkeit (individuelle Autonomie und Selbstbestimmung), die Mitbestimmungsfähigkeit (gesellschaftspolitische Partizipation und Verantwortung) so-

wie die Solidaritätsfähigkeit (Solidarität mit und Parteinahme für alle, deren Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeschränkt sind) in Bezug auf aktuelle globale Herausforderungen und epochale Schlüsselthemen erhöht werden. Wenn aber die aktuelle Bildungskrise verstärkt auf der strukturellen Ebene und im Hinblick auf den Zugang zu Bildung und die Verschärfung von globaler Bildungsungerechtigkeit behandelt wird (vgl. UN, 2020) oder auf die Chancen und Grenzen digitaler Lernformate reduziert wird, wird die Chance vertan, eben diese Bildungskrise und weitere Pandemiefolgen auf der inhaltlichen Ebene als Gegenstand, als Ausgangspunkt, als Thema aus der Lebenswelt der Lernenden und als Schlüsselproblem in gegenwärtigen Bildungsprozessen aufzugreifen. Dazu könnte ohnehin nur bedingt auf den vorhandenen Bildungskanon zurückgegriffen werden, in dem das Wort Covid-19 nicht auftaucht. Hier ist eine Pädagogik der Echtzeit gefragt, die in der Lage ist, ein epochaltypisches Schlüsselprobleme angemessen zu bearbeiten. Aber was ist damit gemeint? Bereits sehr früh in der Pandemie skizzierten Nikil Mukerji und Adriano Mannino, eine „Philosophie in Echtzeit“ (ebd. 2020) in der sie eine „Katastrophenethik“ (ebd. S. 7) und ein Denken auf Vorrat (ebd. S.106 ff.) einfordern, um Katastrophen von Morgen bereits heute erkennen und damit flexibel, situativ angemessen und interdisziplinär umgehen zu können.

Diesen Impuls möchte ich aufgreifen und unterstreichen, dass es angesichts der aktuellen Pandemie-Erfahrungen weltweit nicht nur gilt, auf Vorrat zu denken, sondern auch auf Vorrat zu bilden und auf Vorrat zu lernen, um Menschen umfassend auf das Leben in, mit und nach dieser Pandemie vorzubereiten. Es gilt eine ganzheitliche Pandemiepädagogik anzustreben, um Menschen zu befähigen die epochale Herausforderung von Covid-19 und die Zeit danach, für sich und für andere zu bewältigen. Dies ist umso bedeutsamer, weil wir noch gar nicht wissen, wann und ob es überhaupt ein nach der Pandemie geben und wie dieses aussehen wird. Von daher sind wir gut beraten, nicht nur für die aktuelle Krise und ihre vielfältigen Nebenwirkungen, sondern auch für die zukünftigen Vorkehrungen zu treffen. An dieser Stelle lohnt es sich das Anregungspotenzial vertrauter Ansätze der kritischen Pädagogik z. B. von Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik (Klafki, 1985), John Deweys Demokratiepädagogik (Dewey, 1985) und Paulo Freires Pädagogik der Befreiung und Autonomie (Freire, 2008) wieder oder neu zu entdecken und für eine kritische-reflexive Pädagogik der Echtzeit fruchtbar zu machen. In Anlehnung und Weiterführung dieser Ansätze sollen nachfolgend drei ausgewählte Reflexions- und Handlungsperspektiven skizziert werden.

Die Erweiterung des Alphabetisierungsverständnisses

Eine kritisch-reflexive Pädagogik der Echtzeit in der Pandemie erfordert nicht nur einen befreiungspädagogisch fundierten Bewusstseins- und Bildungsprozess (Freire), um die individuelle Selbstbestimmungs- Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki) und die kritische Urteilskraft der Lernenden in Bezug auf das epochaltypische Schlüsselproblem Covid-19 und alle damit verbunden Nebenwirkungen zu erhöhen. Ebenso relevant ist es, die individuelle Resilienz und die emotionale

Stabilität der Lernenden zu stärken, damit sie auch die innere Kraft und Stärke erlangen, den vielfältigen psychosozialen und physischen Belastungen der Pandemie standzuhalten. Durch Covid-19 und die damit verbundenen Maßnahmen erfolgt ein Zugriff und eine Durchdringung der menschlichen Körper, die neben einer politischen Alphabetisierung und Bewusstseinsarbeit auch eine Alphabetisierung der Körper, einen achtsamen Umgang mit der eigenen Physis und eine Stärkung der somatischen Standhaftigkeit und Sprachfähigkeit erforderlich macht.

Die Erweiterung des Bildungsverständnisses

Die Zeiten von Covid-19 erfordern eine Erweiterung des Lernbegriffes und des Bildungsverständnisses (Klafki) und eine viel stärkere Berücksichtigung sozialer, emotionaler und interaktiver beziehungsbezogener Kompetenzen sowie die umfassende Befähigung zu demokratischen Aushandlungsprozessen (Dewey). Dabei ist es von zentraler Bedeutung, angesichts der zahlreichen akuten Emotionen, Sorgen und Ängste, die weltweit Menschen im Kontext von Covid-19 beschäftigen und angesichts der pandemiebezogenen Spaltungstendenzen und Diskursblockaden, eine echte Kontakt-, Kommunikations- und Dialogfähigkeit zu fördern. Das impliziert vor allem auch eine Stärkung der Empathie- und der Beziehungskompetenz, die insbesondere bei der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Positionierungen und Sichtweisen in Bezug auf die Pandemiemaßnahmen und ihrer Nebenwirkungen zwingend erforderlich ist, um in einem offenen und wertschätzenden Dialog bleiben zu können.

Die Erweiterung des Demokratieverständnisses

Die Pandemie ist die große aktuelle geteilte kollektive Erfahrung der Weltbevölkerung und markiert weltweit auch eine massive Herausforderung für demokratische Aushandlungs- und Partizipationsprozesse. Von daher ist es gerade jetzt so wichtig, zu verdeutlichen, dass Demokratie mehr als eine Staats- und Regierungsform ist, sondern in erster Linie eine Form des sozialen Zusammenlebens und der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung (Dewey), die fortlaufend kluge Aushandlungsprozesse und Anpassungsformen über das

kollektive Zusammenleben erfordert. Eine kritisch-reflexive Demokratiebildung führt diesen Gedanken fort und positioniert sich als eine Grundhaltung zum gemeinsamen demokratischen und partizipativen Lernen, bei dem die eigenen Erfahrungen der Lernenden und das gemeinsame Suchen nach eigenständigen Lösungen (Dewey) im Vordergrund stehen. Aus einer solchen Haltung wäre der Covid-19-Pandemie in Bildungsprozessen zu begegnen, in dem die Lernenden auf der Basis ihrer eigenen intensiven und vielfältigen Pandemieerfahrungen passende und tragfähige Echtzeit-Lösungen für sich erarbeiten. Dies wäre der Schlüssel für eine offene und wertschätzende Lern-, und Dialogkultur, die für gesunde Demokratien und das menschliche Zusammen unentbehrlich sind.

Durch die Berücksichtigung dieser Aspekte könnte eine kritisch-reflexive Bildung zur Autonomie mit und nach und Covid-19 dazu beitragen, dass Mundmasken immer nur dem individuellen und kollektiven Schutz vor einem Virus dienen und niemals zu Maulkörben werden, die eine offene Begegnungs- und Diskurskultur verhindern.

Literatur

- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1916/1985). *The Middle Works 1899-1924, Democracy and Education 1916*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster u. a.: Waxmann.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Beltz.
- Mukerji, N. & Mannino, A. (2020). *Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit*. Ditzingen: reclam.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- United Nations (UN) (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. August 2020*. Zugriff am 20.09.2020 <https://unric.org/de/04082020-bildung/>

Norbert Frieters-Reermann

Dr. Norbert Frieters-Reermann, ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, rassismussensible Bildungsarbeit und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht. Darüber hinaus berät und begleitet er seit 20 Jahren internationale Entwicklungsprogramme im Kontext von Konflikt- und Gewaltdynamiken.

Uli Jäger & Anne Kruck

Herausforderungen und Chancen: Friedenspädagogik in Zeiten von Covid-19

Zusammenfassung

Covid-19 und die individuellen, gesellschaftlichen und politischen Maßnahmen zum Umgang mit der Pandemie stellen die Friedenspädagogik vor neue strukturelle („Bildungskrise“), thematische („Friedensbedrohungen“) und methodische („Digitalisierung“) Herausforderungen. Vor dem Hintergrund ihrer langjährigen Erfahrungen muss es der Friedenspädagogik gelingen, die Attraktivität des Friedens für (junge) Menschen neu sichtbar zu machen und damit einen Beitrag zur notwendigen (Konflikt-)Transformation zu leisten.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, gewaltfreie Erziehung, Friedensbedrohungen, Pandemie*

Abstract

Covid-19 and the individual, social and political measures taken to deal with the pandemic confront the peace education with new structural (“educational crisis”), thematic (“threats to peace”) and methodological (“digitalization”) challenges. Against the background of its many years of experience, peace education must manage to visualize the attractiveness of peace to (young) people in a new way and thus contribute to the necessary (conflict) transformation.

Keywords: *peace education, non-violent education, threats to peace, pandemic*

Es wäre ein Anlass zum Feiern gewesen: Im Mai 2020 jährte sich in Deutschland das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung zum 20. Mal.¹ Doch nicht nur eine vom Deutschen Kinderschutzbund geplante Jubiläumsveranstaltung fiel der Pandemie zum Opfer, sondern das im Bürgerlichen Gesetzbuch verbriefte Recht wurde in einer Presseerklärung des Verbandes als „gefährdet“ eingestuft.² Während dort einerseits die Verordnungen zur Eindämmung der Pandemie ausdrücklich unterstützt wurden, wies man andererseits auf die damit verbundenen Einschnitte

in die Grundrechte von Kindern hin und beklagte die untergeordnete Rolle der Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien bei den politischen Diskussionen. In der Tat sind Kinder und Jugendliche im Verlauf der Covid-19 Krise nicht nennenswert öffentlich zu Wort gekommen. Und auch die Aufmerksamkeit und Unterstützung für den Bildungsbereich entspricht nicht seinem gesellschaftlich so (lebens-)wichtigen Stellenwert. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern in weitaus drastischerem Umfang für viele Länder dieser Erde. Die UNESCO spricht von einer durch Covid-19 ausgelösten globalen Bildungskrise.³ Da zudem innergesellschaftlich und international Friedensbedrohungen gestiegen sind, ergeben sich neben den strukturellen auch „gewaltige“ thematische Herausforderungen für die Friedenspädagogik. Sie werden verschärft durch den (Teil-)Verlust der für die friedenspädagogische Methodik essentiellen direkten (analogen) persönlichen Begegnungsmöglichkeiten in den formalen Bildungslernorten Kita und Schule genauso wie in Workshops und Kursangeboten. Doch trotz (oder wegen) der *strukturellen* („Bildungskrise“), *thematischen* („Friedensbedrohungen“) und *methodischen* („Digitalisierung“) Herausforderungen eröffnen sich auch Chancen für neue Ansätze der Friedenspädagogik in Deutschland und weltweit.

Gewaltfreie Erziehung: Grundlagen verteidigen und ausbauen

Steigende häusliche Gewalt im Allgemeinen und gegen Kinder im Besonderen ist weltweit eine der bedrückendsten, durch die Pandemie ausgelösten Gefährdungen. So stellt UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, fest, „die Coronakrise und ihre Folgen haben die Risiken von Gewalt gegen Kinder nochmals verschärft“. Der wachsende Stresslevel in den Familien zum Beispiel durch Schulausfall und drohende Arbeitslosigkeit sei ein Nährboden für Gewalt. Auf der Website der „Global Campaign for Peace Education (GCPE)“ geben Beiträge Einblicke in die Folgen der durch Covid-19 bedingten Bildungsmisere. Vielen jungen Menschen wird weltweit und nicht

nur in den Konflikt- und Kriegsregionen der Zugang zu Bildung auf lange Zeit erschwert oder sogar gänzlich verbaut. Schüler/-innen, die Schulangebote wahrnehmen können, sind zu Hause mit (neuer) Armut und Perspektivlosigkeit, wachsenden Konfliktpotenzialen und häufig auch mit Gewalt konfrontiert⁴. Und zur internationalen Situation der Kinder heißt es im Internetportal der „Global Partnership to End Violence Against Children“ im August 2020: „This month has been difficult for the child protection community. Over 20 million cases of COVID-19 have now been recorded, all while the world struggles to decide whether to send children back to school. (...) This has all happened beneath a backdrop we know all too well: that every seven minutes, somewhere in the world, a child is killed by violence.“⁵

Ein Recht der Kinder auf eine gewaltfreie Erziehung ist weltweit keine Selbstverständlichkeit. Bislang ist lediglich in 60 Ländern der Erde ein umfassendes Verbot von Körperstrafen verankert⁶. In vielen Ländern ist man weit von einem Verbot „körperliche[r] Bestrafungen, seelische[r] Verletzungen und andere[r] entwürdigende[n] Maßnahmen“ entfernt. Neben den verheerenden Folgen für jedes einzelne Kind stellen die mögliche Gewöhnung an Gewalt und die Problematik der Weitergabe von Gewalterfahrungen auch gesamtgesellschaftlich eine Herausforderung dar. Gerade in Krisenzeiten, die das körperliche und seelische Wohl der Kinder zusätzlich beeinträchtigen, ist es von Vorteil, für die Durchsetzung des Anliegens einer gewaltfreien Erziehung eine Rechtsgrundlage zu haben. Es zeigt sich aber auch, dass die gesellschaftliche und politische Akzeptanz immer neu gewonnen werden muss.

Räume schaffen und Lernprozesse ermöglichen⁷

Friedenspädagogik *initiiert, unterstützt und begleitet soziale und politische Lernprozesse*, in deren Verlauf sich prosoziales Verhalten, Empathie und Fähigkeiten zur gewaltfreien Kommunikation (Friedensfähigkeit) herausbilden können, in denen Wissen über Krieg und Frieden, Konflikt und Gewalt (Friedenskompetenz) erworben werden kann, und in welchen die Bereitschaft zu Zivilcourage und Engagement für den Frieden gefördert wird (Friedenshandeln). Friedenspädagogik gibt praxisorientierte Hinweise für die Erziehung in Familie und Vorschule, im schulischen Unterricht und im außerschulischen Bereich. Gesellschaftliche Kontroversen dürfen nicht tabuisiert werden, sondern müssen im Rahmen friedenspädagogischer Maßnahmen sichtbar gemacht werden.

Friedenspädagogische Ansätze sind weltweit zu finden und sie eint in aller Unterschiedlichkeit, dass sie einen Beitrag zur Etablierung einer globalen und nachhaltigen Kultur des Friedens leisten wollen. Diese friedenspädagogischen Ansätze sind kontextbezogen in allen Weltregionen und in allen Phasen eines Konfliktes nötig und möglich, beim Lernen im Alltag genauso wie bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Projekte mit ausgewählten Zielgruppen oder bei der Förderung konfliktsensibler Bildungssysteme. So versteht sich zum Beispiel die erwähnte GCPE als ein nicht-formales, international organisiertes Netzwerk mit dem Ziel, Friedenspädagogik in Schulen, Familien und Kommunen zu fördern, um die Kultur der Gewalt in eine Kultur des Friedens

zu transformieren. Zu einer Kultur des Friedens gehören die Bereitschaft und die Fähigkeit, individuelle, zwischenmenschliche, gesellschaftliche und internationale Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und in gewaltfreie Prozesse zu transformieren.

Ziele der Friedenspädagogik:

- die Wahrnehmung von Konflikten als Chance für positive Veränderungen, indem Fähigkeiten zur konstruktiven Konflikttransformation und ein respektvolles Verhältnis zu den „Anderen“ entwickelt werden;
- das Erkennen verschiedener individueller, sozialer und politischer Formen von (Alltags-)Gewalt und der „Faszination von Gewalt“ mithilfe einer systematischen Analyse individueller und kollektiver Erfahrungen von Gewalt in Vergangenheit und Gegenwart (Gewaltprävention; Umgang mit der Vergangenheit und Übergangsgjustiz);
- die Analyse der Ursachen, Auswirkungen und Nachwirkungen von Kriegen, was die Untersuchung möglicher Mechanismen gegen und Alternativen zum Krieg auf individueller, sozialer und internationaler Ebene bedeutet;
- die Entwicklung von Visionen für ein Zusammenleben in Frieden und die Umsetzung dieser Visionen in praktisches Handeln

Tab. 1: Ziele der Friedenspädagogik, Quelle: eigene Darstellung

Menschen auf der ganzen Welt brauchen *Räume, um Frieden zu erleben und zu erlernen* – auf der Mikroebene Familie und im alltäglichen Leben ebenso wie auf der Makroebene der Gesellschaft und der internationalen Politik. Menschen lernen aus Erfahrungen und profitieren von inspirierenden Lernumgebungen mit geeigneten multimedialen und interaktiven Methoden. Alle Sinne und Emotionen spielen eine wichtige Rolle und müssen in die Gestaltung von Lernarrangements integriert werden. Die Begegnung mit dem „Anderen“ ist unverzichtbar – seien es Angehörige gegnerischer Konfliktparteien in Nachkriegsgesellschaften, seien es Minderheiten und Mehrheiten oder Einheimische und Migrant/-innen.

Bedrohungen des Friedens erkennen – und Gegenkräfte stärken

In der Friedenspädagogik versteht man Frieden als einen sozialen Begriff und rückt die Beziehungen zwischen Menschen in den Blickpunkt. So geht es individuell um den inneren Frieden, zwischenmenschlich um gelingende Kommunikation, gesellschaftlich um das friedliche Zusammenleben aller Mitglieder international um friedliche Beziehungen zwischen Regierungen, Staaten und den verschiedenen Gesellschaften. Auch die Gestaltung der Beziehungen zur Natur müssen im Blick sein (Nielebock, 2020, S. 11).

Ohne Frage löst die Pandemie individuelle Ängste aus, welche die Friedenspädagogik bei allen Maßnahmen zu berücksichtigen hat. Angesagt ist die *Stärkung von innerem Frieden und Resilienz*. „Wie können wir zuversichtlich sein angesichts der Bedrohung? Wie können wir mit der Angst umgehen,

die gerade vielen auf der Seele liegt? (...) Auf diese Fragen gibt es keine endgültige Antwort. Aber wir können lernen, mit unseren Ängsten besonnen umzugehen. Wenn wir inneren Frieden finden, gewinnen wir auch Zuversicht“ (Käßmann, 2020, S. 122). Dabei gilt es schließlich auch, individuelle Dispositionen neu zu beleuchten und zu berücksichtigen. So wird darauf verwiesen, dass Teile der internationalen Zivilgesellschaften durch die Covid-19-Ausnahmesituation nicht nur individuelle, sondern auch potenzielle kollektive Traumata erleben, welche über Jahre hinweg erinnert und verarbeitet werden müssen (Bieß, 2020). In diesem Kontext sei es schon heute wichtig kritisch zu beobachten, wer die Deutungshoheit über die Erinnerungen der Corona-Zeit haben wird und welche Gruppen und Perspektiven dadurch marginalisiert werden. Die Sicht von Jugendlichen und Kindern beispielsweise wird häufig wenig in den Corona-Diskurs miteingebracht.

Die gesellschaftliche *Anfälligkeit für Verschwörungstheorien und Desinformationsversuche* ist nicht neu. Im Umgang mit Covid-19 wird jedoch sichtbarer als jemals zuvor, dass nicht nur junge Menschen der Sensibilisierung und Qualifizierung für den Umgang mit Hass, Vorurteilen und sogar Gewalt schürenden Angeboten in den sozialen Medien bedürfen. Schon bevor dem Beginn der Pandemie wurden weltweit qualitativ neue gesellschaftliche *Polarisierungstendenzen* erkennbar. Sie werden verstärkt durch die Verbreitung gezielter Desinformation, durch Fake News und Hatespeech (vgl. Jäger & Rieber 2019). Diese Problematik wird durch die Krise gegenwärtig auf zweifache Weise verstärkt: Zum ersten führen ein zunehmend erbitterter Streit um die Bedeutung der Pandemie und die Akzeptanz der staatlicherseits verfügbaren Gegenmaßnahmen sowie gezielt gestreute Verschwörungstheorien zu weiterer Verunsicherung und vertiefen gesellschaftliche Gräben. Während einerseits ein großer gesellschaftlicher Zusammenhalt bei der Bekämpfung der Pandemie zu beobachten ist, scheint andererseits gleichzeitig die Stunde für das Erstarken von Populismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus zu sein. Zum zweiten sind Bildungseinrichtungen, allen voran die Schulen, die in schwierigen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen Räume für Aufklärung, aber auch den Meinungs austausch und damit eine konstruktive Konfliktkultur fördern können, in besonderem Maße betroffen. Wird der Regelunterricht – wenn überhaupt vorhanden – außer Kraft gesetzt, bleibt für Verlässlichkeit und für die Behandlung außercurricularer „Lebens“-Themen wenig Raum.

Gleichzeitig haben sich nur kurze Zeit nach der weltweiten, von jungen Menschen initiierten und gestützten Bewegung gegen die Gefahren des Klimawandels *neue Formen von Protest gegen Hass, Rassismus und Ausgrenzung* entwickelt. Verschärft durch die Pandemie stehen plötzlich gesellschaftliche Verwerfungen und Missstände im öffentlichen Interesse, die weder neu noch auf einzelne Länder, Regionen oder Erdteile bezogen sind. „Als bis zu 10.000 Menschen auf dem Platz der Alten Synagoge niederknieten, um George Floyd und anderer Opfer von rassistischer Polizeigewalt zu gedenken, hätte man eine Stecknadel fallen lassen hören können. Alle sind bei sich, reflektieren ihre Gedanken und ihr Verhalten. Auf einmal stehen alle wieder auf und strecken die Fäuste in die Luft. Dieses Gefühl, was tausende von Fäuste erzeugen, schenkt Hoffnung und macht Mut. Nicht nur für den Moment, sondern auch für

die Zukunft. Es zeigt, dass es zu schaffen ist, wenn die Zivilgesellschaft auf der ganzen Welt auf die Straße geht, zusammenhält und die Politik auffordert, zu handeln und gleichzeitig bei sich selbst anfängt.“ So ein Online Bericht zu einer Demonstration in Freiburg.⁸ Die unterstützende, stets kritische pädagogische Begleitung der neuen Bewegungen und Diskurse ist Aufgabe der Friedenspädagogik. Gemeinsame Lernprozesse sind wichtig, wenn es um grundlegende Fragen geht: Stürzen wir die Denkmäler oder finden wir andere Formen des konstruktiven Erinnerns? (vgl. Schwarzer 2020) Erfahrungen aus verwandten Disziplinen wie der Gedenkstättenpädagogik können hier bereichern.

Den *Frieden bedrohende globale Entwicklungen* müssen immer neu erklärt werden und bedürfen attraktiver Gegenmodelle und Handlungsansätze auf individueller, gesellschaftlicher und internationaler Ebene. Die Pandemie ist ein neues Thema, aber Krieg und Gewalt, Nationalismus und Populismus, Klimawandel und Migration, Armut und Ungleichheit oder auch die Atomwaffenproblematik dürfen nicht vergessen werden. Selbst Europa ist geprägt von zunehmender Spaltung und Fragmentierung, von nationalen Egoismen, von politischer Polarisierung und Fremdenfeindlichkeit. In Teilen der Gesellschaften verliert die Integration als Wesenskern des „Friedensprojektes Europa“ offenbar an Attraktivität. Populistische Losungen fallen auch hier auf fruchtbaren Boden. Erweisen sich Regierungen als unfähig, eine nach innen wie nach außen wirksame inklusive Friedensstrategie zu entwickeln, wächst die Verantwortung der Zivilgesellschaft, diesen Prozess nachdrücklich einzufordern und dazu selbst einen Beitrag zu leisten. Den Zusammenhalt im Inneren Europas zu erhalten, ist aber nur eine Seite der Medaille. Mehr als zuvor gilt es „Zusammenhalt“ neu, nämlich ohne Abschottung und global zu definieren. Doch auch in diesem Kontext führt die Covid-19-Krise zu Verwerfungen und hat zumindest in der Anfangsphase zu Nationalismen geführt. „Corona bekämpfen ohne Friedenspolitik aufzugeben“ lautet eine Empfehlung des Friedensgutachten 2020, die sich auch auf die weltweite Lage bezieht. Denn die Pandemie trifft vor allem die Staaten im globalen Süden mit extremerem Wucht, verschärft Konfliktlinien und die Friedensinitiativen der UNO („Global Ceasefire“) stoßen weitgehend ins Leere. Niemals wurden die Analysen und Meinungen von Wissenschaftler/-innen so prominent in der Öffentlichkeit präsentiert wie in den pandemischen Zeiten. Wann aber kommt die Zeit der Sozialwissenschaftler/-innen? Man stelle sich vor: Im monatlichen Turnus geben renommierte Vertreter/-innen der Friedensforschung vielbeachtete Pressekonferenzen, um über den aktuellen Stand der Rüstungsexporte und die Anzahl der getöteten Menschen in den Kriegen der Welt zu berichten und mögliche Zusammenhänge zu reflektieren.

Der durch Covid-19 bedingte *Teilverlust von Nähe und direkter Begegnung* belastet viele Menschen im Alltag und berührt gleichzeitig einen Kernbestand friedenspädagogischer Methodik. Dieser Verlust beschleunigt die digitale Erweiterung friedenspädagogischer Workshop-, Kurs- und Qualifizierungsangebote. Ein wichtiger Bereich ist die Methodik der Friedenspädagogik. Auch in Deutschland müssen vorhandene Angebote der Friedensbildung an Schulen pandemiebedingt neu ausgerichtet und angesichts alltäglicher Organisationsdilemmata (Maskenpflicht) und enger Zeitfenster verstärkt legiti-

miert werden. Dabei entstehen neue digitale Dialog- und Handlungsräume, für deren Ausgestaltung Qualitätskriterien dringend erforderlich sind. In der Tat kann Friedenspädagogik hier neue Wege bestreiten. Die Kombination von Präsenztreffen einerseits und Online Komponenten andererseits ist in einer globalisierten Welt ohnehin eine Notwendigkeit, und wird durch Corona nur beschleunigt. Die technischen Voraussetzungen sind gegeben, Plattformen unterschiedlichster Art stehen für eine Kommunikation zur Verfügung. Allerdings ist die reine Euphorie über technische Möglichkeiten fehl am Platz. Noch fehlen in vielen Teilen der Erde die digitalen Zugänge und damit grundlegende Voraussetzungen für diese neue Form der Kommunikation. Es dürfen keine Ausgrenzungen passieren. Auch muss bedacht werden, dass begleitende Präsenzveranstaltungen von den lokalen Bedingungen abhängen. Häufig wurde in der Vergangenheit beklagt, dass die Praxis der Theorie der Friedenspädagogik weit voraus ist. Dies könnte dieses Mal anders laufen: Die neuen Onlineerfahrungen sollten von Beginn an systematisch ausgewertet und evaluiert werden. Wie lassen sich etwa neue, digitale Formen nonverbaler Kommunikation finden, wenn die Körpersprache über den Bildschirm nur bedingt gelesen werden kann? Wie gestaltet man digitale Dialoge über Themen wie Krieg und Frieden?

Räume schaffen für Begegnungen gehört zu den Kernaufgaben der Friedenspädagogik. In Trainings, Kursen, Workshops und Meetings werden Menschen zum Engagement für den Frieden ermutigt und qualifiziert. Sei es die friedenspädagogische Lehrkräftefortbildung, das internationale Sommercamp für jugendliche Friedensstifter/-innen oder das von außen unterstützte Zusammentreffen von Angehörigen unterschiedlicher Konfliktparteien: das persönliche Kennenlernen, der gemeinsame Erfahrungsaustausch und der „Dialog auf Augenhöhe“ gehören zu den stilbildenden Merkmalen. Die Orte der Begegnung werden sorgfältig geprüft und ausgewählt. Es geht weniger um das Ambiente als um Neutralität, Abgeschlossenheit, Verpflegungsoptionen oder Raumgestaltung. Das Peaceboat hat dabei mehr als einen Symbolcharakter, weil die Begegnung auf Hoher See den Gedanken kaum Grenzen setzt.

Frieden verankern – in Theorie und Praxis

Im Mittelpunkt der Friedenspädagogik stehen zwei aufeinander bezogene, gerade auch in Krisenzeiten existenzrelevante Perspektiven: die theoretische und praxeologische Orientierung am Leitwert Frieden und an der grundsätzlichen Lernfähigkeit der Menschen. Ihr Zusammenspiel eröffnet Lernprozesse, in denen Menschen inspiriert werden sich mit Möglichkeiten und Vorteilen eines friedlichen Zusammenlebens zu befassen, sich ihrer persönlichen Einstellungen und Haltungen bewusster zu werden und gemeinsam mit anderen friedensorientierte Handlungsmöglichkeiten auch in schwierigen Konfliktlagen zu erkunden. Es geht um nicht weniger, als um die systematische Reduktion von Gewalt, um die Transformation von Konflikten sowie um die Förderung von Friedensfähigkeiten von Individuen, Gruppen, Gesellschaften und Institutionen. Friedenspädagogik findet sowohl durch die Entwicklung von Curricula, Lehrplänen und Lernmedien als auch von Workshop-, Kurs- oder Unterrichtsangeboten Eingang in formale und non-formale Bildungsbereiche. Beide Perspektiven der Friedenspä-

dagogik sind theoriegestützt und praxiserprobt, bedürfen aber der ständigen Überprüfung und Erneuerung. „We argue that innovative curriculum, textbooks and pedagogy should promote students' ability to flourish in rapidly changing times. They should facilitate approaches to teaching and learning that prepare both teachers and learners to respond to uncertainty. Such approaches recognize the abiding value of both cognitive and affective learning and acknowledge the need for both conceptual mastery and open-ended learning“ (Smart, 2020, S. 2).

Friedenspädagogik international: Pandemie als Chance?

Die Pandemie als Chance? Die eingangs erwähnte internationale „Global Campaign for Peace Education (GCPE)“ formuliert einen überraschend hohen Anspruch: „As peace educators, we know that we cannot deny or retreat from the fear, but take hope and action to engage in the learning we believe to be the best and most effective response to the full range of threats to our planet. This crisis is an opportunity to formulate questions that lead us into authentically new, fresh forms of learning, unprecedented inquiries, truly distinct, but still derived from those we have for some time employed in our attempts to elicit visions of and plans for a preferred world. It is time, as well, for a truly new vision.“⁴⁹

Gelingt es den Akteur/-innen der Friedenspädagogik in diesen schwierigen Kontexten vor Ort Mut zur gewaltfreien Konfliktbearbeitung im Alltag und Inspirationen für eine friedliche Zukunft zu vermitteln? Die Pandemie muss ein Anstoß für Selbstreflexion, Neujustierung und Profilschärfung sein. Es geht dabei in erster Linie nicht um die Notwendigkeit, Beweise für eine friedenspädagogische „Systemrelevanz“ zu liefern, obwohl die Frage der zukünftig verfügbaren (Förder-)Ressourcen für die Friedenspädagogik tatsächlich „existenzrelevant“ werden kann. Es geht inhaltlich und methodisch vor allem um die Frage, ob die Friedenspädagogik vor dem Hintergrund ihres Selbstverständnisses und der über Jahrzehnte entwickelten Ansätze nicht nur situationsbedingte und reaktive Antworten auf Covid-19 findet, sondern mit einem spezifischen, der (Fach-) Öffentlichkeit vermittelbaren und sichtbaren Profil einen Beitrag zur konstruktiven Bearbeitung aktueller, den gesellschaftlichen und internationalen Frieden bedrohenden Problemlagen leisten kann.

Nicht nur für die friedenspädagogische Praxis wäre dies ein Gewinn, sondern auch für die theoretische Weiterentwicklung. Schließlich zählt es nach Ansicht der Erziehungswissenschaftlerin Karin Amos zu den größten Herausforderungen, „transnational in einen Dialog darüber einzutreten, was wann, wie unter welchen Bedingungen und Denktraditionen über Frieden gedacht wurde, welche unterschiedlichen Denotationen und Konnotationen der Begriff aufruft und wie wir überhaupt die Beschränkungen der eigenen Denkhorizonte überwinden können und dabei nicht nur nach Differenzen, sondern auch nach Ähnlichkeiten suchen“ (Amos, 2018, S. 165).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen strukturellen, thematischen und methodischen Herausforderungen liegt die Chance darin, die Attraktivität des Friedens für Menschen neu sichtbar zu machen und damit einen Beitrag zur notwendigen (Konflikt-)Transformation zu leisten. „Transformation heißt

Veränderung und macht deutlich, dass es um Prozesse geht, nicht um schnelle Lösungen. Prozesse in denen Not gelindert und neue Beziehungen geschaffen werden, Wahrheit ans Licht kommt und vergeben wird, Institutionen aufgebaut werden, Dialog zu Normen und Werten stattfinden kann, Kompetenzen geschaffen werden und Hoffnung entsteht. All dies zusammen ermöglicht eine gewaltfreie Bearbeitung von Konflikten, aktuell und zukünftig“ (Diakonisches Werk, 2009, S. 21).

Anmerkungen

- 1 Im Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 1631 Abs. 2) steht: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“.
- 2 Zugriff am 10.11.2020 https://www.dksb.de/fileadmin/user_upload/2020-04-0_P_M_gewaltfreie_Erziehung.pdf
- 3 Zugriff am 10.11.2020 <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/coronapandemie-verursacht-globale-bildungskrise>
- 4 Zugriff am 10.11.2020 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- 5 Zugriff am 10.11.2020 <https://www.end-violence.org/>
- 6 Zugriff am 27.9.2020, Global Alliance to End Corporal Punishment against children, <https://endcorporalpunishment.org/countdown>
- 7 Vgl. Jäger 2020, S. 54 f.
- 8 Anna Castro Kösel, Zugriff am 8.6.2020 <https://fudder.de/6-dinge-die-ich-als-nicht-schwarze-auf-der-black-lives-matter-mahnwache-gelernt-habe--186162777.html>
- 9 Zugriff am 10.11.2020 <https://www.peace-ed-campaign.org/tag/corona-connections/>

Literatur

- Amos, K. (2018). Wie ist die Friedensidee in der Pädagogik ein Erziehungsziel geworden? In S. Meisch, U. Jäger, T. Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg* (S. 149–166). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845286587-149>
- Biess, C. (2020). *Die politische Konstruktion von traumatischen Erinnerungen. Wie erinnern wir nach der Ausgangsbeschränkung und den Kontaktbeschränkungen an die Auswirkungen des Shutdowns?* Zugriff am 29.9.2020 <https://uni-tuebingen.de/einric>

htungen/zentrale-einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/publikationen/blog-bedenkzeiten/weitere-blog-artikel/newsfullview-blog-archiv/article/konstruktiver-umgang-mit-konflikten-in-zeiten-von-corona/?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail

Diakonisches Werk der EKD e.V. für die Aktion „Brot für die Welt“ und „Diakonie Katastrophenhilfe“ (2009) (Hrsg.): *Konflikttransformation und Friedensarbeit. Orientierungsrahmen der Ökumenischen Diakonie*. Stuttgart: o. V.

Friedensgutachten 2020 (2020). *Im Schatten der Pandemie: letzte Chance für Europa*. Bielefeld: o. V.

Jäger, U. & Rieber, N. (2019): Kommt Krieg zu uns? Leitgedanken zum Umgang mit Fragen von Kindern und Jugendlichen. In Kindermissionswerk Die Sternsinger (Hrsg.), *Dossier „Frieden fördern“*. o.O.: o.V., S. 50–53.

Jäger, U. (2020): Zum Frieden erziehen: Friedenspädagogik. In Berghof Foundation (Hrsg.), *Berghof Glossar zu Konflikttransformation und Friedensförderung. 20 Essays zu Theorie und Praxis*. Berlin: o. V., S. 54–62.

Käßmann, M. (2020): *Nur Mut! Die Kraft der Besonnenheit in Zeiten der Krise*. München: Bene!

Nielebock, T. (2020): Wissen, wovon wir reden. Zum Begriff des Friedens. In *Wissenschaft & Frieden*, 2(20), 10–14.

Schwarzer, A. (2020): Ikonen des Rassismus: Der Sturz der Denkmäler. In *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8(20), 17–20.

Smart, A. et.al. (2020): *Learning for uncertain futures: the role of textbooks, curriculum, and pedagogy. Background paper for the Futures of Education initiative. Commissioned by UNESCO*. Zugriff am 29.9.2020 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078>

Uli Jäger

Professor, Leiter der Abteilung Global Learning for Conflict Transformation bei der Berghof Foundation, Büro Tübingen. Langjähriger Co-Direktor des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen. Honorarprofessor für Friedenspädagogik & Globales Lernen an der Universität Tübingen, Institut für Politikwissenschaft.

Anne Kruck

Beraterin für Friedenspädagogik bei der Berghof Foundation, Abteilung Global Learning for Conflict Transformation. Lehrbeauftragte für Friedenspädagogik an der Universität Tübingen.

Gregor Lang-Wojtasik

Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer „neuen Normalität“ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive

Zusammenfassung

Im Spannungsfeld von Weltgesellschaft und Weltgemeinschaft werden zentrale Phänomene und Zusammenhänge der Transformation für Kommunikation und Handlungsoptionen zwischen „alter“ und „neuer“ Normalität beschrieben. Ausgehend von Reflexionsofferten Globalen Lernens werden mögliche Wandlungsschritte von Bildungseinrichtungen, Didaktik und Lehrenden-Professionalität in ihrer historisch-systematischen Bedeutung für Global Citizenship Education angedeutet.

Schlüsselworte: *Sicherheit, Normalität, Transformation, Weltgesellschaft, Weltgemeinschaft, Global Citizenship Education*

Abstract

Within the tension of world society and world community, the article describes central phenomena and connections of the transformation for communication and options for action between “old” and “new” normality. On the basis of offers for reflection based in global learning, possible changes in educational institutions, didactics and teaching professionalism are indicated in their historical-systematic significance for global citizenship education.

Keywords: *security, normalcy, transformation, world society, world community, Global Citizenship Education*

Plötzlich alles anders im Alltag!?

Seit dem Beginn der Covid-19-Pandemie hat sich der kommunikative Austausch verändert. Ich bekomme und schreibe unzählige E-Mails, erhalte stetig steigende Angebote von Online-Workshops, bin über WhatsApp mit Freund/-innen in aller Welt verbunden und verbringe viel Zeit in Online-Meetings – sowohl lokal, regional, national als auch international. Ich bin seit März 2020 virtuell noch stärker international mit Kolleg/-innen verbunden. Es geht um die Situation nach den Lockdowns. Ich erfahre über verzögerte Auszahlungen zugesagter Hilfsgelder in Japan, verzweifelte und sterbende Menschen auf indischen Straßen, mangelnden Zugang zu Wasser in Brasilien, chilenische Studienbedingungen, Ausgangsbeschrän-

kungen in China oder den Muezzin in Ägypten, der Menschen seit Monaten auffordert, daheim zu beten und nicht in die Moschee zu kommen. Ich kann die Berichte als Informationen einordnen und mit Emotionen verbinden, weil ich die Orte kenne, an denen sie relevant sind und die Menschen, die sie berichten. Es sind Narrative des Vertrauten.

Digitalisiertes Lehren und Lernen: Virtuelle Kommunikation und konkrete Optionen!

Um das Ganze reflexiv einordnen zu können, hilft mir meine jahrelange Beschäftigung mit Globalem Lernen und Global Citizenship Education auf theoretischer und praktischer Ebene. Denn die kommunikative Einheit der Differenz von Sicherheit und Unsicherheit, die sich als Risiko und Variationsvielfalt darstellt, wird in ihrer hohen Komplexität immer greifbarer. Insofern weiß ich darum, dass die virtuellen Erfahrungen lediglich kommunikative Erfahrungshorizonte bleiben, die keinen direkten Spielraum des Handelns bieten. Zugleich habe ich aufgrund der eigenen Erfahrungen mit den Menschen in ihren Lebenswelten in den letzten Jahren eine Idee, welche Handlungsoptionen sich für meine Kolleg/-innen und Freund/-innen bieten, an denen ich kommunikativ partizipieren und einführend teilhaben kann. Gleichzeitig weiß ich um die Schwierigkeit, über die gegebene geographische Distanz hinweg in ein konkretes Handeln kommen zu können, zu dem ich etwas beitragen möchte. Deutlich wird in dieser ersten Beschreibung der Unterschied gesellschaftlich-kommunikativer und gemeinschaftlich-interaktiver Räume sozialer Ordnung, die eine hohe Relevanz für Bildungsoptionen und Lernofferten haben – die Weltgesellschaft ist ein kommunikatives Angebot, die im Horizont der Weltgemeinschaft als erfahrbar angenommen werden kann (Lang-Wojtasik, 2013). Dieser Zusammenhang wird in digitalen Settings greifbar.

Denn parallel organisiere ich meine Lehre digital. Glücklicherweise hatte ich mich in den letzten Semestern in Grundzügen mit Optionen digitaler Lehre beschäftigt und konnte auf Erfahrungen eines Projekts international-kooperativer Hochschullehre zum Thema „Global Medial“ zurück-

blicken, welches mein grundlegendes Verständnis der Medienkompetenz für Globales Lernen geschärft hat (Lang-Wojtasik, Stratmann & Erichsen-Morgenstern, 2020). Als Studiendekan wurde mir im Austausch mit Kolleg/-innen deutlich, dass es in den meisten Settings eher um DigitalDidaktik, denn ernst zu nehmender Digitaler Medienkompetenz geht, die Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung als interdependente Dimensionen eines Ganzen umfassen müsste (ebd., S. 56 f.). Im Kern des Tuns nahm ich eher wahr, dass alle irgendwie durchkommen und ein Scheitern vermeiden wollten. So war Vieles einem gewissen Pragmatismus geschuldet, der professionelle Debatten um Medienpädagogik und -didaktik der letzten Jahre eher ausblendete. Immerhin war die Bandbreite digitaler Fähigkeiten und Fertigkeiten breit gestreut. Im Kontakt mit Lehrkräften allgemeinbildender Schulen wurde deutlich, dass sie mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert waren. Gleichwohl ist es beeindruckend, dass es in vielen Fällen durch ausprobierende Kreativität gelungen ist, ein digitales Schuljahr und Semester zu realisieren – wenn auch mit sehr unterschiedlichen Erfolgen. Die Ungleichheit auch in der deutschen Bildungslandschaft v. a. für sozioökonomisch schlechter Gestellte ist kein Covid-19-Phänomen. Die ungerechte Verteilung der vorhandenen Güter wurde allerdings pandemiebedingt noch sichtbarer. In der synchron-virtuellen Arbeit mit Studierenden in meinen beiden Vorlesungen (320 und 160 Teilnehmenden) fiel mir auf, dass die meisten vermieden, ihren Bildschirm freizugeben. Als Gründe wurden häufig technische Herausforderungen benannt. Im Verlauf der Veranstaltungen wurde klar, dass eine stattliche Zahl von Studierenden bewusst das Video nicht einschaltete, weil parallel andere Dinge erledigt oder mehrere Meetings gleichzeitig absolviert wurden. Das „Blackboard“ entwickelte für mich als Dozent bei dem Blick in den Orkus schwarzer briefmarkengroßer Namensschilder eine neue Bedeutung. Der Wunsch nach anonymer Dienstleistung im Lehr-Lern-Prozess bekam neue Nahrung. Bei alledem fehlte von Anfang an die soziale Präsenz. Alle mussten sich zurechtrücken und in der digitalen Welt neu orientieren. Bildungskonzeptionen, die sich mit global-vernetzten Herausforderungen beschäftigen, stehen vor konkreten didaktischen Herausforderungen, die erahnt wurden und plötzlich greifbar sind. Insofern fordert Covid-19 Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und Global Citizenship Education massiv heraus (Irish Aid, 2020; Wintersteiner, 2020).

Bildung ist seit jeher eine Chance, als autonom und mündig begriffene Menschen zu strukturellen Änderungen ihrer Weltsicht und -gestaltung zu ermuntern. Global Citizenship Education ist hier ein besonderes Angebot (Lang-Wojtasik, 2019a); wenn es gelingt, den „vorherrschenden eurozentrischen Denkraum“ zu überwinden (Wintersteiner, 2020, S. 1) und das Angebot des Planeten als „Heimatland Erde“ (Morin; zit. n. ebd., S. 6) zu würdigen. Die Gestaltung der Zukunft funktioniert nur gemeinsam. Wir im globalen Norden müssen endlich aufhören, über unsere Verhältnisse zu leben und uns auf den Weg einer aufrichtigen Partnerschaft mit der Mehrheit der Weltbevölkerung machen: Wie wollen wir zusammen und mit dem Planeten leben? „Normalität“ wird bei alledem v. a. in zwei Richtungen relevant – gesellschaftlich als Umgang mit den Herausforderungen des Planeten und hochschuldidaktisch als Erprobung des „digitalen Notfalls“. Ist das

alles normal und will ich das als Normalfall? Wenn die Rückkehr zum Bekannten normal ist, was kann dann neue Normalität sein? Wie kann ich soziale Präsenz trotz asozialer Bedingungen herstellen? Wie lässt sich „neues Normales“ (Irish Aid, 2020) bildungsrelevant fassen, um etwas zur zukunftsfähigen Transformation der Erde beizutragen?

Unsichere Sicherheit als „alte Normalität“?

Möglicherweise ermöglicht der Umgang mit Covid-19 einen Wandlungspunkt im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen und damit verbundenen Bildungsoptionen. Die Pandemie ist ein greifbares Warnsignal, wie Menschen miteinander und mit dem Planeten als ihrer gemeinsamen Lebensgrundlage umgehen wollen. Bezüglich gesellschaftlicher Herausforderungen müsste spätestens seit Beginn und Verlauf der Covid-19-Pandemie auch den letzten Zweifler/-innen im globalen Norden deutlich geworden sein, dass Herausforderungen der Welt nur gemeinsam angegangen werden können. Die Proteste im Rahmen von Fridays for Future weisen regelmäßig darauf hin, dass die im globalen Norden lieb gewonnenen „zivilisatorischen Errungenschaften“ nur auf Kosten anderer Menschen und der Überlastung des Planeten möglich sind. Insofern ist es überraschend, dass Covid-19 und die Klimakatastrophe unabhängig voneinander betrachtet werden. Denn das bekannte Zivilisationsmodell ist erkennbar nur wenig tragfähig, um Zukunftsfähigkeit für eine solidarische Weltgemeinschaft möglich zu machen. Ernstgemeinte Solidarität bedeutete Umverteilung des vorhandenen Wohlstandes und eine veränderte Vorstellung von Zivilisation, wie es anschaulich im Rahmen der Sustainable Development Goals (SDGs) beschrieben wird (UN, 2015), die einen partnerschaftlichen Ausgleich zwischen globalem Norden und Süden im Blick haben.

Ob der lieb gewonnene Lebensstil jemals „normal“ war, ist dabei eine zentrale Herausforderung. Wenn Menschen und insbesondere Politiker/-innen heute von einer „neuen Normalität“ sprechen, ist zu klären, was genau das Neue sein soll und kann. Zudem bleibt unklar, wer in Zukunft die Grundlagen von Normalität bestimmt. Das ist eine Machtfrage, bei der wir im globalen Norden im Sinne der Nachhaltigkeit schlecht aussehen und gleichzeitig handlungsfähiger sein könnten, als wir es oft sind. Wenn wir Werte und Normen haben, kennen wir die Grenzen des Handelns. Es wird meistens eng, wenn es an das eigene Handeln geht. Viele von uns kennen die globalen Statistiken zu den Herausforderungen der Zeit und engagieren sich leidenschaftlich für andere. Dabei ist den meisten vermutlich das Gefühl von Hilflosigkeit ein steter Begleiter. Immerhin können die täglichen Meldungen kommunikativ überfordern und es kann einfacher erscheinen, schlicht den Kopf in den Sand zu stecken, als sich mit neuer Kraft in gemeinschaftliche Aktivitäten zu stürzen. Das Ganze ist oft gepaart mit Kraftlosigkeit und dem Wissen darum, dass das eigene Tun wahrscheinlich nur wenig mehr ist als ein Tropfen auf den berüchtigten heißen Stein.

Die folgenden Informationen sind frei zugänglich im Internet verfügbar. Sie haben hier eine illustrierende Funktion. Daher wird auf Details zur Messmethodik o. Ä. verzichtet. Es sind acht Beispiele von Informationen, die vor der globalen Covid-19-Pandemie berichtet wurden. Sie waren Teil der bekannten „alten Normalität“.¹

- *Biodiversität*: Laut IPBES (Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services) sind 2019 bei gleichbleibendem Lebensstil in den kommenden Jahren und Jahrzehnten Millionen von Arten vom Aussterben bedroht.
- *Atomkraft*: Derzeit laufen weltweit 442 AKW. Alleine in Deutschland werden sich nach Angaben von Greenpeace bis zum Jahr 2022 15.000 Tonnen hoch radioaktiver Müll angesammelt haben, für den es kein Endlager gibt.
- *Kriege*: Nach SIPRI-Angaben gab es 2019 weltweit 32 Kriege.
- *Rüstung*: Die Militärausgaben betragen im gleichen Jahr 1,92 Billionen US Dollar. Sie haben sich im Vergleich zum Vorjahr um 3,6 % erhöht.
- *Armut*: In Subsahara-Afrika und Südasien lebten 2019 nach UN-Angaben fast 85 % der Bevölkerung in multidimensionaler Armut (der Index umfasst neben dem verfügbaren Geld/Tag auch weitere Indikatoren aus den Bereichen Gesundheit, Bildung und Lebensstandard).
- *Verteilung des Wohlstands*: Nach einer Studie von Oxfam 2018 strich das reichste Prozent der Menschen 82% des 2017 erwirtschafteten Vermögenswachstums ein, während die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung leer ausging.
- *Migration und Flucht*: Aktuell sind nach UNHCR-Angaben mehr als 70 Millionen Menschen auf der Flucht.
- *Rechtsextremismus*: Ende 2019 galten mehr als 30.000 Menschen in Deutschland nach Verfassungsschutzangaben als rechtsextrem.

So willkürlich diese ausgewählten acht Themenbereich sein mögen, sie weisen uns auf zentrale Herausforderungen der Menschheit in der fortschreitenden Moderne hin, von denen die meisten spätestens seit Anfang der 1970er bekannt sind und deren Lösung bereits damals als dringlich angesehen wurde (Meadows et al., 1972): Bewahrung der Schöpfung, Ressourcenverteilung und Energieversorgung; Frieden, Sicherheit & Überwindung der Gewalt; Entwicklung, Verteilung des Wohlstands und Überwindung der Armut; Migration, Interkulturalität und Menschenwürde/-rechte (Lang-Wojtasik, 2020, S. 184 f.).

Genau genommen ist dies jene „alte Normalität“, die immer dann zur Disposition stand, wenn sie mit normativen Forderungen einer „Weltbürgerschaft“ (WBGU, S. 8) oder einer „Weltbürgergesellschaft“ (WBGU, S. 214) verbunden wurde. Die damit verbundene Tradition reicht weit in die Menschheitsgeschichte zurück (Nussbaum, 2020). Wenn heute in politischen Statements, in Radioreportagen, Zeitungsartikeln oder Gesprächen mit Freund/-innen und Kolleg/-innen von einer „Rückkehr zur Normalität“ die Rede ist, wird meistens darauf gehofft, zu etwas zurückzukehren, das die angedeuteten Diskrepanzen selbstverständlich umfasst und letztlich ausblendet. Sicherheit als erhoffter Normalfall ist dann auf einen sehr selektiven Weltblick angewiesen, der die weltweiten Zusammenhänge und Verstrickungen gedanklich „parkt“, obwohl die Grundwerte des „aufgeklärten Europa“ auf dem Spiel stehen. Von Zeit zu Zeit lassen dann medial vermittelte Nachrichten aufforchen und stellen die gewohnte „Normalität“ in Frage. Wenn Menschen noch Nachrichten zur Kenntnis nehmen, müsste auffallen, dass zumindest die Wetterberichte täglich neue Alarmszenarien berichten – zu wenig Niederschläge in

den meisten Teilen Deutschlands drei Jahre in Folge und durch Trockenheit sterbende Wälder. Wenn das normal ist, was ist dann anormal? Oder braucht es erst Bilder des brennenden Flüchtlingslagers in Moria, um Menschen aus ihrer selbst beschriebenen Normalität zu reißen, die seit Jahrzehnten anormal ist? Kommunikativ wussten wir alle, dass Griechenland und Italien mit den Hauptherausforderungen der EU-Flüchtlingspolitik konfrontiert sind. Die Bilder der Rohingya-Flüchtlingslager in Bangladesch oder Binnenflüchtlinge im Südsudan flimmerten von Zeit zu Zeit über deutsche Bildschirme und blieben auf Distanz. Was weit weg erscheint, sieht bei genauer Betrachtung ähnlich aus wie Moria oder die anderen unzähligen griechischen Lager. Mich erinnert es immer wieder an slumähnliche Behausungen, die ich aus Indien kenne. Unabhängig davon, um welche Region der Welt es geht – es sind Menschen, die in einer Notlage sind. Das kann uns Bewohner/-innen des globalen Nordens nicht kaltlassen, die wir uns in der Tradition europäischer Aufklärung und eines christlich-jüdischen Abendlandes wähen. Diese „alte Normalität“ unsicherer Sicherheit erfordert fundamentale Veränderungen im Weltmaßstab, die sich an einer nachhaltigen Entwicklung orientieren und Fragen der Gerechtigkeit und Partnerschaft aufrichtig neu vermessen müssen. Was heißt dabei Solidarität angesichts fast unbegreifbarer Unübersichtlichkeit? Wie lässt sich dies durch bildungsbezogene Maßnahmen und Angebote rahmen, damit sinnvolles Handeln als machbar angenommen werden kann?

Sichere Unsicherheit als „neue Normalität“?

Aus der Perspektive Globalen Lernens war und ist es möglich, die soziologisch generierte und philosophisch anschlussfähige Figur der Weltgesellschaft (Luhmann, 1997, S. 145 ff.) als Kommunikation über nationalstaatliche und -gesellschaftliche Grenzen hinweg zu beschreiben und systematisch auf Bildungsfragen zu beziehen (Tremml, 2000; Seitz, 2002): Entgrenzung, Glokalisierung und Vernetzung (räumlich); Entzeitlichung und beschleunigter sozialer Wandel (zeitlich); zunehmende Komplexität von Informationen und wachsende Kontingenz legitimierbarer Entscheidungen (sachlich); Individualisierung und Pluralisierung von Personen und ihren Lebenswelten (sozial) (Tremml, 2000; Scheunpflug, 2011; Lang-Wojtasik, 2013).

Die Weltgesellschaft umfasst kommunikativ alles Denkbare. Die damit verbundene Grenzenlosigkeit ist konsequenterweise die Grenze des Vorstellbaren. In diesem Rahmen geht es um Überschaubarkeit im Umgang mit Offenheit und Entgrenzung (räumlich). Dazu gehört auch, Glokalisierung (Robertson, 1998) als ineinander verwobene Differenz globaler und lokaler Phänomene zu begreifen sowie Vernetzung als wachsende Tatsache über bisher grenzziehende nationalstaatliche Grenzen hinweg und Chance neuer Optionen wahrzunehmen. Dieser rahmende räumliche Blick ist eng verwoben mit zeitlichen, sachlichen und sozialen Blickwinkeln. Kommunikative Prozesse finden jenseits begrenzender Zeitzonen statt (Entzeitlichung) und kommen zunehmend als beschleunigt in den Blick (zeitliche Perspektive). Dies hat Konsequenzen für die individuelle Handhabbarkeit kommunikativer Angebote als auch bezogen auf Orientierungspunkte, die sich gesellschaftlich in Werten und Normen manifestieren. Die Beschleunigung des sozialen Wandels erschwert legitimierbare Stand-

punkte in der Gegenwart mit Blick auf eine unsichere Zukunft und bodengeerdete Vergangenheit. Dies ist eng verbunden mit den Herausforderungen in sachlicher Perspektive. Die Menge verfügbarer Informationen – ob redundant sei dahingestellt – erscheint als exorbitant steigend. Die Beschreibbarkeit von Zusammenhängen ist aufgrund wachsender Komplexität als immer schwieriger. Damit steigt auch die Kontingenzproblematik. Immerhin müssen sich Menschen für und damit gegen etwas anders entscheiden und dies legitimieren können, um im Moment handlungsfähig zu bleiben. Schließlich verändert sich die Wahrnehmbarkeit sozialer Phänomene und Zusammenhänge. Immerhin kommt die zentrale Errungenschaft der europäischen Moderne, den Menschen als autonomes, freies Individuum zu begreifen, als nicht endender Individualisierungsprozess in den Blick. Wenn die Individualisierung der Vielen weitergedacht und als gleiche Verschiedenheit für alle begriffen wird, ist Pluralisierung der Einzelnen im Kollektiv der anderen der Normalfall (Tremel, 2000). Diese Weltgesellschaft fordert Menschen massiv heraus, wenn es um Optionen des Machbaren geht. Immerhin verändert sich der bisher rahmengebende kommunikative Referenzrahmen für Entscheidungen unter der wachsend wahrnehmbaren Prämisse von Unsicherheit, Risiko und Variationsreichtum. Anthropologisch ist es wenig überraschend, dass Menschen auf Sicherheit, Abschätzbarkeit von Gefahr und Handhabbarkeit angewiesen sind, wenn es um die Gestaltung ihrer konkreten Umwelt geht (Lang-Wojtasik, 2017a). Damit sind gesellschaftliche und auch pädagogische Fragen eng verbunden. Die angedeutete unsichere Sicherheit der alten Normalität müsste einer sicheren Unsicherheit weichen, mit der anerkannt wird, dass eine Rückkehr zur bisherigen Normalität keine Perspektive hat. Vielmehr müsste die bisher ausgeblendete Anormalität eines lieb gewonnenen Lebensstils im Sinne einer „neuen Normalität“ überwunden werden, die sich als *Paradoxien* zuspitzen lassen: Begrenzende Entgrenzung (räumlich), Gewisse Ungewissheit (zeitlich), Gewusstes Nichtwissen (sachlich), Vertraute Fremdheit (sozial). In diesem Sinne ist es dann auch möglich, gesellschaftliche Herausforderungen als Ausgangspunkte lebenslanger Bildungsarbeit und Lernanlässen zu begreifen. Individuen brauchen die Gemeinschaft der anderen, um sich über Orientierungspunkte zum Umgang mit sicherer Unsicherheit als „neuer Normalität“ auszutauschen. Ob dabei digitale Formate ausreichen können, wird sich zeigen. Mit Rückblick auf das letzte halbe Jahr würde ich erfahrungsbezogen sagen, dass virtueller Austausch keine soziale Präsenz ersetzen kann und dass alle menschlichen Sinne notwendig sind, um als Mensch agieren zu können. Konkret: Über Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit kann ich mich kommunikativ in einem virtuellen Raum austauschen und ich kann über Erfahrungen berichten. Wenn es um weitergehende und vertiefte Perspektiven gehen soll, machen konkrete gemeinsame Erprobungen und Austauschprozesse Sinn.

Global Citizenship Education konkretisieren

Die Welt, in der wir leben, befindet sich in umfassenden Wandlungsprozessen, die auch als Große Transformation bezeichnet werden (WBGU, 2011). Diese sind folgenreich für die gesamte Menschheit. Neben Fragen von Transformationsforschung (Rahmenbedingungen strukturellen Wandels) und transformativer Forschung (Veränderungsoptionen struktu-

rellen Wandels) werden seit geraumer Zeit Transformationsbildung und transformative Bildung unterschieden (WBGU, 2011, S. 23f.; Lang-Wojtasik, 2019a). Jenseits der berechtigten Frage, ob Bildung und Lernen nicht per se transformativ sind (Scheunpflug, 2019), kann Transformationsbildung als der institutionelle und organisatorische Rahmen von Bildung beschrieben werden (Bildungseinrichtung), in der Zukunftsfähigkeit möglich ist. Transformative Bildung lässt sich demgegenüber als das Gesamt zukunftsfähiger Lernofferten begreifen, für das Globale Bildung und Globales Lernen auch im europäischen Sinne (O'Loughlin & Wegimont, 2003) bedeutsam sind. Globales Lernen ist auch ein wichtiger Wegbereiter für Global Citizenship Education (Wintersteiner et al., 2014). Weitere konzeptionelle Zugänge sind Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, Friedenspädagogik und Gewaltfreie Konfliktbearbeitung, Interkulturelle und differenzsensible Pädagogik sowie Menschenrechtsbildung. Jenseits der je eigenen Disziplingeschichten und Zusammenhänge unterliegen ihnen zentrale normative Offerten, die orientierenden Charakter für zukunftsfähige Bildungsarbeit haben: Nachhaltigkeit und wertschätzender Umgang mit dem Planeten, Gleichwürdigkeit und Gerechtigkeit im Umgang miteinander, Partnerschaftlichkeit als konstantes Bemühen solidarischen Lebens und Gewaltfreiheit als Grundlage des Friedens (Lang-Wojtasik, 2019b). Die Konzentration auf Citizenship ermöglicht einerseits eine systematische Verankerung in Anliegen politischer Bildungsarbeit (Wintersteiner et al., 2014) als auch Bezüge zu weltbürgerlicher Erziehung (Tremel, 2011). Dies ist anschlussfähig an den vierten Zielbereich der SDGs, in dem die Umsetzung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung gefordert und explizit auf Bildung für nachhaltige Entwicklung in der hier beschriebenen Semantik einer Global Citizenship Education verwiesen wird. Vor diesem Hintergrund setzt zukunftsfähige Bildungsarbeit die Realisierung einer Bildung für alle voraus, wie sie Jomtien, Dakar und Incheon immer wieder gefordert wurde (UNESCO, 2020).

Was visionär klingen mag, braucht eine Bereitschaft, sich im Jetzt auf Zukunftsszenarien strukturellen gesellschaftlichen Wandels durch zukunftsfähige Bildungsarbeit einzulassen. Neben Narrativen der Hoffnung ist kontinuierlicher öffentlicher Dialog über die Möglichkeiten und Grenzen der Zukunftsfähigkeit nötig. Dabei ist es weniger eine Frage, ob Solidarität auf Augenhöhe sofort gelingen kann, sondern vielmehr, dass sie alternativlos ist, wenn die Weltgemeinschaft eine Überlebensperspektive haben soll. Kritische Orientierung an historischen Vorbildern eines aufgeklärten Weltbürger/-innentums sowie konzeptionellen Offerten einer damit assoziierten Global Citizenship Education bieten einen Sinn gebenden Rahmen.

Es ist an der Zeit, *Bildung wieder neu zu denken* und ihr Potenzial in ihren Grundfesten zu respektieren. Das bedeutet z. B., die 6000 Jahre alte *Schulgeschichte* als funktionale Basis eines Nachdenkens über Schulentwicklung mitzudenken (Lang-Wojtasik, 2018) und auf Optionen lebenslanger Bildungsangebote im Sinne des EFA-Prozesses zu beziehen (UNESCO, 2020). Notwendig erscheint auch, sich Gedanken über die Tragweite einer Revitalisierung *Allgemeiner Didaktik in weltbürgerlicher Tradition* zu machen und das Transformationspotenzial von Bildung und Lernen pädagogisch und didaktisch in der Weltgesellschaft zu klären (Scheunpflug, 2019;

Lang-Wojtasik, 2019b). Globale Abstraktion (räumlich), Entschleunigte Positionierung (zeitlich), Exemplarische Interkulturalität (sachlich) sowie Kooperative Pluralität (sozial) (im Anschluss an Scheunpflug, 2011; Lang-Wojtasik, 2019b, S. 39f.) bieten einen Diskussionsrahmen, der empirisch und theoretisch weiter exploriert werden muss. Bei alledem ist es auch an der Zeit, *Professionalität* wieder mit einem *pädagogischen Ethos* zu verbinden, das Kompetenz auf der Grundlage von Mündigkeit begreift, die kognitive, volitionale, motivationale, soziale und moralische Aspekte umfasst, um variable Problemlösungen in Performanz möglich zu machen. Es würde bedeuten, Global Teacher als Global Learner und Facilitator zu begreifen, die sich von der Erwartung des Allwissenden verabschieden und zum Lernbegleitenden verändern wollen, um als change agents agieren zu können (Bourn, 2016; Lang-Wojtasik, 2017b). Sie müssten dazu einen geerdeten Weltblick mit Menschlichkeit verbinden können (räumlich), Entwicklung und Entdeckung zur Grundlage ihres Tuns machen (zeitlich), epochaltypische Schlüsselprobleme als interdependente Querschnittsthemen der Weltgemeinschaft ins Zentrum rücken (sachlich) sowie ihr professionelles Können mit einer Haltung des Respekts und dem dialogischen Blick für den und die andere zu verbinden (sozial) (Lang-Wojtasik, 2017b).

Wenn es gelingt, das transformative Potenzial von Bildung für alle in lebenslanger Perspektive, mit revitalisierter Didaktik im Sinne der Global Citizenship Education sowie der pragmatischen Vision von Global Facilitators zu verbinden, eröffnen sich neue Horizonte zur Verabschiedung „alter Normalität“. Zugleich deutet sich eine „Willkommenskultur“ zum Umgang mit sicherer Unsicherheit als resilientem Ausgangspunkt „neuer Normalität“ für Weltbürger/-inentum an. Worauf warten wir noch? Machen wir uns auf den Weg!

Anmerkungen

- 1 *Biodiversität*: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/artensterben-uno-bericht-beschreibt-dramatischen-verlust-der-artenvielfalt-a-1265482.htm>
Atomkraft: <https://www.planet-schule.de/wissenspool/tschernobyl/inhalt/hintergrund/atomkraftwerke-weltweit.html>; <https://www.greenpeace.de/themen/energie-wende/atomkraft/atommuell>
Kriege, Rüstung: https://www.sipri.org/sites/default/files/2019-11/yb19_summary_de.pdf; <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157935/umfrage/laende-r-mit-den-hoechsten-militaerausgaben/>
Armut: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/armut-neue-uno-studie-zeigt-wie-wie-arm-ist-a-1276915.html>
Verteilung des Wohlstands: <https://www.oxfam.de/ueber-uns/aktuelles/2018-01-22-82-prozent-weltweiten-vermoegenswachstums-geht-reichste-prozent>
Migration und Flucht: <https://www.unhcr.org/dac/he/31634-weltweit-erstmal-mehr-als-70-millionen-menschen-auf-der-flucht.html>
Rechtsextremismus: <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-rechtsextremismus/zahlen-und-fakten-rechtsextremismus>

Literatur

- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/IJD EGL.07.3.05>
- Irish Aid (2020). *Covid-19 and Development Education. Policy & Practice. Development Education Review*. Zugriff am 21.9.2020 <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-30/covid-19-and-development-education>
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 13–34). Münster u. a.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). *Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?* Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Global Teacher. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 198–203). Ulm: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, G. (2018). Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung. In A. Scheunpflug, H. Simojoki & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 97–117). Münster u. a.: Waxmann.

Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2019a). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnpz8>

Lang-Wojtasik, G. (2019b). Globales Lernen als transformative Bildung – Überlegungen zu einer Allgemeinen Didaktik mit weltbürgerlichem Anspruch. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Die Vielfalt methodischer Zugänge in der Unterrichtsforschung. Beispiele aus Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik* (S. 23–48). Ulm u. Münster: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, G. (2020). Bildung für Nachhaltigkeit und oder nachhaltiges Lernen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für Global Citizenship Education. In G. Bade, N. Henkel & B. Reef (Hrsg.), *Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien* (S. 181–203). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Lang-Wojtasik, G., Stratmann, J. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2020). Online course: “Global Media” – Global learning through media competence and vice versa. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1), 52–68. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.1.05>

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meadows, De., Meadows, Do., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Nussbaum, M. (2020). *Kosmopolitismus. Revision eines Ideals*. Darmstadt: WBG.

O’Loughlin, E. & Wegimont, L. (2003). Maastricht Global Education Declaration: European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015. In E. O’Loughlin & L. Wegimont (Hrsg.), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15.–17. November 2002*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

Robertson, R. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnpz8.7>

Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

Treml, A. K. (2011). Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 190–203). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015; Zugriff am 5.2.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

UNESCO (2020). *Inclusion and education. All means all. Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.

WBGU (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.

Wintersteiner, W. (2020). *Die Covid-19-Krise aus einer Global Citizenship Perspektive*. Zugriff am 25.9.2020 <https://literatur.report/gastbeitraege/die-covid-19-krise-aus-einer-global-citizenship-perspektive/>

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Zugriff am 23.9.2020 <https://bimm.at/publikationen/global-citizenship-education/>

Gregor Lang-Wojtasik

Prof. Dr. phil. Dr. habil., Professur für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik), Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie.

Maureen Porter im Interview mit Norbert Frieters-Reermann

Ein Interview über die Auswirkungen von Covid-19 auf das Bildungssystem in den USA

Das Interview zwischen Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann (NFR) und seiner Kollegin Prof. Dr. Maureen Porter (MP) von der University of Pittsburgh in Pennsylvania wurde per Mail auf Deutsch im Herbst 2020 mitten im US-Wahlkampf transatlantisch geführt und gewährt ausgewählte Einblicke in die Situation in den USA.

NFR: Liebe Maureen, wann wurde in den USA deutlich, dass die Covid-19-Pandemie auch das Schul- und Bildungssystem massiv beeinträchtigen wird?

MP: Bereits sehr früh, auch wenn nicht alle das sofort wahrhaben wollten. Als wir im März 2020 die Dramatik unserer Situation begriffen haben und der Gouverneur von Pennsylvania die Schulen für zwei Wochen für eine „vorübergehende Sicherheitsperiode“ schließen ließ, dachten viele Menschen noch, es könnte uns niemals so schlimm treffen wie China. Viele waren davon überzeugt: Wir sind ein entwickeltes Land! Wir sind eine Demokratie! Wir haben keine Herdenmentalität und wir sind kreative Problemlöser/-innen! Obwohl aus den zwei Wochen Schulschließung ein Monat wurde und die Schließung dann schließlich bis zum Rest des Schuljahres verlängert wurde, wollten einige Politiker/-innen immer noch nicht zugeben, dass wir weit mehr als nur eine Gesundheitskrise haben. Viele Menschen aber wußten schon damals: Wenn wir diese Herausforderung gemeinsam als Bürger/-innen bewältigen wollen, bedarf es gesellschaftlicher Solidarität und zwischenmenschlicher Fürsorge. Ob wir diese ausreichend haben, wird sich zeigen.

NFR: Die UN haben die Covid-19-Pandemie als die größte Bildungskatastrophe der Menschheitsgeschichte eingestuft. Wie bewertest Du angesichts dieser Einschätzung die gegenwärtige Bildungssituation in den USA?

MP: Es gibt verschiedene Ebenen, auf denen wir massive Auswirkungen erfahren. Die Schulen in den USA sind hauptsächlich öffentliche Gesamt- und Ganztagschulen, die nicht nur pädagogische Aufgaben haben. So erhalten viele Kinder dort

Frühstück und Mittagessen, Schüler/-innen aus einkommensschwachen Familien sogar kostenlos. Diese Dienstleistung wurde trotz Schulschließung aufrechterhalten. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass das Essen der Kinder in der Familie aufgeteilt wurde, da viele einkommensschwache von existentieller Nahrungsmittelknappheit betroffen waren. Auch der ungleiche Zugang zu Computern und Internetzugängen wurde sofort deutlich. Einige, vor allem besonders benachteiligte Schulbezirke, entschieden, in der Anfangszeit der Pandemie generell keinen Schulunterricht mehr anzubieten, um nicht nur einer privilegierten Gruppe Online-Unterricht zu ermöglichen. Die damit verbundene Isolation hat viele Kinder sehr geprägt und wirkliche Bildung war oftmals nicht mehr möglich. Im zweiten Monat nach dem Ausbruch der Pandemie, wurde umso deutlicher, dass „45“ (viele weigern sich schon länger, ihn mit dem Titel des Präsidenten zu würdigen) sich weigerte, auf die Meinung von Experten/-innen zu hören. Auch das ist eine Nebenwirkung der Pandemie, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, die in universitären Kontexten mühsam und kollektiv von hochgebildeten Expert/-innen erarbeitet wurden, von 45 keine Beachtung fanden und sogar diffamiert wurden. Der Virologe Dr. Anthony Fauci hingegen, der die zahlreichen abstrusen Aussagen von 45 zu Covid-19 ins wissenschaftlich-medizinisch korrekte Licht rückte, wurde zum Nationalhelden

NFR: Schulen in den USA sind oftmals viel stärker eingebunden in das Gemeinwesen und das Zusammenleben im lokalen Sozialraum. Was hat sich diesbezüglich verändert?

MP: Ja, Schulen sind sehr wichtige Begegnungsräume für die Communities und Treffpunkte für gemeinnützige Aktivitäten. Und mit der Pandemie fingen die Menschen sofort an, sich gegenseitig umeinander zu kümmern. Wir sind es gewohnt, uns gegenseitig um Hilfe zu bitten und nicht auf Hilfe vom Staat zu warten. Die Idee, dass der Staat eine umfangreiche Rolle bei der sozialen Unterstützung von bedürftigen Menschen spielen könnte, sehen viele Menschen sehr kritisch und

erkennen darin den gefürchteten „Sozialismus“, wodurch leider auch die weitere Untätigkeit der Regierung legitimiert wird. Andererseits wird dadurch auch eine enorme gesellschaftliche Solidarität, insbesondere auf kommunaler Ebene ermöglicht, in denen öffentliche Schulen als Orte der Begegnung und Vernetzung eine wichtige Rolle spielen. Schulen bieten hier weit mehr als nur „akademische Dienstleistungen“, sondern tragen wesentlich dazu bei, dass unsere Gesellschaft eine Gemeinschaft wird.

NFR: Ein großes Thema in Deutschland sind die Chancen und Grenzen digitaler Bildung im Zuge der Pandemie. Welche Bilanz ziehst Du nach mehreren Monaten Online-Unterricht?

MP: Als die Quarantäne bis zum Schuljahrsende verlängert wurde, konnten endlich die langersehnten öffentlichen Mittel freigestellt werden, um das digitale Lernen umfassend zu gestalten. Nun wurden auch Laptops aus den leeren Klassenzimmern genommen und an bedürftige Familien verteilt. Die Unterrichtszeit wurde in einigen Schulen für Schüler/-innen auf einen halben Tag begrenzt, mit der Idee, dass jüngere Kinder morgens über den Laptop am Unterricht teilnehmen können und ihre älteren Geschwister nachmittags. Allerdings war auch zu beobachten, dass viele Familien, deren Jugendlichen nicht an wichtigen Abschlusstests teilnehmen mussten, nicht den ganzen Tag online Unterricht verfolgen wollten. Wenn es gut lief, nutzen sie die Zeit, um gemeinsam zu backen und zu kochen. So verbanden sie den Mathematikunterricht und andere Fächer mit dem Alltag der Haushaltsführung. Einige Familien, welche die Ressourcen und die soziale Netzwerke hatten, bildeten „Lernkapseln“, damit ihre Kinder mit einer regelmäßigen, bekannten und sicheren Gruppe von Klassenkameraden oder Nachbarn zusammenkommen konnten, um wie in der Schule zu spielen (oder Musik- oder Kunstunterricht von jetzt arbeitslosen Künstler/-innen zu erhalten). Das war eine innovative und kreative Idee, wodurch das einseitige digitale Online-Lernen um zwischenmenschliche Begegnungs- und Bildungsräume ergänzt wurde. Das Problem war jedoch, dass diese „Lernkapseln“ selten so divers oder so sozioökonomisch vielfältig waren wie die Klassen in der Schule. Insgesamt sind Erwachsene, welche über die Möglichkeiten verfügen, von zu Hause zu arbeiten, und damit auch die Chance haben, ihren familiären Alltag flexibler zu gestalten, immer noch überwiegend privilegiert, weiß und kommen aus der gebildeten Mittelschicht. Sie sind Fachkräfte, unabhängige Arbeitnehmer/-innen und verfügen über einen Computer mit Internetzugang. Andere Berufsgruppen aus den Bereichen Gastronomie, Bauwesen, Service oder Sozialwesen sind in vielerlei Hinsicht weniger privilegiert und hatten in der Corona-Zeit einen sehr belastenden Alltag, wodurch auch die Unterstützung beim Online-Lernen der Kinder massiv eingeschränkt wurde. Die jüngeren Kinder trifft die Quarantäne besonders hart. Viele unserer Kitas sind zum großen Teil immer noch geschlossen. Für viele Kinder können digitale Formate ihre vertrauten Bildungsräume nicht ersetzen. Sie vermissen ihre Freund/-innen, ihnen fehlt Trost und Ablenkung und der direkte körperliche Kontakt. Viele Eltern sorgen sich um die Unbeschwertheit ihrer Kinder und um ihr psychosoziales Wohlbefinden. Und die Viren vermehren sich weiter sowohl in der Gesellschaft als auch

im Internet. Das soziale Leben wird zunehmend ins Internet verlagert; viele Eltern betrachten das mit großer Unsicherheit. Denn hier sind ihre Kinder und Jugendliche vermehrt Mobbing und Zoombombings ausgesetzt. Aber wo sollen Kinder und Jugendliche in den Zeiten der Quarantäne Zuflucht und sichere Lern- und Begegnungsräume erfahren?

NFR: Das von Dir angesprochene emotionale psychosoziale Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen ist weltweit eine der großen Herausforderungen der Pandemie. Wie können Bildungsinstitutionen auf die damit verbundenen Bedürfnisse ihrer Schüler/-innen und Student/-innen reagieren?

MP: Eine konkrete Maßnahme ist der Ansatz „Maslow vor Bloom“, den wir auch hier an der Universität als Professor/-innen als Bildungsprinzip übernommen haben. Das bedeutet, dass zunächst grundlegende menschliche Bedürfnisse adressiert werden müssen, bevor Lernen und akademische Bildung stattfinden können. Deshalb unterstützen wir unsere Studierenden gerade jetzt in Bezug auf akute Herausforderungen z. B. in den Bereichen Kinderbetreuung, Lebensmittelversorgung oder finanzielle Sicherung. An unserer School of Education der Universität passen wir die Lehrveranstaltungen an diejenigen an, die keinen sehr stabilen Internetzugang haben oder die über keine ausreichenden Computerkapazitäten verfügen. Außerdem ermöglichen wir zahlreichen Student/-innen, besonders diejenigen, die nicht nach Hause zurückkehren können (z. B. weil sie Eltern haben, die zur Corona-Risikogruppe gehören oder weil sie wegen der Pandemie nicht in ihre Heimatländer zurückdürfen), sich während der Vorlesungszeit über Arbeitsgruppen zu verbinden. Wir sprechen offen über ihre Einsamkeit und Sorgen. Hier wird die emotionale und psychosoziale Dimension von Bildungsprozessen besonders deutlich. Wir können Mathe nur unterrichten, wenn wir auch Mitgefühl unterrichten. Ich denke, dass die Generation von Lehrkräften, die wir bei uns während der Pandemie ausbilden, diesen Anspruch laut und deutlich wahrnimmt. Ich hoffe, dass sie in Zukunft im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit so vorgehen, dass ein humanerer bedürfnisorientierter Bildungsansatz für sie grundsätzlich handlungsleitend ist und psychosoziale Bedürfnisse von Lernenden nicht nur in Krisen- und Notsituationen berücksichtigt werden.

NFR: Wir beide haben letztes und dieses Jahr gemeinsam auf internationalen Kongressen Workshops zu innergesellschaftlichen Konflikten gestaltet und dabei diese vor allem aus der Perspektive des Konfliktforschers Johan Galtung analysiert. Wie würdest Du die jetzige Situation in den USA vor diesem Hintergrund skizzieren? Wie lässt sich der aktuelle Konfliktkontext in der Covid-19-Pandemie aus den von Galtung identifizierten Dimensionen personeller, struktureller und kultureller Gewalt analysieren?

MP: Wie Du weißt, freue ich mich und finde es spannend, dass wir seit einiger Zeit Ideen über die Relevanz von Galtungs Theorien austauschen. Ich finde, dass seine drei Sichtweisen auf Gewalt besonders hilfreich sind, um nicht nur die direkten Formen von Gewalt aufzudecken, die wir hier unmittelbar erfahren, sondern auch um die weit verbreiteten indirekten und tiefer gehenden Dynamiken zu verstehen. Unsere soziale Infra-

struktur und das Gesundheitssystem diskriminiert diejenigen, die bestimmte Arbeiten ausführen, hauptsächlich solche, die traditionell von Frauen, Neueinwanderer/-innen und Nicht-Weißen ausgeführt werden. Das ist eine Facette des strukturellen Rassismus. BIPOC (Black, Indigenous, People of Color) arbeiten häufiger in Gesundheits- und Pflegeberufen und anderen essentiellen Service-Bereichen. Dort kommen sie entweder mit den Schwächsten und Vulnerabelsten der Gesellschaft in Kontakt oder sind bei ihrer Arbeit einer großen Anzahl von Menschen ausgesetzt. Kein Wunder, dass so viele von ihnen erkranken. Unsere Krankenpfleger/-innen, Ärzt/-innen, Müllsammler/-innen, LKW-Fahrer/-innen, Rettungskräfte und Paketzusteller/-innen sind unsere Held/-innen. Eltern, die all diese Jobs machen und gleichzeitig Kinder großziehen, die nicht zur Schule gehen können, sind unsere Superheld/-innen. Unsere Strukturen bieten jedoch sehr unterschiedliche Gehälter und Sicherheitsnetze für diejenigen, die in „Frauenberufen“ der Pflege und in der Dienstleistungsbranche arbeiten. Drängende Mahnungen und Warnungen, dass es vielen dieser Menschen aufgrund des geringen Einkommens, nicht möglich ist, für notwendige medizinische Dienstleistungen selber zu sorgen, stoßen weitgehend auf taube Ohren von Politiker/-innen, die befürchten, dass eine Ausweitung der Sozial- und Gesundheitsdienste das Risiko birgt, eine Sozialdemokratie oder ein Sozialstaat im europäischen Stil zu werden. Wir brauchen aber genau diese offizielle staatliche Ausweitung der Sozial- und Gesundheitsdienste, um die strukturelle Benachteiligung von vielen Menschen zu überwinden. Covid-19 hat uns gezeigt, dass die vielfältigen persönlichen, strukturellen und kulturellen Gewaltformen, die sich auf Einzelperson auswirken, eine Gewaltdynamik beinhalten, die sehr schnell eskalieren und uns alle betreffen kann. Das wird besonders deutlich im Kontext rassistischer Polizeigewalt. Bisher wurden die Nachrichten über die Trauer der Familien, deren Familienmitglieder zu Unrecht durch die Polizei verletzt oder getötet wurden, meist als tragische Einzelschicksale abgetan und auf individuelles Polizeifehlerverhalten zurückgeführt. Das, was vorher oft wie eine seltene, individuelle Ungerechtigkeit wahrgenommen wurde, wird jetzt viel stärker als ein unbestreitbares Muster verstanden. Unsere schwarzen Nachbarn wissen seit langem, dass dieses Muster ein gezielter Angriff auf ihre Gemeinden war und ist. Die Trauer um die verstorbenen Familienmitglieder in Kombination mit den vielen aktuellen Covid-19-bedingten kollektiven Ängsten und Sorgen ist jetzt einfach zu viel. Zu viele direkte personelle Gewalttaten und Einzelfälle summieren sich zu einem Ganzen und machen die tieferliegenden Dimensionen der strukturellen und kulturellen Gewalt gegenüber der schwarzen Bevölkerung deutlich. Von daher hat Covid-19 viele Menschen mobilisiert. Die Leute riefen ihre Nachbarn an, um nach ihren Wohlbefinden zu sehen und sie nahmen ihre Kinder und gingen zu Gedenkprotestmärschen, um ihren gemeinsamen öffentlichen Raum zurückzugewinnen. „Say Her Name“ und „Black Lives Matter“ sind jetzt allgegenwärtige soziale Bewegungen, um die Unbenannten zu benennen. Es gibt zu viele indigene Frauen, die ermordet oder misshandelt wurden, und zu viele Schwarze, deren Schreie nicht beachtet wurden. George Floyds „Ich kann nicht atmen“ ist der gemeinsame Aufschrei. Dies alles waren und sind so viele Vorfälle, die uns zusammenbringen und unsere Solidarität stärken. Viele Menschen begin-

nen auch, die Rolle der Polizei als Garant für Sicherheit zu überdenken. Damit verbundene Schulreformen sind überfällig. Denn in den meisten städtischen Schulen sind Polizist/-innen ganztägig oder auf Abruf verfügbar. Ihre Interventionen führen dazu, dass Jugendliche viel zu oft und viel zu schnell von der Schule isoliert und strafrechtlich verfolgt werden. Viele Wahlkreise rufen schon länger dazu auf, Mittel von der Polizei umzuwidmen für mehr präventiv arbeitende Sozialarbeiter/-innen und Drogenberater/-innen in Schulen und in der Gesellschaft. So könnten viele Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass Schulen sichere und hilfreiche Orte sind, wenn sie die entsprechenden Ressourcen haben. Zahlreiche Politiker/-innen, die von der aktuellen „School-to-Prison-Pipeline“ profitieren (z. B. jene, die private Gefängnisse besitzen) lehnen solche sozial- und bildungspolitischen Reformen jedoch ab.

NFR: Du hast zahlreiche Facetten der Gewalt in der gegenwärtigen Pandemie nachgezeichnet. Eine Form von kultureller Gewalt, die in Deutschland im Zuge der Pandemie zunehmend an Bedeutung gewinnt sind Verschwörungstheorien, die oftmals mit diskriminierenden, antidemokratischen, antisemitischen und rassistischen Sichtweisen unterfüttert sind. Wie bewertest Du den diesbezüglichen Diskurs in den USA?

MP: Ich erkenne vor allem drei gefährliche Dynamiken, die im engen Zusammenhang mit den Verschwörungstheorien stehen, die von unserer Regierung und ihren Anhänger/-innen verbreitet werden. Diese Theorien werden aber der komplexen Realität und unserem von massiver Ungleichheit geprägten gesellschaftlichem Zustand nicht gerecht. Die erste Dynamik bezieht sich auf die große Verantwortung der Schulen, um den Verschwörungstheorien entgegenzuwirken. Denn, wenn Menschen nur die Nachrichten lesen, sehen, und antreffen können, die bereits die personalisierten Verbrauchermuster ansprechen, ist es leicht, sich nur in diejenigen soziale Medien zu vertiefen, die nur die bereits vorhandene Weltanschauung stärken. Das aber gefährdet unser öffentliches Leben als Demokratie und setzt die öffentlichen Schulen unter noch mehr Druck, einer der wenigen Orte zu sein, an denen Kinder unabhängig von Religion, Wohnort, Herkunft, Hautfarbe, sozialer Klasse zusammenkommen und an denen die Verschwörungstheorien in Bildungsprozessen bearbeitet werden. Viele Forschungsumfragen und Studien finden weiterhin einen direkten Zusammenhang zwischen mehr Bildung (insbesondere universitärer Bildung) und weniger Akzeptanz gegenüber vereinfachenden, fremdenfeindlichen oder rassistischen Theorien. Die zweite Dynamik hängt mit dem Wort „Chinavirus“ zusammen, das von 45 öffentlich verwendet wird, um seine Sicht zu verdeutlichen, wer für den Ausbruch und Umfang der Covid-19-Pandemie verantwortlich ist. Als in China die Ausbreitung des Virus in Schlüsselstädten erfolgreich reduziert wurde und damit angefangen wurde, Masken und medizinische Geräte in die USA zu exportieren, wurde dies von 45 als Schuldopfer und Schuldeingeständnis erklärt. Wenn aber den Menschen immer wieder gesagt wird, dass die reale, unsichtbare Bedrohung weit entfernt in Asien ist, können diese leicht die Beweise übersehen, dass diejenigen, die näher bei Ihnen zu Hause sind, versagt haben. Diese Verschwörungstheorie führte zu beispiellosen Verboten für internationale Studenten/-innen, insbesondere

aus asiatischen Ländern, die an US-amerikanischen Universitäten studieren wollten (oder schon jahrelang hier waren). Diese Verbote hätten eine katastrophale Isolation des internationalen Bildungsstandorts USA nach sich gezogen. Ich bin stolz und nicht überrascht, dass große Universitäten, einschließlich meiner, sofort Klage erhoben und gemeinsam diese Proklamationen aufgehoben haben. Die internationalen Student/-innen in meinen Seminaren berichteten mehrfach, dass sie sich in der Hochschule auch und gerade in der Krise respektiert und aufgenommen fühlen, was außerhalb der Universität nicht immer der Fall ist. Schulen und Universitäten bleiben für sie die wichtigsten Schutzräume und einladenden Orte. Die dritte Dynamik geht noch eine Ebene tiefer. Sobald Verschwörungstheorien in sozialen Medien (z. B. Twitter) oder in der Werbung verbreitet werden, überprüfen unsere zuständigen journalistischen Organisationen sie sehr gründlich. Sie werden meistens durchweg als falsch gemeldet. Diese dritte Dynamik bezieht sich auf die umfassenden Versuche der Machthaber, dieser kritischen Überprüfung von Verschwörungstheorien entgegenzuwirken. Von Anfang an gab es die Strategie, alles, was nicht der engen Parteilinie von 45 folgt, als „falsche Nachrichten“ (Fake News) zu bezeichnen. Forschungsbefunde, die von der internationalen wissenschaftlichen Community erarbeitet wurden, historische Daten und Fakten oder sorgfältig recherchierte Zeitungsberichte wurden und werden immer wieder als falsch dargestellt und als Propaganda linker, staatsfeindlicher, liberaler Kräfte bezeichnet. Besonders besorgniserregend war, dass in Städten, in denen es zu Protesten der Bevölkerung oder zur Berichterstattung über das Missmanagement im Zuge der medizinischen Versorgung gekommen ist, unsere Journalist/-innen direkt an der Front waren. Noch mehr als die friedlichen Demonstranten wurden sie von den legalen und extralegalen bewaffneten Militärtruppen mit Gummigeschossen beschossen. Sie wurden häufiger festgenommen sind als Demonstrant/-innen. Dies traf insbesondere dann zu, wenn sie nicht weiß waren. Unsere Journalist/-innen, Menschen, die hierzulande als internationale Helden behandelt werden, wenn sie ihre gefährliche Arbeit auf der ganzen Welt verrichten, wo es in zahlreichen Ländern massive militärische Gewalteskalati-

onen, Kriege und demokratiefeindliche Systeme gibt, sind jetzt in unserem eigenen Land von ihrer eigenen Regierung und Polizei extrem bedroht worden. Der Einsatz für Wahrheit und die differenzierte Darstellung verschiedener Standpunkte ist wieder gefährlich geworden. Aber niemand gibt auf oder nach! Unsere Journalist/-innen lassen sich nicht entmutigen. Sie hören nicht auf, schwierige Fragen zu stellen, Verschwörungstheorien zu enttarnen und mit Live-Berichterstattung und rebellischer Faktenprüfung der massiven kulturellen Gewalt der Regierung entgegenzutreten. Diese mutige und wichtige Arbeit der Journalist/-innen ist elementar für den Fortbestand unserer Demokratie und für differenzierte und demokratiefördernde Bildungsprozesse und die Stärkung der Medienkompetenz, in unseren Kitas, Schulen und Universitäten.

NFR: Liebe Maureen, vielen Dank für das Gespräch und die vielfältigen Einblicke in die Covid-19-Situation und die damit verbundenen Herausforderungen in Deinem Heimatland. Eine letzte Frage: Was ist Dein größter Wunsch für die Zeit nach der Wahl?

MP: Die Wähler/-innen werden wie nie zuvor mobilisiert, weil es wirklich auf unsere Demokratie und Menschlichkeit ankommt. Wir sind viel mehr als jede vorübergehende Regierung oder jedes Virus. Deshalb bleiben unsere geschätzten Nachbarnschaften und Schulen kooperativ und vereint, weil wir erkennen, dass wir einander buchstäblich brauchen, um überhaupt zu überleben. Das wird bleiben, unabhängig davon, wie die Wahl ausgeht.

Norbert Frieters-Reermann & Maureen Porter

Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Erziehungswissenschaftler und lehrt Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Kollegin Prof. Dr. Maureen Porter ist Anthropologin und Erziehungswissenschaftlerin an der University of Pittsburgh in Pennsylvania. Die beiden arbeiten seit Jahren im Rahmen einer Hochschulkooperation zusammen.

Benedikt Korf

Corona: Kritik in der Krise

Zusammenfassung

Dieser Beitrag setzt sich kritisch mit der Kritik linker Theoretiker (v. a. Giorgio Agamben, Byung-Chul Han) an den politischen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie auseinander, die in der Pandemie nur noch das Wirken einer dystopischen Biopolitik erkennen können. Ich zeige auf, wie in diesen Formen der Kritik ein Jargon der Eigentlichkeit („Ausnahmestand“) zum Tragen kommt, der die eigene Theorie-sprache bestätigt, ohne sich von empirischen Eigenheiten der Pandemie erschüttern zu lassen. Gegen diese „unkritische“ Kritik plädiere ich für mehr Nachdenklichkeit.

Schlüsselworte: *Kritik, Krise, Theorie, Ausnahmestand, Pandemie, Nachdenklichkeit*

Abstract

In this paper, I formulate a critique of the critical interventions of left theorists (esp. Giorgio Agamben, Byung-Chul Han), who claimed that the political measure to confine the pandemic were simply the work of dystopian global biopolitics. I show how these forms of critique are mobilizing a jargon of authenticity (“state of exception”), which confirms the propositional language of Theory, but is unable to absorb the unsettling empirical specifics of the current pandemic. Against this “uncritical” critique, I propose a disposition of thoughtfulness.

Keywords: *critique, crisis, theory, state of exception, pandemic, thoughtfulness*

I.

Verschwörungstheorien zur globalen Pandemie sind populär. Bill Gates soll es gewesen sein. Oder ein *deep state*, der die Pandemie nutzt, uns alle zwangsimpfen zu lassen. Oder oder oder: „Unglaublich, wie der Blitz des Unsinn in den naiven Volksboden einschlagen und zur politischen Macht werden kann“, schreibt dazu Konrad Liessmann (Liessmann, 2020, S. 9). Verschwörungstheorien verbreiten sich rasend schnell, nicht nur in den *social media*; auch auf Demonstrationen gegen die Pandemiemaßnahmen zeigen Plakate ihre Parolen. Ähnlich

schnell, wie sich die Verschwörungstheorien verbreiten, stehen allerdings auch schon die aufgeklärten Gegner/-innen parat, um aus deren Absurdität kulturelles Kapital zu schlagen: Die Argumente der Verschwörungstheoretiker/-innen lassen sich leicht entkräften. An die Stelle des inhaltlichen tritt das emanzipatorische Anliegen, die Verschwörungstheoretiker/-innen von ihrer Dummheit zu befreien: „Argumentative Auseinandersetzungen erübrigen sich, an ihre Stelle tritt die pädagogische Besorgnis“ (Liessmann, ebd.).

Schwieriger wird die Situation, wenn die Aussagen aufgeklärter Gegner/-innen selbst wie Verschwörungstheorien klingen: Wenn wir zum Beispiel von angesehenen Philosophen lesen, die Pandemie sei nur erfunden worden, um einen Vorwand zu finden, den Ausnahmestand auszurufen. Oft hören sich Verschwörungstheorien so an, als seien sie aus einem wohl-bekannteren Baukasten linker Kapitalismus- und Hegemoniekritik gestrickt: Etwas „Foucault“, eine Prise „Neoliberalismus“, dazu noch „Biopolitik“ – und schon haben wir eine feine Verschwörungssuppe angerichtet.

Kommt hier die pädagogische Besorgnis an ihre Grenzen? Oder wollen wir einem Philosophen vom Weltruf eines Giorgio Agamben schlichte Dummheit unterstellen, der erst die Existenz des Virus leugnete und, nachdem dies nicht mehr wirklich glaubhaft möglich war, verlautbaren ließ, das Problem sei, dass die Angst, das nackte Leben zu verlieren, die Menschen blind mache dafür, dass „die Schwelle, die die Menschlichkeit von der Barbarei trennt“ (NZZ, 25.4.2020, S. 27)¹ überschritten worden sei? Vielleicht begeht Agamben ja nur eine „intelligente Dummheit“ (Musil) – immerhin unterlegt er sein Raunen mit theoretischen Versatzstücken, die von ihm nur zu bekannt sind („Ausnahmestand“, „Biopolitik“, „nacktes Leben“).

Offensichtlich erzeugt die Krise den Bedarf nach Kritik. Für Reinhart Koselleck war es noch umgekehrt gewesen. In seiner einflussreichen Schrift „Kritik und Krise“ (1959) hatte Koselleck geschrieben: „der kritische Prozess der Aufklärung hat die Krise [...] heraufbeschworen“ (1959, S. 5). Das kritische Bewusstsein der Aufklärung und des sich bildenden Bürgertums hatte die politische Krise der Monarchie hervorgebracht: „Im Kreuzfeuer der Kritik wurde [...] die damals aktuelle Politik zer-

mürbt“ (1959, S. 9). In der Zeit der Pandemie erzeugt hingegen eine durch das Virus ausgelöste „Krise“ den Bedarf nach „Kritik“ an den herrschenden Umständen – sei es in Form der Verschwörungstheorie oder linker Gesellschaftskritik.

Ich bin Geograph, nicht Pädagoge. Meine Aufgabe ist nicht die „Belehrung“, sondern die „Kartierung“ – in diesem Fall die Kartierung diskursiver Landschaften. Die Motivation dieser Kartierungsübung liegt nicht in pädagogischer Besorgnis – ein Agamben lässt sich nicht belehren. Der Theoretiker weiß immer schon Bescheid – er kämpft um „hermeneutische Vorsprünge“ (Vogl, MONOPOL, 9.4.2020).² Stattdessen möchte ich – und folge hier dem Philosophen Hans Blumenberg – einen Raum für Nachdenklichkeit öffnen.

II.

Ausnahmestandard allenthalben. Bereits am 26.2.2020 meldete sich Giorgio Agamben in der italienischen Tageszeitung *Il manifesto* zu Wort³: Medien und Behörden verbreiteten ein Klima der Panik (un clima di panico). Die Erfindung einer Epidemie (l'invenzione di un'epidemia) biete den „idealen Vorwand“ (il pretesto ideale), einen Ausnahmestandard auszurufen und außergewöhnliche Maßnahmen über alle Grenzen hinaus auszudehnen. Am 19. März legte er in der NZZ nach: „Der Ausnahmestandard, auf den uns die Regierungen seit geraumer Zeit einschwören, ist längst zu unserem Normalzustand geworden“ (Agamben, NZZ, 19.3.2020, S. 29).

Agamben aktiviert hier einen Jargon des „Ernstfalls“, der seine Schriften schon seit langem durchzieht und der in den letzten Jahren in der akademischen Linken gerne aufgegriffen worden ist, so auch in der kritischen Geographie (vgl. Korf 2009). Zentral ist in diesem Jargon der Begriff des „Ausnahmestandards“. 1922 hatte der umstrittene Staatsrechtler Carl Schmitt apodiktisch geschrieben: „Souverän ist, wer über den Ausnahmestandard entscheidet“ (Schmitt, [1922] 2004, S. 13). Für Schmitt gründet der Ausnahmestandard im Ereignis (der Entscheidung) und liegt deshalb „über“ dem Recht; für Agamben hingegen *durchdringt* der Ausnahmestandard das Recht: der Ausnahmestandard wird zur Regel (Agamben 2002, S. 48). Als Kronzeugen ruft Agamben hier Walter Benjamin in Erinnerung. In seinen „Geschichtsphilosophischen Thesen“ hatte Benjamin geschrieben: „Die Tradition der Unterdrückten lehrt uns darüber, dass der ‚Ausnahmestandard‘, in dem wir leben, *die Regel* ist“ (Benjamin 1965, S. 84; meine Hervorhebung).

Dieser Jargon durchzieht eine ganze Reihe weiterer Wortmeldungen meist männlicher Theoretiker (weshalb ich auch auf das Gender-Sternchen verzichte). Hans-Ulrich Gumbrecht sprach vom „Notstands-Staat“ (NZZ, 25.3.2020, S. 27). Peter Sloterdijk prophezeite eine „Securitorat“ und eine „medico-kollektivistische Diktatur“ (Le Point, 18.3.2020).⁴ Und Byung-Chul Han, Diagnostiker einer Müdigkeitsgesellschaft (Han 2010), schrieb: „Souverän ist, wer über Daten verfügt“. Han prognostizierte eine globale digitale Biopolitik, die „mit ihrem Kontroll- und Überwachungssystem sich unseres Körpers bemächtigt“ (Die Welt, 17.4.2020).⁵

Stichwort „Biopolitik“ – auch dies Teil des Jargons: Agamben, Gumbrecht, Sloterdijk und Han formulieren eine theoretisch begründete Unterscheidung zwischen dem „nackten“ und dem „guten“ Leben. Diese Unterscheidung

macht Agamben in *Homo Sacer* (2002): Dort greift er die von Aristoteles vorgeschlagene Unterscheidung zwischen „nacktem“ Leben (*zoë*) und der politischen Existenz (*bíos*) auf, um die Konstitution souveräner Macht in der Herstellung eines biopolitischen Körpers aufzuzeigen. Diese Unterscheidung kommt zum Ausdruck, wenn Agamben schreibt, die Gesellschaft sei angesichts der globalen Pandemie bereit, „praktisch alles zu opfern [...] die normalen Lebensbedingungen, die sozialen Beziehungen“. Auch bei Gumbrecht schwingt dies mit, wenn er warnt, „die Fülle des sinnlichen wie des sinnhaften Lebens [stehe auf dem Spiel]“ (NZZ, 18.4.2020, S. 27).

Byung-Chul Han rührt diesen Cocktail dann effektiv zusammen. Aus der Müdigkeitsgesellschaft sei eine „Palliativgesellschaft“ geworden, die keinen Schmerz mehr ertrage und so das „gute“ Leben opfere: „Die Gesellschaft des Überlebens verliert ganz den Sinn für das *gute Leben*“ (Han 2020, S. 23, Hervorhebung im Original). Und Han setzt noch einen oben drauf: „Die Quarantäne ist eine virale Variante des Lagers, in dem das nackte Leben herrscht“ (Han, 2020, S. 24). Mit dem Begriff „Lager“ ruft Han einen weiteren Kernbegriff des Jargons des Ernstfalls auf, hatte Agamben doch das Lager zum Signum der Moderne erklärt (Agamben 2002, S. 175 f.). Für Han resultiert daraus eine dystopische Vision: „Widerstandslos fügen wir uns dem Ausnahmestandard, der das Leben auf das nackte Leben reduziert“ (Han, 2020, S. 24).

III.

Odo Marquard ist skeptisch: „Vernünftig ist, wer den Ausnahmestandard vermeidet“ (Marquard, 2003, S. 260). Aber welcher Ausnahmestandard soll hier eigentlich vermieden werden? Es ist der *diskursive* Ausnahmestandard. Agamben, Gumbrecht, Han und Sloterdijk begeben sich in eine „Sonderzone Theorie“ (Sloterdijk, 2010, S. 126), von der aus eine „Hegemonie der Einsicht“ postuliert wird, aus der „die Einsicht in die Hegemonie“ resultiert (Düttmann, 2004, S. 84). Theorie erhält so eine „intellektuelle Alarmfunktion“ (Encke, FAZ, 26.4.2020).⁶ Diese Haltung schwingt im diskursiven Ausnahmestandard mit, aber es scheinen die Sicherungen durchgebrannt zu sein. Kritik mutiert zur Hyper-Kritik. „Hyper-Kritik“, schreibt Thomas Edinger, ist eine „zu Überreiztheiten und Selbstgerechtigkeit neigende Dynamik der Kritik“ (Edinger, 2015, S. 48). Diese Form von Kritik überhöht die Theorie auf Kosten der Empirie. Die diskursiven Taktiken der Hyperkritik sind Dramatisierung und Moralisierung: „Man weiß schnell, wo man zu stehen hat“ (Redepenning, 2007, S. 97). Das erklärt ihre Nähe zur Verschwörungstheorie.

Die heraufschwellende Bedrohungslage einer globalen Pandemie, die sich ab Mitte Februar 2020 immer mehr abzeichnete, erzeugte offensichtlich eine „Deutungsnot“ (Vogl, Monopol, 9.4.2020). In dieser Deutungsnot verspricht Theorie „hermeneutische Vorsprünge“ (Vogl, ebd.). Ohne mühsame Umwege in die Empirie ermöglicht der kritische Jargon über seine Theoriesprache einen schnellen Durchgriff auf die Situation: man weiß immer schon, wie die Welt eigentlich funktioniert. Doch zum Zeitpunkt, als sich Agamben, Gumbrecht, Han und Sloterdijk zu Wort meldeten, gab es noch wenig gesicherte Informationen über den Virus und seine Ausbreitungsformen. So entstehen Erklärungen für einen Sachverhalt, „der keineswegs festgestellt war“ (Vogl, FAZ, 26.4.2020).⁷

Kritische Theorie wird zu einer defizitären Form von Zeitdiagnostik, wenn sie sich dem Sog der Beschleunigung hingibt, die die Deutungsnot erzeugt. Zeitdiagnostik, schreibt Julia Lossau, trifft „leichtfertige Antworten auf die Frage, in welcher Zeit oder in welcher Gesellschaft wir ‚eigentlich‘ leben“ (Lossau, 2001, S. 238). Kritische Theorie verkommt dann zu einem „Jargon der Eigentlichkeit“ – einen Begriff, den Theodor W. Adorno eigentlich für andere – reaktionäre – Formen des Denkens über die „Eigentlichkeit“ des „Daseins“ reserviert hatte: Martin Heidegger. Adorno schreibt: „Dass die Jargonworte, unabhängig vom Kontext wie vom begrifflichen Inhalt, klingen, wie wenn sie ein Höheres sagten, als was sie bedeuten, wäre mit dem Terminus *Aura* zu bezeichnen“ (Adorno, 1964, S. 11 f.). Was Adorno zu Heidegger sagt, trifft sicher auch die *Aura* von Agambens oder Hans Schriftens. Nicht zufällig sind beide auch treue Anhänger des Meisters.

Es ist die *Aura* des raunenden und warnenden Meisterdenkers, der gerne von in die Jahre gekommenen Philosophen gepflegt wird. Schon seit längerem gibt es einen theoretischen Erregungszustand, der vor den Gefahren der Gefahrenabwehr warnt und die Dystopie eines Überwachungsstaates kolportiert. Die theoretischen Referenzen blieben dabei über Jahre die gleichen: Carl Schmitts „Ausnahmestand“ wird mit Walter Benjamin emanzipatorisch gewendet und mit einer Prise Foucault („Biopolitik“, „Panoptikum“) gewürzt. Aufgrund des diagnostizierten politischen Ausnahmestands wird ein intellektueller „Außerordentlichkeitsbedarf“ (Marquard 2000) ausgerufen. Die Kritikerin fungiert dann „als Ankläger[in], als oberste Gerichtsstanz [...] und als Partei zugleich“ (Koselleck, 1959, S. 6). Kritik, so hatte es Michel Foucault formuliert, sei „die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault, 1992, S. 12). Die Meisterdenker nehmen für sich in Anspruch, sich gegen die „Uneigentlichkeit“ heutiger Regierungsformen zu wehren.

Die Theorie der Meisterdenker wird zu einer Art „anschwellendem Bocksgesang“ (Strauss, 1993), der im „Mysterienlärm des Unheils“ erstarrt. In seinem umstrittenen Essay, 1993 im SPIEGEL veröffentlicht, hatte der Dramaturg Botho Strauss, selbst nicht vor der *Aura* des raunenden Meisterdenkers gefeit, der Hoffnung Ausdruck gegeben, „dass ein Satz, den angeblich Max Frisch zu einem Kollegen gesagt hatte – ‚Werde im Alter nicht weise, sondern bleibe zornig‘ –, als der Gemeinplatz kritischer Bequemlichkeit erkannt wird, der er in Wahrheit ist“ (1993, S. 206). Die Bequemlichkeit des Zorns erlaube Auslassungen: „Was darf er alles außer Acht lassen, um seinen Zorn zu konservieren“ (ebd.).

IV.

Was hilft gegen die Deutungsnot der Krise und dem anschwellenden Bocksgesang der Meisterdenker? Das Wesen des kritischen Denkens liegt nicht im Urteil, so Marcus Quent (2019, S. 39), „sondern in der ‚Unterbrechung‘ des Urteils“. Unterbrechung ermöglicht Nachdenklichkeit: Nachdenklichkeit, so der Philosoph Hans Blumenberg (1981, S. 57), bedeute abzuwarten, „was sich jeweils noch zeigt“. Sie verschont die Theoretikerin vor der „Geste der Überbietung“ (Quent, 2019, S. 41), dem „Rausch des Epochalen“ (Vogl), dem „Außerordentlichkeitsbedarf“ (Marquard) und dem „Jargon der Eigentlichkeit“

(Adorno). Nachdenklichkeit ermöglicht eine Kritik, „die ihre eigene Generalisierungstendenz unterbricht“ (Vogl, 2008, S. 115). „Nachdenklich ist, wer den Ausnahmestand vermeidet“, schreibt Benjamin Dober (2019, S. 294).

Nachdenklichkeit erfordert „Erschütterungsbereitschaft“ (Amlinger und Gess, 2020): Erschütterungen in der Lebenswelt – Krisen – sollten mit einer Erschütterung der Theorie einhergehen – durch „Wahrnehmungsvorbehalte“ (Vogl) und eine „Provinzialisierung des Blickes“. Als „Provinzialisierung“ hat sich in der *Postcolonial Theory* dank der wegweisenden Arbeiten von Dipesh Chakrabarty eine Haltung eingebürgert, im Blick auf den vermeintlichen Universalismus westlicher Kategorien („Menschenrechte“) und Geschichtenerzählungen („Fortschritt“) deren kontingente Entstehungsbedingungen aufzuzeigen – und deren Kosten (Chakrabarty 2010). „Provinzialisierung“ bedeutet eine Akzentverschiebung: die eigene Kontingenz in den Blick zu bekommen und zugleich über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen. Gerade der intellektuelle Ausnahmestand der Theorie verdeckt jedoch die Idiosynkrasien der eigenen Diagnosen und verhindert damit Akzentverschiebungen.

Als Anhaltspunkt, was damit gemeint ist, empfehle ich eine Lektüre des berührenden und zugleich schockierenden Berichts von Arundhati Roy „Durch das Tor des Schreckens“ (DIE ZEIT, 8.4.2020, S. 4 f.) und kontrastiere diesen mit Byung-Chul Hans jüngstem Buch zur Palliativgesellschaft (Han 2020). Roy schildert in ihrer Reportage die furchtbare Verzweiflung Millionen verarmter, hungriger, durstiger Menschen in Indien, die nach der Verkündigung eines „Lockdowns“ innerhalb kürzester Zeit gezwungen wurden, aus den Städten zurück aufs Land zu gehen. Diese marginalisierten Tagelöhner wurden wie unerwünschte Substanzen vertrieben. Zuhause auf dem Land wartete nicht nur das Virus, sondern der Kampf ums nackte Überleben: „ihnen war klar, dass sie zu Hause womöglich langsam verhungern würden“, schreibt Roy dazu.

Han schreibt zur Palliativgesellschaft, in der Quarantäne erstarre „das Leben ganz zum Überleben“ (Han, 2020, 23). Han (2020, S. 26) legt dann noch einmal nach: „Die von der Hysterie des Überlebens beherrschte Gesellschaft ist eine Gesellschaft der Untoten“. Das soll tief klingen – nach (Un-)Eigentlichkeit vermutlich. Aber vergreift sich Han nicht im Genre? Übersieht er nicht einen ganz anderen, existentiellen Ausnahmestand, der in den marginalisierten Randzonen postkolonialer Gesellschaften wie Indien zum Alltag gehört, durch den „Lockdown“ aber noch einmal in seiner existentiellen Dimension dramatisiert wurde? Hier geht es um das „nackte Überleben“ nicht nur in einem metaphorischen Sinne, wie das in der Theoriesprache zum Ausdruck kommt. Dabei kommt eine ganz andere, existentielle Dimension „nackten Überlebens“ zum Ausdruck als im erzwungenen Homeoffice in Deutschland, auch wenn für Han (2020, S. 24) die Quarantäne zur „virale[n] Variante des *Lagers* [wird], in dem das nackte Leben herrscht“ (Theorie ist auch eine Frage des guten Geschmacks.).

Epistemologisch interessant ist auch, dass Han nicht expliziert, *wo* es diese Palliativgesellschaft eigentlich geben soll: in Deutschland, in Europa, weltweit? Es ist genau diese mangelnde Situierung der eigenen Diagnose, die eine „Provinzialisierung“ benötigt. Von der eigenen Lebenssituation wird generalisiert, aber nicht theoretisch abstrahiert im Sinne einer

Idiosynkratisierung: Han schreibt seine Zeitdiagnose in einem universalistischen Gestus, ohne die Kontingenz der eigenen Erfahrung und Generalisierung zu reflektieren. Es wirkt schon fast absurd, wenn er „asiatischen“ Staaten „Systemvorteile bei der Eindämmung der Pandemie“ (Han, *Die Welt*, 17. April 2020) unterstellt, da sie in der digitalen Biopolitik schon weiter seien als „Europa“. Die Abstraktionsebene ist hier sehr grobmaschig. Aus dieser Sicht wird Roys Reportage zu Indiens Tagelöhnern zu einem Spezialfall, der keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf.

Der Jargon der Eigentlichkeit, den Agamben und Han mit Hilfe des Vokabulars von „Ausnahmestandard“, „nacktes Leben“, „Lager“, und „Biopolitik“ hervorbringen, agiert in einer Denkstimmung des „Ernstfalls“: Die liberale Demokratie scheint grundlegend – in ihrer Existenz – in Gefahr zu sein, ebenso das „gute“ Leben. Implizit wird hier ein Bild eines großen Plans einer biopolitischen Machtübernahme gezeichnet, die eigentlich schon lange im Untergrund im Gang und durch die Pandemie nun in ihrer Intensität sichtbar geworden sei. Die Empirie wird gar nicht mehr benötigt, da die „wirklichen“ Zusammenhänge hinter dem Schein der Wirklichkeit den Meisterdenkern der Theorie ja schon vorher klar ist. Erschüttert ist der Meisterdenker nicht, allenfalls bestätigt.

„Erschütterungsbereitschaft“ erfordert andere Formen der Theorie – eine Theorie, die sich von der Vielfalt der Lebenswelt noch irritieren lässt und Krisenphänomene nicht immer schon als Bestätigung der eigenen Theorie subsumiert. Eine Frage, die sich in der konkreten Situation der Pandemie stellt, wäre zum Beispiel, welche Begriffe hilfreich sind, die politischen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie als Herrschaftsform und rechtliche Praxis zu beschreiben. Vielleicht haben wir es in der Pandemie gar nicht mit einem „Ausnahmestandard“ zu tun, wenn damit eine existenzielle Entscheidung über die souveräne Macht (Carl Schmitt) gemeint sein soll.

So argumentiert z. B. der Kulturwissenschaftler Jan Söffner (NZZ, 14.6.2020)⁸, Schmitts Theorie des Ausnahmestands sei „nur teilweise tauglich“, den rechtlichen Raum, in dem über die Pandemiemaßnahmen entschieden wurde, zu kartieren. Aus juristischer Sicht wurden mit den Pandemiemaßnahmen keine Rechtsordnung außer Kraft gesetzt, sondern lediglich einige Grundrechte durch Rechtsverordnungen vorüber eingeschränkt. „Souveränität“ (die Kategorie, die bei Schmitt im Zentrum steht), so Söffner, sei hier eine irreführende Kategorie. Weder in Deutschland, noch in der Schweiz, habe es sich bei den Corona-Maßnahmen um eine „Selbstermächtigung der Exekutiven“ gehandelt. Vielmehr wurden die Exekutiven in diesen „Notrechtszustand“ hineingedrängt und die Übernahme exekutiver Verantwortung wurde eher zur Last als zur Lust: So sagte die Schweizer Bundespräsidentin, Simonetta Sommaruga, in einem Interview (NZZ vom 19.4.2020)⁹: „Der Bundesrat ist froh, wenn das Parlament tagt“. Er, der Bundesrat, wolle „nicht so weiterregieren“. Schon am 29.4.2020 beschließt der Bundesrat, die zur Bekämpfung der Pandemie erlassenen Notverordnungen in ein befristetes Bundesgesetz umzuwandeln, das er am 19.6.2020 in die Vernehmlassung schickt. Auch die latente Überforderung der Schweizer Kantone, ein effektives „*contact tracing*“ zu installieren, lassen Byung-Chul Hans panoptische Phantasie einer allumfassenden Überwachung eher lächerlich klingen.

Es wird offensichtlich, dass wir ein sehr viel differenzierteres Begriffsvokabular benötigen als „Ausnahmestandard“, „Biopolitik“, „nacktes Leben“, „Souveränität“ und „Ermächtigung“. Philipp Sarasin (2020) stellte ganz offen die Frage, ob man mit Foucault die Pandemie besser verstehen könne und beantwortet die selbstgestellte Frage skeptisch: Der Begriff der Biopolitik helfe nicht weiter, um die Pandemie zu verstehen, auch wenn die Situation als „biopolitischer Traum“ erscheine. Und Sarasin wendet sich explizit gegen „kritische Kritiker“, wie Giorgio Agamben, „die mit ‚Foucault‘ im Gepäck nun zu durchschauen meinen, was gerade geschieht“. Stattdessen sollten wir uns auf die tastende Suche nach alternativen Begriffen aufmachen. Für Henning Trüper, zum Beispiel zeigt sich eine „Unsouveränität“ in der Pandemie (Trüper, 2020). Mit „Unsouveränität“ bezeichnet Trüper eine Antipolitik als „Os-tentation von Handlungsmacht in einer Lage grundsätzlicher Ohnmacht“ (ibid.). Souverän sei hier allenfalls die humanitäre Moral („Leben retten“). Für Trüper sind denn auch Agamben & Co. die „uneigentlichen Ärzte [der Gesellschaftskritik] an der Seite der eigentlichen, [die in den Intensivstationen arbeiten]“.

V.

Letztlich folgen Agamben und Han in ihrer Kritik an den Pandemiemaßnahmen einer „Hermeneutik des Verdachts“ (Ricoeur, 1974, S. 45 ff.), die für sich in Anspruch nimmt, einen Schein der Dinge zu entlarven, der den Subjekten (außer den Kritiker/-innen) verborgen bleibt. Die Kritikerin spricht den Verdacht aus: Agamben und Han verdächtigen die liberale Demokratie: ihre Liberalität sei nur vorgetäuscht – eben ein „Schein“. Deshalb sei es Aufgabe der Kritikerin, Alarm zu schlagen, den Schein aufzudecken, die „schlafenden Subjekte“ aufzuwecken – ihnen die „Uneigentlichkeit“ der demokratischen Institutionen vor Augen zu führen. So werden Alarmschrei und Angstschrei zu einer Methode der „linken“ Kritik – die Grenzen zur Verschwörungstheorie weichen zunehmend auf.

Treibt es diese „Hermeneutik des Verdachts“ zu bunt und wild, wird es Zeit, den „Dämonenräumdienst“ (Marcel Beyer) zu rufen. Dieser Dämonenräumdienst ist gegen die Schimäre des Verdachts gerichtet und versteht sich deshalb als „eine Kritik rettende Kritik“ (Figal, 2009, S. 352). Der „Dämonenräumdienst“ arbeitet sich am problematischen Gestus des Verdachts ab. Er unterbricht den „Mysterienlärm des Unheils“ ebenso wie den theoretischen „Universalisierungsehrgeiz“ (Bauer, 2011, S. 251). Er mistet das Begriffsvokabular aus. Der Dämonenräumdienst vollzieht damit die „pädagogische“ (oder „therapeutische“) Aufgabe einer Kritik der Kritik in der Krise.

Anmerkungen

- 1 <https://www.nzz.ch/feuilleton/coronavirus-giorgio-agamben-zum-zusammenbruch-der-demokratie-ld.1551896> (online am 15.4.2020 erschienen; in der gedruckten Ausgabe erst am 25.4.2020).
- 2 Interview mit dem Magazin MONOPOL, 9.4.2020: <https://www.monopol-magazin.de/joseph-vogl-coronakrise>
- 3 <https://ilmanifesto.it/lo-stato-deccezione-provocato-da-un'emergenza-immotivata/>
- 4 https://www.lepoint.fr/politique/sloterdijk-le-systeme-occidental-va-se-reveler-au-ssi-autoritaire-que-celui-de-la-chine-18-03-2020-2367624_20.php
- 5 <https://www.welt.de/kultur/plus206681771/Byung-Chul-Han-zu-Corona-Vernunft-nicht-dem-Virus-ueberlassen.html>
- 6 <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/corona-theorien-warum-wir-lieber-drosten-als-sloterdijk-hoeren-16741391.html>
- 7 Vogl wird zitiert in einem Beitrag von Cornelia Encke: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/corona-theorien-warum-wir-lieber-drosten-als-sloterdijk-hoeren-16741391.html>
- 8 <https://www.nzz.ch/feuilleton/coronakrise-sind-wir-unterwegs-zu-platons-waechterstaat-ld.1560404>
- 9 <https://www.nzz.ch/schweiz/bundespraesidentin-sommaruga-das-virus-haelt-sich-nicht-an-plaene-ld.1552278>

Literatur

- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Amlinger, C. & Gess, N. (2020). *reality check: Wie die Corona-Krise kritische und weniger kritische Theorien auf den Prüfstand stellt. Geschichte der Gegenwart*. Zugriff am 17.09.2020 <https://geschichtedergegenwart.ch/reality-check-wie-die-corona-krise-kritische-und-weniger-kritische-theorien-auf-den-pruefstand-stellt/>
- Bauer, Thomas (2011). *Kultur der Ambiguität*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Benjamin, W. (1965). *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze*. Mit einem Nachwort von Herbert Marcuse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beyer, M. (2020). *Dämonenraumdienst: Gedichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (1981). Nachdenklichkeit: Dankrede. *Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung (II)*, 51–61.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Dober, B. (2019). *Ethik des Trostes. Hans Blumenbergs Kritik des Unbegreiflichen*. Weilerswist: Velbrück. <https://doi.org/10.5771/9783748906612>

- Düttmann, A. G. (2004). *Philosophie der Übertreibung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edlinger, T. (2015). *Der wunde Punkt. Vom Unbehagen an der Kritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Figal, G. (2009). Verstehen – Verdacht – Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 339–352). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Han, B.-C. (2020). *Palliativgesellschaft. Schmerz heute*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, B.-C. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Korf, B. (2009). Geographie des Ernstfalls. *Geographische Zeitschrift* 97 (2,3), 151–167.
- Koselleck, R. (1959). *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marquard, O. (2003). *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam.
- Marquard, Odo (2000). *Philosophie des Stattdessen. Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam.
- Quent, M. (2019). Das Delirium der Kritik. *Zeitschrift für Ideengeschichte* XIII (1), 33–42. <https://doi.org/10.17104/1863-8937-2019-1-33>
- Redepenning, M. (2007). Die Moral der critical geopolitics. *Geographische Zeitschrift* 95 (1,2), 91–104.
- Ricoeur, P. (1974). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sarasin, P. (2020). *Mit Foucault die Pandemie verstehen? Geschichte der Gegenwart*. Zugriff am 17.09.2020 <https://geschichtedergegenwart.ch/mit-foucault-die-pandemie-verstehen/>
- Schmitt, C. (1922/2004). *Politische Theologie: Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sloterdijk, P. (2010). *Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung*. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, B. (1993). Anschwellender Bocksgesang. *Der Spiegel* 93(6), 202–207.
- Trüper, H. (2020). *Unsoveränität in der Pandemie*. Zugriff am 17.09.2020 <https://www.zflprojekte.de/zfl-blog/2020/03/24/henning-trueper-unsoveranitaet-in-der-pandemie>
- Vogl, J. (2008). *Über das Zaudern*. Zürich: Diaphanes.

Benedikt Korf

ist Professor für Politische Geographie an der Universität Zürich. Sein Forschungsschwerpunkt ist die geographische Konfliktforschung mit regionalen Schwerpunkten in Südasiens und dem Horn von Afrika.

Cyril Brandt

Bildung für Binnenvertriebene? Über die (statistische) Vernachlässigung einer bedeutenden Gruppe

Zusammenfassung

Bewaffnete Konflikte führen zu Vertreibung einer großen Anzahl von Menschen. Die Sicherstellung von Bildungsmöglichkeiten in humanitären Notsituationen und für flüchtende Menschen hat in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit erfahren. Dabei wurde eine spezifische Gruppe vernachlässigt: Binnenvertriebene. Dieser Artikel zeigt, dass diese mangelnde Berücksichtigung problematisch ist, da Binnenvertriebene die größte Anzahl aller Vertriebenen darstellen. Der Artikel diskutiert zuerst die negativen Auswirkungen von Vertreibung auf Bildungsangebote und -möglichkeiten und erläutert, warum die schnelle Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten für Binnenvertriebene wichtig ist. Ein Mangel an Daten steht dem jedoch im Weg. Der Artikel erläutert, warum grundlegende Daten zu Binnenvertriebenen für die Versorgung mit Bildungsangeboten in humanitären Notsituationen relevant sind. Abschließend analysiert er verschiedene Gründe für die unzureichende Datenlage. Mit dem Artikel ist auch das Ziel verbunden, das Forschungsfeld *Bildung in Notsituationen* stärker in den Fokus deutschsprachiger Diskussionen zu bringen. Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Bildungssysteme unterstreichen die Wichtigkeit dieses Forschungsfeldes.

Schlüsselworte: *Binnenvertriebene, humanitäre Notsituation*

Abstract

Armed conflicts cause massive displacements. Providing education in humanitarian emergencies and to refugees has received significant attention over the last years. One particular group, however, has largely been neglected: Internally Displaced Persons (IDPs). This article argues that this neglect is problematic, as IDPs make up the largest share of all forcibly displaced persons. To do so, it first discusses the negative impact of armed conflict on education for IDPs and explains why it is important to rapidly restore the provision of education. Data on IDPs, however, are scarce. The article demonstrates the importance of data for providing education for IDPs. Finally, it analyses different reasons for the statistical invisibility of IDPs. The article

seeks to contribute to further integrating the field of *education in emergencies* into Germanophone discussions. The impact of the Covid-19-pandemic highlights the importance of this field of study.

Keywords: *Internally Displaced Persons, humanitarian emergency*

Einleitung

Bewaffnete Konflikte, Naturkatastrophen und Epidemien stellen Bildungssysteme vor große Herausforderungen (GCPEA, 2018; Lange, Timm, & Höck, 2017; UNESCO, 2018). Die Versorgung mit Bildungsangeboten in humanitären Notsituationen und damit jeweils verbundene positive und negative Effekte auf Konflikte und Friedenssicherung, beschäftigen zunehmend die Forschung und Praxis (Bush & Saltarelli, 2000; Hanf, 2007; Machel, 1996; Novelli, Higgins, Ugur, & Valiente, 2013; Scheunpflug & Wenz, 2018; Seitz, 2004). Scheunpflug und Wenz (2018, S. 317) fassen diesen Sachverhalt folgendermaßen zusammen: „Bildung impliziert ein großes Potenzial zur Friedensförderung, kann aber auch dann, wenn durch Bildungsmaßnahmen bestehende gesellschaftliche Ungleichheit verstärkt wird, bestehende Konflikte verschärfen.“ Der Bildungsbegriff, das sei vorneweg angemerkt, ist selbstverständlich hochgradig komplex und vielgestaltig und seine angemessene konkrete Ausformulierung ist vom Kontext und nationalen Curricula abhängig. Im Folgenden wird unter Bildung vor allem schulische Grundbildung, im Sinne von Basiskompetenzen und entsprechenden Literacy-Konzepten, verstanden. Darüber hinaus spielen im Kontext der Debatte über Bildung in humanitären Notsituationen auch stärker domänenspezifisch orientierte Formen der Bildung, etwa berufliche Bildung, eine Rolle. Oftmals werden Lehrkräfte in grundlegender psychologischer Ersthilfe, dem „gewaltfreien Umgang [...] mit Konflikten“, konfliktsensitiven Bildungsansätzen und Friedenserziehung weitergebildet (Jäger, 2016, para. 1) um die durch Vertreibung ausgelösten Erfahrungen der Schüler/-innen auffangen zu können. Dabei gilt es Formen der Beschulung in einem sicheren Rahmen zu gewährleisten, selbst dann, wenn

der soziopolitische Kontext hochgradig unsicher ist. Neben diesen inhaltlichen Komponenten fokussieren konfliktssensitive Bildungsprogramme (idealerweise) strukturelle Elemente, wie etwa die Sicherstellung gleicher Zugangschancen zu Bildungseinrichtungen für verschiedene soziale, ethnische oder religiöse Gruppen (Jäger, 2016).

Vor kurzem wurde der Zusammenhang von Bildung und Vertreibung durch den UNESCO *Global Education Monitoring Report* in den Fokus der internationalen Aufmerksamkeit gerückt: „Migration, Flucht und Bildung: Brücken bauen statt Mauern“ (UNESCO, 2018). Vor allem nationale Grenzen überschreitende flüchtende Menschen werden dabei hervorgehoben. Jedoch gibt es eine Gruppe, die bis dato größtenteils vernachlässigt wurde: Binnenvertriebene, von der UN definiert als „ZivilistInnen, die innerhalb ihres Landes auf der Flucht vor Konflikten, Gewalt oder allgemeinen Menschenrechtsverletzungen sind“ (UNHCR, n. d.). Nur wenige Publikationen widmen sich den Bildungschancen dieser Gruppe (z. B. Bengtsson & Naylor, 2016; Brandt, 2019; Ferris & Winthrop, 2010; Ghaffar-Kucher, 2019; Mendenhall, Gomez, & Varni, 2018; Shanks, 2019; Smith Ellison & Smith, 2013; Sommers, 2005).

Alle genannten Publikationen weisen auf die Marginalisierung Binnenvertriebener in nationalen und internationalen Bildungsprojekten hin. Ein grundlegender Faktor ist der Mangel an Informationen über Binnenvertriebene. Der UNESCO *Global Monitoring Report 2010* zum Thema „Die unbeachtete Krise: Bewaffneter Konflikt und Bildung“ hielt fest, dass die Datenlage zur Bildungssituation Binnenvertriebener noch schlechter ist als die zu geflüchteten Menschen (UNESCO, 2011, S. 158). Daten sind jedoch wichtig für die Erarbeitung effizienter, relevanter und inklusiver Bildungsprojekte. Dieser Artikel baut auf diesen Beobachtungen auf und widmet sich folgenden Forschungsfragen: *Warum sind Daten für die Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten für Binnenvertriebene wichtig? Wieso ist diese Datenlage so schlecht?* Dafür bietet der Artikel zunächst einen Überblick über das unzureichende Bildungsangebot und die Bedeutung von Bildungschancen für diese heterogene Gruppe. Dann erläutert er die Wichtigkeiten von Daten. In der darauffolgenden Analyse werden Gründe für die schlechte Datenlage diskutiert. Abschließend werden im Fazit Themenfelder und Desiderate für zukünftige Forschung umrissen.

Negative Auswirkungen von Vertreibung auf das Bildungsangebot von Binnenvertriebenen

Die Auswirkungen von Vertreibung auf Bildungssysteme sind oftmals verheerend. Oft sind bereits marginalisierte und unterprivilegierte Gruppen am schlimmsten von Vertreibung und vom weiteren Verlust von Bildungsmöglichkeiten betroffen (UNESCO, 2011, S. 158). Durch statistische Annäherung schätzt Englund (2018, S. 14), dass mit hoher Wahrscheinlichkeit Kinder und Jugendliche im Schulalter zwischen 29% und 44% aller vertriebenen Menschen ausmachen. Ebenso berechnet er, dass zwischen 40% und 62% aller binnenvertriebenen Kinder im Schulalter nicht beschult werden. In der Regel verlieren Binnenvertriebene viele Schultage und ggf. Schuljahre (Ferris & Winthrop, 2010; Ullah, Khan, & Mahmood, 2017).

Durch die lange Dauer der Vertreibung würden manche Kinder und Jugendliche gar nicht zu Bildungschancen kommen, wenn sie diese nicht während ihrer Vertreibung erhalten (Dryden-Peterson, 2011, S. 3).

Camps bieten eine nur unzureichende Bildungsinfrastruktur und sind oft auf Primärschulbildung beschränkt (Bengtsson & Naylor, 2016). Einschulungsraten in Grundschulen in Camps variieren sehr stark, zwischen 0% und 100% (Dryden-Peterson, 2011). Urbane Räume, in denen ein Großteil der binnenvertriebenen Menschen lebt, stellen große Herausforderungen dar, da gängige Lösungen (z. B. Schulen bauen) dort schwieriger zu ermöglichen sind (Dryden-Peterson, 2011). Darüber hinaus können Binnenvertriebene Zertifizierungen verlieren – Zeugnisse, etc. – und dadurch nur erschwert Zugang zu Bildungseinrichtungen bekommen (Davies, 2013; Kirk, 2009).

Vertreibung kann eine Reihe von Konflikten auch innerhalb von Klassenzimmern und Schulen auslösen: Diskriminierungen jeglicher Art steigen an, wenn grundlegende soziale Normen außer Kraft gesetzt werden und Grundrechte nicht eingefordert werden können (Dryden-Peterson, 2011). Shanks (2019) zeigt z. B. Spannungen in der Autonomen Region Kurdistan auf, verursacht durch das Miteinander von Schüler/-innen verschiedener Ethnien im gleichen Klassenzimmer, die oftmals, zu Recht oder Unrecht, mit unterschiedlichen bewaffneten Gruppierungen assoziiert werden (s. auch Rhoades, 2010). Auch Lehrer/-innen selbst können Vorurteile haben – verstärkt durch die Polarisierung von Gruppenidentitäten in bewaffneten Konflikten – und sind somit nicht zwangsläufig neutrale Begleiter für alle Schüler/-innen (Bengtsson & Naylor, 2016). Shanks (2019) beschreibt außerdem einen Fall, bei dem binnenvertriebene Lehrer/-innen durch internationale Organisationen besser bezahlt wurden als einheimische Lehrer/-innen durch ihre Regierung. Dies kann zu großen Spannungen führen.

Eine Rückkehr nach der Vertreibung ist oftmals mit weiterem Leid und Gefahren verbunden. Die temporäre und unsachgemäße Nutzung von Schulen durch das Militär, bewaffnete nichtstaatliche Gruppierungen oder andere Binnenvertriebene kann dazu führen, dass rückkehrende Binnenvertriebene abgenutzte und verfallene Schulen auffinden (GCPEA, 2018; O'Malley, 2010, S. 184; Richmond, 2014, S. 25, 185, 190). Brandt (2019) zeigte im Falle der Demokratischen Republik Kongo, dass Regierungen Druck auf binnenvertriebene Lehrer/-innen ausüben können, damit diese in ihre Heimatdörfer zurückkehren – teilweise gegen deren Willen. In einigen Kontexten, z. B. Boko Haram in Nigeria, stellen Schulen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen explizite Ziele der bewaffneten Gruppierungen dar, was in manchen Regionen Nigerias zur Zerstörung aller Schulen führte (Higazi, 2016). Währenddessen gibt es viele Gründe, die dafürsprechen, Binnenvertriebenen so schnell wie möglich wieder Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.

Warum eine schnelle Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten für Binnenvertriebene wichtig ist

Die Versorgung mit Bildungsangeboten in humanitären Kontexten bedeutet in den meisten Fällen eine Auswahl an Interventionen aus einem relativ beschränkten Portfolio, wie zum

Beispiel: Bau von Klassenzimmern und Toiletten; Weiterbildung von Lehrkräften, insbesondere zur psychologischen Ersthilfe, positiven Disziplin und einem aktiven Unterrichtsmodell; Aufholklassen, in denen Inhalte mit schnellerem Tempo durchgenommen werden; Bereitstellung von Schulbüchern und weiteren pädagogischen Materialien; Bezahlung von Schulgebühren und Gehältern. Die Liste könnte fortgeführt werden. Bei der Erarbeitung und Bereitstellung von Bildungsangeboten in humanitären Situationen geht es weniger um Inhalte – abgesehen vom psychosozialen Lernen und der konflikt-sensiblen Friedenserziehung – als um eine schnelle und zielgruppengerechte Bereitstellung, da die Inhalte von den entsprechenden Ländern gesetzt werden. Warum ist eine schnelle Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten für Binnenvertriebene so wichtig?

Der Zugang zu Bildungseinrichtungen kann zum Schutz von Kindern und Jugendlichen beitragen: Rhoades (2010) argumentiert, dass insbesondere Kinder, die nicht zur Schule gehen, von bewaffneten Gruppierungen (zwangs-)rekrutiert werden können. Außerdem kann der Wiederaufbau von Bildungsinfrastruktur eine langfristige und nachhaltige Investition sein und politische Legitimität herrschender Parteien fördern (Dryden-Peterson, 2011) – was in einigen Fällen jedoch auch problematisch sein kann. Viele Binnenvertriebene leiden unter post-traumatischen Belastungsstörungen (Davies, 2013). Schulen können idealerweise eine „safe school“ sein (Moriarty, 2018) und dazu beitragen ein *Gefühl der Normalität* wiederherzustellen (z. B. Dryden-Peterson, 2011, S. 3; Rhoades, 2010, S. 40) – auch wenn man natürlich in Betracht ziehen muss, dass diese Normalität vor Ausbruch bewaffneter Konflikte in vielen Fällen bereits gewaltvoll gewesen sein kann. Des Weiteren können Lehrer/-innen ebenfalls unter post-traumatischen Belastungsstörungen leiden und ohne weitere Unterstützung nur schwer mit Spannungen im Klassenzimmer umgehen (Mendenhall et al., 2018, S. 23). Jedoch sind Möglichkeiten zur weiterführenden Lehrer/-innen-Ausbildung unter solchen Umständen rar (Mendenhall et al., 2018, S. 13). Ebenfalls wird häufig auf die positiven Effekte von Schulen für die Entwicklung und Stärkung eines Gemeinschaftssinnes und eines positiven Miteinanders der (binnenvertriebenen) Menschen hingewiesen (Gladwell & Tanner, 2014). Einer der Mindeststandards des *International Network for Education in Emergencies* (INEE) besagt folgendes: Wenn ein Ort des Lernens für Binnenvertriebene geschaffen wird, kann die Einstellung von Lehrer/-innen und anderem Personal aus der Gastgemeinschaft zu guten Beziehungen beitragen (INEE, 2012, S. 96).

Der Bildungsbegriff im Feld der humanitären Krisen ist auch durch die positiven Auswirkungen von Bildungsangeboten auf andere humanitäre Bereiche zu verstehen (Karamperidou, Richardson, & Zapata, 2018). Antworten nationaler und internationaler Organisationen auf die Covid-19-Pandemie unterstreichen die Wechselwirkungen des Bildungsbereichs mit anderen humanitären Feldern, vor allem Zugang zu Wasser, Hygiene, körperlicher und psychosozialer Gesundheit und Kinderschutz (Brandt & Drerup, 2020). Die Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten kann den Zugang zu lebensrettenden Ressourcen und Wissen unterstützen. Außerdem ist bekannt, dass Kinder, die lange nicht zur Schule gehen, mit einer steigenden Wahrscheinlichkeit nicht mehr dorthin zurückkehren. Eine schnelle Wiederherstellung des Zugangs zu Bildungs-

einrichtungen führt also auch dazu, dass langfristig Einschulungsraten nicht sinken. Dies ist einer der Gründe, warum die schnelle Wiedereröffnung von Schulen insbesondere in Kontexten, in denen es wenig bis keinen Zugang zum *distance learning* in Zeiten von Schulschließungen durch Covid-19 oder z. B. Ebola gibt, äußerst wichtig ist. Die Einhaltung von hygienischen und sozialen Normen im Rahmen von Covid-19 – Desinfizierung, *social distancing*, etc. – in Binnenvertriebenen-camps wird dabei aufgrund der räumlichen Enge jedoch besonders schwierig (ebd.).

Die Wichtigkeit von Daten für die Gewährleistung von Bildungsangeboten

Ausreichende und zuverlässige Informationen sind ein Grundpfeiler evidenzbasierter Politikgestaltung und Bildungsplanung (Scheunpflug & Wenz, 2018). Seit vielen Jahren schlägt sich diese Dynamik beispielweise in den PISA-Studien und der finanziellen und technischen Unterstützung von Management-Informationssystemen für Bildungssektoren in Partnerländern wieder. Viele Publikationen weisen jedoch auf die weitgehende Ignorierung und Unsichtbarkeit von Binnenvertriebenen in statistischen Erhebungen hin (Bengtsson & Naylor, 2016; IDMC, 2019; UNESCO, 2011, S. 158). Mendenhall et al. (2018, S. 8) stellen nebst der schlechten Datenlage, zum Beispiel Einschulungsquoten betreffend, fest, dass so gut wie gar keine Daten über Bedarf, Anzahl und Qualifikationen von Lehrkräften gesammelt werden.

Laut Sommers (2005, S. 213) könnte die Unterrepräsentation von Binnenvertriebenen in Datenerhebungen dazu führen, dass Entscheidungen internationaler Organisationen nicht auf angemessenen Daten aufbauen und dadurch erhebliche Anteile der Bevölkerung vernachlässigen. Rein praktisch bedeutet der Mangel an Daten über Bedarf, Anzahl und Qualifikationen von binnenvertriebenen Lehrer/-innen und Schüler/-innen, dass Projekte nur in sehr geringem Maße bedürfnisorientiert arbeiten können. Tomaševski's (2001) menschenrechtsbasierter Ansatz bietet eine hilfreiche Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen des Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten: *Availability* (Verfügbarkeit), *Accessibility* (diskriminierungsfreier Zugang), *Acceptability* (Angemessenheit), und *Adaptability* (Anpassbarkeit). Ohne ein fundiertes Verständnis der Situation binnenvertriebener Menschen können diese „4As“, und damit das Menschenrecht auf hochwertige Bildung, nicht erbracht werden. Dies beinhaltet Daten über Altersgruppen, Geschlecht, physische und psychische Einschränkungen, ethnische, sprachliche und religiöse Minderheiten und andere wichtige Kriterien. Alles in allem ist eine gute Datenlage eine Bedingung für die Erarbeitung effizienter, inklusiver und relevanter Bildungsprojekte, als auch für deren Evaluierung (Various Organisations, 2016, S. 45).

Gründe für die unzureichende Datenlage über die Bildungssituation Binnenvertriebener

Im Folgenden diskutiere ich drei Kategorien von Gründen für die unzureichende Datenlage in Bezug auf Binnenvertriebene. Die erste Kategorie bezieht sich auf die Binnenvertriebenen

selbst, die zweite Kategorie beinhaltet Aspekte auf Ebene der nationalen Verwaltung und die dritte Kategorie beschäftigt sich mit internationalen Akteuren.

Erstens, Binnenvertriebene sind eine heterogene Gruppe mit vielfältigen Erfahrungen und Lebenswegen. Dies macht die Registrierung und statistische Erfassbarkeit schwierig. Die Zahl der Menschen, die durch Konflikte innerhalb ihrer Landesgrenzen vertrieben wurden, war 2019 mit etwa 45,7 Millionen so hoch wie nie (IDMC, 2020, S. 2). Dazu kommen circa 5,1 Millionen durch Naturkatastrophen Binnenvertriebene – dies ist im Übrigen die erste Schätzung dieser Zahl überhaupt (ebd.). Im gleichen Jahr gab es mit circa 25,9 Millionen Menschen circa halb so viele geflüchtete Menschen wie Binnenvertriebene (UNHCR 2020). Die durchschnittliche Vertreibung Binnenvertriebener dauert mehrere Jahre an. Manche Binnenvertriebene leben in Camps, andere in Städten und wieder andere ziehen sich in die ihre Dörfer umgebende Natur zurück. Die wenigen vorhandenen Daten erfassen größtenteils Binnenvertriebene in Camps, obwohl eine große Anzahl Binnenvertriebener in urbanen Räumen wohnt, wo sie oftmals nicht registriert, schwer aufzufinden und deswegen statistisch besonders stark unterrepräsentiert sind (Englund, 2018, S. 5). Eine andere Gruppe, die eine statistische Erfassung durch ihren Lebensstil erschwert, sind beispielsweise Nomaden (Randall, 2015). Hinzu kommt: Vertreibung und Rückkehr verlaufen nicht linear. Menschen können wiederholt vertrieben werden, und eine Rückkehr bedeutet meist keine Rückkehr in eine sichere Situation; oftmals hat sich an den grundlegenden Problematiken, die zur Vertreibung geführt haben, wenig geändert. Der Großteil der rückkehrenden Binnenvertriebenen kehrt in fragile und prekäre Zustände zurück, wobei viele Menschen zusätzlich mehrmals hintereinander vertrieben werden (IDMC, 2020; UN OCHA, 2018). Der Unterschied zwischen Binnenvertriebenen und flüchtenden Menschen ist fließend, da einige Binnenvertriebene zu flüchtenden Menschen werden können und flüchtende Menschen durch vorschnelle Repatriierung die Binnenvertrieben von morgen werden können (Ghaffar-Kucher, 2019, S. 4). Wobei die statistische Erfassung am Anfang eines Konflikts, einer Naturkatastrophe und der darauf folgenden Vertreibung noch relativ gut gelingt, erschweren die hier aufgezeigten nachfolgenden Etappen dies wesentlich (Various Organisations, 2016, S. 43).

Zweitens sind Dynamiken auf nationaler Ebene zu nennen. Entgegen Scotts (1998) Argument, dass Staaten grundlegende Information über ihre Bevölkerung benötigen, z. B. durch Steuernummern und Personalausweise, gibt es eine Reihe von Gründen warum staatliche Verwaltungen häufig über keine elementaren Details über ihre Bevölkerung verfügen (Brandt, 2018; Kalir & van Schendel, 2017; Randall, 2016; Sommers, 2005). Zensus, Geburtsregister und Wohnregistrierungen in vielen einkommensschwachen Ländern sind oftmals lückenhaft oder alt. Solche Daten sind zudem oftmals politisch umkämpft, z. B. aufgrund der Abhängigkeit der Anzahl von Abgeordnetenplätzen in nationalen Parlamenten von regionalen Bevölkerungszahlen. Viele lokale Behörden sind gut informiert über die tatsächliche Lage vor Ort (Brandt, 2019; Sommers, 2005, S. 226). Ihr Wissen wird aber selten auf regionaler oder nationaler Ebene gebündelt. Des Weiteren haben sie eine Reihe von Anreizen, Daten fälschlich dazustellen

(Sandefur & Glassman, 2015). So kann eine überhöht dargestellte Anzahl an Schüler/-innen zu mehr finanzieller Unterstützung führen. Andererseits wird mitunter angeführt, dass Daten über Binnenvertriebene nicht preisgegeben werden können, da diese höchstsensibel sind (Englund, 2018; Various Organisations, 2016). Bewaffnete Konflikte und innerstaatliche Migrationsbewegungen üben weiteren Druck auf bereits überforderte Verwaltungen auf. Außerhalb von Camps sehen Binnenvertriebene keine Notwendigkeit sich neu zu registrieren und werden selten dazu angehalten. Abschließend ist zu sagen, dass die Situation in einigen Ländern mit den meisten Binnenvertriebenen – z. B. Irak/Autonome Region Kurdistan und Demokratische Republik Kongo – durch eine Überlappung verschiedener Anbieter von Schulen, z. B. staatliche und religiöse Organisationen, charakterisiert ist (Brandt, 2018; Shanks, 2019). Eine solche Arbeitsteilung kann dazu führen, dass nationale Ministerien einen nur sehr unzureichenden Überblick über alle Bildungsangebote haben. Selbst wenn es eine relativ zentralisierte Verwaltung gibt, sind Binnenvertriebene in offiziellen Datenerhebungen nicht zwangsläufig als solche zu erkennen. Sie werden zwar mitgezählt, bleiben aber unsichtbar (Various Organisations, 2016). Ein weiteres Problem ist der jährliche Turnus von *Humanitarian Response Plans* und Management-Informationssystemen für Bildungssektoren. Um effektiv und effizient in humanitären Notsituationen reagieren zu können, brauchen Organisationen und Regierungen Zugriff auf aktuelle Daten (Various Organisations, 2016, S. 45).

Drittens können fehlende Zuständigkeit und Koordination zwischen internationalen Organisationen als Grund für einen Mangel an Wissen über Binnenvertriebene genannt werden. Der Mangel an institutioneller Zuständigkeit jenseits vom Staatsapparat ist ein wichtiger Grund für statistische Marginalisierung. Obwohl normative und praxisorientierte Richtlinien auch zu Binnenvertriebenen Stellung nehmen – z. B. die *Guiding Principles on Internal Displacement* (UNESCO, 2011, S. 215), die Mindeststandards des *International Network for Education in Emergencies* (INEE, 2012, S. 111) oder das *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction* von UNESCO-IIEP (2010) – verhindert der unverbindliche Charakter eine gute Koordination internationaler Organisationen. Im Gegensatz zu flüchtenden oder asylsuchenden Menschen übertreten Binnenvertriebene keine Ländergrenze und unterstehen somit nur indirekt dem Mandat internationaler Hilfswerke wie dem *United Nations High Commissioner for Refugees* oder der *International Organization for Migration*. 2006 wurde Bildung zwar Teil des humanitären Cluster Systems der Vereinten Nationen, geleitet von UNICEF und Save the Children, jedoch hat keine humanitäre Organisation ein spezifisches Mandat für Binnenvertriebene. Besonders bei langfristigen Binnenvertriebenen kommt es vor, dass humanitäre Organisationen sich nicht zuständig fühlen. Englund (2018) kritisiert darüber hinaus, dass sich die wenigen vorhandenen Methoden zur Datenerhebung und -präsentation erheblich zwischen verschiedenen Organisationen unterscheiden und damit nur sehr schwierig vergleichbar sind. Die schlechte Datenlage macht wiederum effektive Kooperation noch schwieriger. Der Mangel an Statistiken muss auch im Rahmen der allgemeinen Finanzierungen von Bildungsangeboten in humanitären Krisen gesehen werden. Trotz der steigenden Finanzie-

rungsströme und diversen Organisationen, die Gelder für Bildungsprojekte in humanitären Notsituationen sammeln oder bereitstellen (z. B. Globale Bildungspartnerschaft, *Education Cannot Wait*, Katar's *Protect Education in Insecurity and Conflict*, *Dubai Cares*, etc.), werden durchschnittlich unter drei Prozent der humanitären Ausgaben in Bildungsprojekte investiert (UN OCHA, 2018, S. 14). Oftmals überwiegt die Notwendigkeit schneller Interventionen über eine langfristige Verbesserung der Dateninfrastruktur. Außerdem kann das mangelnde Interesse internationaler Akteure durch übergeordnete globale Agenden erklärt werden, vor allem durch die Verquickung von humanitärer Katastrophenhilfe, Entwicklungspolitik und Sicherheitspolitik (Lopes Cardozo & Novelli, 2018; Novelli, 2010). Gemäß dieser Perspektive stellen Binnenvertriebene keine unmittelbare Gefahr für westliche Länder dar und bekommen deswegen weitaus weniger Aufmerksamkeit und Unterstützung. Demgegenüber steht die normative Perspektive, dass die Erreichung des vierten Ziels für nachhaltige Entwicklung – inklusive, gerechte und hochwertige Bildungsangebote zu gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern – unmöglich ist, wenn Binnenvertriebene marginalisiert bleiben. Scheinbar ist der Druck durch die nachhaltigen Entwicklungsziele nicht stark genug, um die Bildungsbedürfnisse Binnenvertriebener systematischer zu erfassen.

Fazit und Ausblick

Dieser Artikel analysiert die Vernachlässigung von Binnenvertriebenen in der Diskussion und im praktischen Umgang mit Bildungsangeboten in humanitären Notsituationen. Er zeigt, dass Binnenvertriebene den Großteil aller weltweit Vertriebenen ausmachen und in einer prekären und komplizierten Bildungs- und Gesamtsituation leben. Angesichts des seit zwanzig Jahren steigenden Interesses am Themenfeld *Bildung in humanitären Notsituationen* ist es erstaunlich, dass diese große und verwundbare Gruppe verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit bekommen hat.

Der Artikel zeigt insbesondere auf, dass Binnenvertriebene statistisch unterrepräsentiert sind, obwohl Daten über grundlegende Charakteristika – Alter, Geschlecht, Sprache, etc. – die Basis für die Erarbeitung und Evaluierung inklusiver und relevanter Bildungsprojekte sind. Obwohl Foren, Publikationen und Fördertöpfe existieren, die die Verbesserung der statistischen Erfassung binnenvertriebener Menschen zum Ziel haben, hat der Artikel mehrere Gründe aufgezeigt, warum solche Projekte nur schwer umzusetzen sind. In der Tat ist der Mangel an statistischem Wissen über Binnenvertriebene ein Beispiel für die Schwierigkeit, humanitäre Hilfe mit längerfristigen Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu koppeln (Global Education Cluster, 2019, S. 23).

Die Covid-19-Pandemie hat eine der größten Schwierigkeiten, aber vielleicht auch Potenziale, für die Erarbeitung von Bildungsangeboten für binnenvertriebene Menschen aufgezeigt: *distance learning*. Eine Reihe von Initiativen widmet sich aktuell der Zusammentragung von innovativen technologiebasierten Bildungsangeboten für Vertriebene.¹ Forschung sollte sich diesem Themenkomplex kritisch widmen und dabei

auf folgende beispielhafte Fragen eingehen: Inwieweit können technologiebasierte Angebote helfen, relevante Bildungsprogramme trotz eines Mangels an Daten über Binnenvertriebene anzubieten? Wie verhalten sich technologiebasierte Bildungsangebote für Binnenvertriebene zu bekannten Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten digitaler Medien (Binder & Drerup, 2020)? Welche Rolle wird künstliche Intelligenz in der Beschaffung und Verwertung von Daten über die Bildungssituation binnenvertriebener Menschen, als auch in der Erarbeitung und Evaluierung von Bildungsprojekten spielen (UNESCO, 2019)? Eine Analyse dieser Fragen ist wichtig, damit die Inklusion binnenvertriebener Menschen in Bildungsprojekte bestmöglich gelingen kann. Dabei sollte auch „das Zusammenspiel zwischen der unmittelbaren und der strukturellen Friedenspädagogik entschlossener gefördert werden“ (Jäger, 2016, para. 18).

Anmerkungen

- 1 Siehe, zum Beispiel, die geplante UNESCO-Studie: „From Radio to Artificial Intelligence: Innovative Literacy Learning and Education for Refugees, Migrants and Internally Displaced Persons“ (UNESCO-ILL, 2020).

Literatur

- Bengtsson, S. & Naylor, R. (2016). *Education for Refugees and IDPs in Low- and Middle-Income Countries. Identifying Challenges and Opportunities*. Oxford: HEART (Health and Education Advice and Resource Team).
- Binder, U. & Drerup, J. (2020). Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeiten. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeiten* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4>
- Brandt, C. O. (2018). *Illegibility as a State Effect. The Limits of Governing Teacher Identification in the Democratic Republic of Congo*. University of Amsterdam, PhD Thesis, unveröffentlicht.
- Brandt, C. O. (2019). The Deployment of Internally Displaced Teachers (DR Congo): A 'Real Governance' Approach. *International Journal of Educational Development*, 66, 147–154. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.10.006>
- Brandt, C. O. & Drerup, J. (2020). Bildung in humanitären Krisen: Zu den globalen Folgen von Covid-19. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie* (S. 161–176). Stuttgart: WBG Theiss.
- Bush, K. D. & Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florenz: UNICEF.
- Davies, L. (2013). The Challenges for Education of Protracted Displacement in Sri Lanka. In C. Smith Ellison & A. Smith (Hrsg.), *Education and Internally Displaced Persons* (S. 119–141). London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781472552914.ch-006>
- Dryden-Peterson, S. (2011). Conflict, Education and Displacement. *Conflict and Education*, 1(1), 1–5.
- Englund, G. (2018). *Estimating the number of forcibly displaced school-age children not accessing education. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). *Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict. Background Paper for the Global Monitoring Report 2011*. Paris: UNESCO.
- GCPEA. (2014). *Education Under Attack 2014*. New York, NY: Global Coalition to Protect Education from Attack.
- GCPEA. (2018). *Education Under Attack 2018*. New York, NY: Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Ghaffar-Kucher, A. (2019). *Uncertain prospects and ambiguous futures: the challenges and opportunities of educating the forcibly displaced. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Gladwell, C. & Tanner, L. (2014). *Hear it from the children. Why education in emergencies is critical. A study on the role of education for conflict-affected communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopia*. London: Save the Children UK (prepared together with the Norwegian Refugee Council).

- Global Education Cluster (2019). *Strategic Plan 2017-2019 Revision*. o. O.: o. V.
- Hanf, T. (2007). Bildung und Konfliktbearbeitung. Ein bedeutsames Sektorvorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. *ZEP - Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(2), 7–9.
- Higazi, A. (2016). IDPs and Education in North-East Nigeria after Boko Haram. *Norrag News*, 53, 104–105.
- IDMC (2019). *Twice Invisible. Accounting for internally displaced children*. Genf: International Displacement Monitoring Center.
- IDMC (2020). *Global Report on Internal Displacement*. Genf: International Displacement Monitoring Center.
- INEE (2012). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Kalir, B. & Schendel, W. van (2017). Introduction: Nonrecording states between legibility and looking away. *Focaal - Journal of Global and Historical Anthropology*, 77, 1–7. <https://doi.org/10.3167/fcl.2017.770101>
- Karamperidou, D. Richardson, D., & Zapata, J. (2018). *Education in Multi-Sectoral Responses to Displacement Crises. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Kirk, J. (Hrsg.) (2009). *Certification counts: Recognizing the learning attainments of displaced and refugee students*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Lange, S., Timm, S. & Höck, S. (2017). Editorial [Bildung und Fluchtmigration]. *ZEP – Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 2.
- Lopes Cardozo, M. T. A. & Novelli, M. (2018). Education in Emergencies: Tracing the Emergence of a Field. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Hrsg.), *Global Education Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies* (S. 233–254). London: Bloomsbury.
- Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children*. New York, NY: United Nations & UNICEF.
- Mendenhall, M., Gomez, S. & Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Moriarty, K. (2018). *Safe Schools: the Hidden Crisis. A framework for Action to deliver Safe, Non-Violent, Inclusive and Effective Learning Environments*. London: Theirworld.
- Novelli, M. (2010). The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? *International Journal of Educational Development*, 30(5), 453–459. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M. & Valiente, O. (2014). *The Political Economy of Education Systems in Conflict-Affected Contexts: A Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development.
- O'Malley, B. (2010). *Education under Attack. A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. Paris: UNESCO.
- Randall, S. (2015). Where Have All the Nomads Gone? Fifty Years of Statistical and Demographic Invisibilities of African Mobile Pastoralists. *Pastoralism*, 5(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s13570-015-0042-9>
- Randall, S. (2016). Visibilité et invisibilité statistique en Afrique. Adapter les méthodes de collecte de données aux populations ciblées. *Afrique Contemporaine*, 2(258), 41–57. <https://doi.org/10.3917/afco.258.0041>
- Rhoades, A. S. (2010). *Displaced Futures: Internally Displaced Persons and the Right to Education*. El Rodeo: United Nations University for Peace 2010.
- Sandefur, J. & Glassman, A. (2015). The Political Economy of Bad Data: Evidence from African Survey and Administrative Statistics. *Journal of Development Studies*, 51(2), 116–132. <https://doi.org/10.1080/00220388.2014.968138>
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2018). Die Globale Bildungsagenda - zu den Herausforderungen der Bildungszusammenarbeit Im Entwicklungskontext. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungswissenschaften* (S. 307–324). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_12
- Scott, J. C. (1998). *Seeing Like A State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Seitz, K. (2004). *Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen - Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Shanks, K. (2019). The Politics of IDP Education Provision: Negotiating Identity and Schooling in the Kurdistan Region of Iraq. *International Migration*, 57(2), 32–47. <https://doi.org/10.1111/imig.12545>
- Smith Ellison, C. & Smith, A. (Hrsg.) (2013). *Education and Internally Displaced Persons*. London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781472552914>
- Sommers, M. (2005). *Islands of Education: Schooling, Civil War and the Southern Sudanese (1983-2004)*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers no. 3*. Stockholm: SIDA.
- Ullah, A., Khan, K. & Mahmood, H. (2017). Understanding the Nexus between Conflict, Displacement, and Schooling: A Case Study of IDPs in Pakistan. *Asian Journal of Peacebuilding*, 5(1), 155–168. <https://doi.org/10.18588/201705.00a010>
- UNESCO (2011). *EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2019). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. *UNESCO Working Papers on Education Policy*, 7.
- UNESCO IIEP (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- UNESCO ILL (2020). *Call for cases: Innovative literacy learning and education for refugees, migrants and internally displaced persons*. Zugriff am 11.9.2020 <https://uil.unesco.org/literacy/call-cases-innovative-literacy-learning-and-education-refugees-migrants-and-internally>
- UNHCR (2020). *Figures at a Glance*. Zugriff am 11.9.2020 <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNHCR (n.d.). *Binnenvertriebene*. Zugriff am 19.3.2019 <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/wem-wir-helfen/binnenvertriebene>
- UN OCHA (2018). *World humanitarian data and trends 2018*. Genf & New York: UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- Various Organisations (2016). *E-Forum Report. Planning for the Inclusion of Displaced Populations in the Education Sector. Preliminary Reflections, November 2016. UNESCO-IIEP, GPE, UNHCR, PEIC*. Zugriff am 11.9.2020 <https://inee.org/resources/planning-inclusion-displaced-populations-education-sector-preliminary-reflections>

Dr. Cyril Brandt

Bachelor of Arts Kulturwirt (Universität Duisburg-Essen, 2007–2010); Bachelor of Science Betriebswirtschaftslehre (2007–2011); Research Master International Development Studies (Universität Amsterdam, 2012–2014); PhD International Development Studies (Universität Amsterdam, 2014–2017); Postdoc (Universität Antwerpen, 2018); circa 2 Jahre Feldforschung in der Demokratischen Republik Kongo im Rahmen des Masters, PhD und Postdoc; Associate Researcher, Institute of Development Policy (Antwerp); Honorary Associate, Institute of Development Studies (Sussex); Freiberuflicher Berater und Forscher für u. a. GIZ, Cambridge Education, Save the Children, Integrity und Mokoro; Gesellschaftliche Funktionen: Planner der Special Interest Group ‚Education, Conflict and Emergencies‘ der Comparative and International Education Society (2015–2017); Anti-Rassismus Trainer bei Phoenix e.V.

Alle bleiben zuhause, keine*r bleibt zurück – Digitale Kampagne des WUS für die UN-Agenda 2030 in Zeiten der Corona-Krise

Der Unterschied zwischen 2019 und 2020 könnte kaum größer sein: Während im vergangenen Jahr zehntausende junger Menschen weltweit auf die Straße gingen, um für den Klimaschutz zu protestieren, herrschen gegenwärtig Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen vor. Doch ist die Zivilgesellschaft auch in der Corona-Krise gefragt, wenn es um ein solidarisches Miteinander, den Umgang mit demokratischen Grundrechten oder die Auswirkungen der Corona-Pandemie weltweit geht. Die Kampagne der beim World University Service (WUS) angesiedelten Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd lenkt den Blick von Europa auf die Welt. Die digitale Kampagne knüpft an die zentralen Forderungen der Agenda 2030 an und lädt zum Mitmachen ein.

Während Nationalstaaten im Zuge der Corona-Krise ihre Grenzen schließen und versuchen, das Bestmögliche für die eigene Bevölkerung herauszuholen, setzt die im September 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedete Agenda 2030 auf die Idee weltweiter Solidarität und gemeinsamer Anstrengungen, um ein menschenwürdiges Leben für alle zu erreichen. Die siebzehn Nachhaltigkeitsziele der Agenda (Sustainable Development Goals – SDG) benennen die notwendigen Schritte, die zu unternehmen sind, um eine sozial, ökologisch und ökonomisch nachhaltige Entwicklung zu realisieren. Dass angesichts der Corona-Pandemie vor allem Ziel 3 „Gesundheitsversorgung und Wohlergehen“ und Ziel 6 „Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen“ von herausragender Bedeutung sind – und zwar im Globalen Norden und Süden gleichermaßen –, liegt auf der Hand. Doch müssen auch die anderen in der Agenda genannten Ziele umgesetzt werden, allen voran Ziel 1 „Keine Armut“, Ziel 2 „Kein Hunger“ und Ziel 10 „Weniger Ungleichheiten“, wenn die weltweite Ausbreitung von Covid-19 wirkungsvoll und langfristig bekämpft werden soll.

Kein Mensch soll zurückbleiben, „leave no one behind“, lautet die Leitidee der Agenda 2030. „An diese Leitidee knüpfen wir an“, begründet der Vorsitzende des World University Service, Kambiz Ghawami, den Start der Kampagne. „Wir spannen ein internationales Netz regionaler Dialekte und Sprachen aus Deutschland und aller Welt, um zu zeigen“, so Ghawami weiter, „dass Solidarität keine Grenzen kennt und die SDGs die Antwort gegen Isolationismus und Protektionismus sind“. Das Mitmachen bei der Kampagne ist einfach: 1. Zuerst sucht man sich ein SDG aus, z. B. auf der Website des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. 2. Das ausgewählte SDG wird in die gewünschte Alltagssprache übersetzt und kann gerne mit eigenen Gedan-

ken ergänzt werden. 3. Der Text wird, z. B. mit dem Smartphone, als Tondatei aufgenommen. 4. Die Audiodatei wird per E-Mail an infostelle3@wusgermany.de geschickt. In der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd wird die Audiodatei anonymisiert und auf die Kampagnenwebsite hochgeladen. Dank der Beiträge aus aller Welt hat sich binnen weniger Tage eine akustische Version der Agenda 2030 entfaltet, die deren zivilgesellschaftliche Relevanz und Vielfalt erlebbar macht. Jede*r Beitragende spricht so, wie ihr/ihm der „Schnabel gewachsen“ ist. So fließen Zitate von Nelson Mandela oder Johann Wolfgang von Goethe ein, auch ist eine dialektische Wendung von SDG 10 zu hören.

Die aktuelle Pandemie legt unübersehbar die Interdependenzen offen, die zwischen den Ländern des Nordens und des Südens bestehen. Dass die Covid-19-Krise außerdem grundlegende Fragen nach der Ausstattung von Gesundheitssystemen aufwirft, zeigen die traurigen Beispiele all jener Staaten, nicht nur im Globalen Süden, die dem Hype um Kommerzialisierung gefolgt sind und Kernaufgaben eines jeden der Daseinsvorsorge verpflichteten Staates – Bildung, Gesundheit, Infrastruktur, Sicherheit – privatisiert haben. Umso mehr sind gemeinsame Anstrengungen und Kooperationen auf allen Ebenen nötig, damit aus der Gesundheitskrise keine umfassende humanitäre Krise wird. Zu Recht würdigt deshalb der multilaterale Aufruf vom 15. April 2020, den 17 Staats- und Regierungschefs aus Afrika und Europa an die internationale Staatengemeinschaft gerichtet haben, die Kompetenzen der afrikanischen Länder. Deren Ärzt*innen, medizinisches Personal, Forscher*innen und lokale Gemeinschaften verfügen bereits über wertvolle Erfahrung beim Eindämmen von Epidemien. Wie sich die WUS-Kampagne weiterentwickelt, hängt vom Verlauf der Pandemie ab. Auch wenn das Daheimbleiben nicht länger notwendig ist, behält die zentrale Idee der Agenda 2030, dass keine*r zurückbleiben soll, unbestreitbare Gültigkeit. Auch die SDGs in den Sprachen dieser Welt bleiben deshalb auf der Kampagnenwebsite unter wusgermany.de abrufbar. Mehr Informationen unter: Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim World University Service (WUS) – Deutsches Komitee e. V., #AllebleibenzuhauseKeinerbleibzurück bei www.twitter.com/wusgermany und www.facebook.com/wusgermany

*Dr. Ursula Grünenwald
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim
World University Service (WUS)
doi.org/10.31244/zep.2020.03.09*

Schule: global – postkolonial. Annäherungen an einen Zusammenhang

„Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart“ war der Titel einer internationalen Konferenz, die im Juli 2019 an der Friedrich-Schiller-Universität stattgefunden hat. Die Konferenz wurde in Kooperation zweier Graduiertenschulen der Universität Jena organisiert. Eingeladen hatten das am Institut für Bildung und Kultur angesiedelte „Kolleg Globale Bildung“ sowie das Forschungs- und Doktorandenkolleg „Bildung. Forschung. Dialog.“, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung etabliert wurde.

Zu den Eigenheiten der Lehramtsausbildung gehört, dass angehende Lehrkräfte in der Regel für einen konkreten nationalen bzw. regionalen Kontext ausgebildet werden. Gleichzeitig sind das Lehren und Lernen in der Schule und im Alltag heute unausweichlich von einem Horizont bestimmt, der als global gekennzeichnet werden muss. Für Lehrkräfte wie für Schüler/-innen stellt sich gleichermaßen die Herausforderung, diese beiden Bezugsgrößen im eigenen Denken und Handeln zusammenzubringen. Die Spannung zwischen Regionalem und Globalem wird dadurch noch brisanter, dass postkoloniale Interventionen die Frage aufwerfen, auf welche Art und Weise unsere, über Lernen aufgebauten Vorstellungen von Normalität durch machtdurchsetzte Annahmen und Strukturen geprägt wird. Die (postkoloniale) Auseinandersetzung mit Marginalisierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung oder Ausbeutung partikularer Gruppen und die Frage, was die damit verbundenen Perspektiven mit uns zu tun haben, stehen dabei auf der einen Seite. Diese Wahrnehmung von Differenz trifft auf der anderen Seite auf einen systematischen Zusammenhang globaler Herausforderungen, in dem nach einer gemeinsamen, „inklusive“ Zukunft für Alle (angefangen im Programm „Education for all“ bis hin zu Praktiken nachhaltigen Handelns von Konsumsteuerung bis Klimawandel) gefragt wird. Globales und Postkoloniales erscheinen gerade vor dem Hintergrund, Kindern und Jugendlichen eine reflektiert-realistische Vorstellung von „Welt“ zu vermitteln, als feindlich-freundliche Geschwister, die zumindest auf den ersten Blick nur teilweise ähnliche oder gleiche Ziele verfolgen. Vor dem Hintergrund dieser Gemengelage hat die internationale Konferenz in aller Vorläufigkeit nach Impulsen dafür gesucht, was es bedeuten kann, (schulisches) Lehren und Lernen gleichzeitig vor dem Hintergrund globaler und postkolonialer Motive zu verstehen.

Gerahmt wurde die zweitägige Veranstaltung durch zwei Keynote-Vorträge, in denen das Verhältnis „Global – postkolonial. Über die Schulung paradoxer Weltwahrnehmung“ (Ralf Koerrenz, Jena) und eine „Bildung zur Nachhaltigkeit“ (Alex Lautensach, British Columbia/Kanada) skizziert wurden. Es folgten Vorträge zu Traditionslinien von Bildung, die mit dem Stichwort „global“ gekennzeichnet werden können (Lena Köhler, Jena), und zu der Problematik, dass von „Traditionen postkolonialer Bildung“ (Sebastian Engelmann, Tübingen) – wenn überhaupt – nur im Modus einer kritischen Distanzierung vom Thema selbst gesprochen werden kann. Ein Versuch,

sich dem aufscheinenden Spannungsverhältnis unterschiedlicher Rahmungen für das Verständnis von Lehren und Lernen zu nähern, bestand anschließend darin, die „Logik der Heterogenität“ (Karsten Kenklies, Glasgow/Großbritannien) von der „Logik der Inklusion“ (Alexandra Schotte, Augsburg) zu unterscheiden. Eine besondere Bedeutung hat die Auseinandersetzung mit globalen und postkolonialen Horizonten für einen zeitgemäßen Geografieunterricht. Entsprechende Perspektiven wurden in Überlegungen zur „Welt im Werden. Zur Krise der Repräsentation“ (Mirka Dickel, Jena) und „Über Beispiele. Das Exemplarische und das Allgemeine im Globalen Lernen“ (Fabian Pettig, Jena) entwickelt.

Mit den USA und Kanada richtete die Konferenz die Aufmerksamkeit auf besonders konfliktreiche Sozialstrukturen. „Cultural Pluralism and Equity in US-American Education“ (Elizabeth Watts, Weimar/Jena) und „Cultural Pluralism and Equity in Canadian Education“ (Sabina Lautensach, British Columbia/Kanada) warfen Schlaglichter auf Schule im Kontext von spezifischen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Exemplarisch ergänzt wurden diese Beiträge durch eine Skizze „Pädagogische(r) Perspektiven im Anschluss an bell hooks“ (Milena Morosoli, Jena) und durch einen kritischen Blick auf das „Canadian Curriculum between Manifest Manners and Decolonization“ (Kathryn Arsenault, Weimar).

Wenn wir Schule unter den Vorzeichen „global“ und „postkolonial“ betrachten wollen, so treffen wir mit Blick auf schulische Praxis auf eine dynamisch-offene Situation. Auch wenn beispielsweise Themen wie Rassismus und die systematisch-logischen Fallstricke von Kollektivzuschreibungen als Beispiele für postkoloniale Anliegen im schulischen Lehrplan Erwähnung finden, scheinen die Transformationen von Themen globalen Lernens in den schulischen Alltag nicht zuletzt über den „Orientierungsrahmen“ deutlich ausgereifter und verbreiteter. Neben diese Beobachtung gesellt sich die Frage nach den normativen Logiken der Didaktik zwischen Dekonstruktion von Macht- und Ausgrenzungsverhältnissen und konstruktiven Zukunftsgestaltungen. Allein in dem Titel eines Programms wie „Bildung trifft Entwicklung“ tut sich je nach globaler oder postkolonialer Optik ein unterschiedlicher normativer Bewertungszusammenhang auf, der das Nachdenken über das Verhältnis von „global – postkolonial“ mit Blick auf Schule nur in einer spannungsreichen Geschwisterlichkeit denkbar werden lässt. Die Jenaer Konferenz kann als ein Set fragmentarischer Denkanstöße zur Diskussion dieses Verhältnisses verstanden werden. Die Studien im Anschluss an die Konferenz sind unter dem Titel „Globales lehren – Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart“ im Beltz-Verlag (Weinheim, 2020) in der Reihe „Bildung: Demokratie“ erschienen.

Ralf Koerrenz

Friedrich-Schiller-Universität Jena
doi.org/10.31244/zep.2020.03.10

Corona-Krise: Momentum für transformative Bildung und systemischen Wandel?

Die Welt steht Kopf. Die Corona-Pandemie bringt unsere bisherigen Lebensrealitäten und als Normalität geglaubten Denk- und Seinsweisen ins Wanken. Die Einzigartigkeit der Corona-Krise liegt in ihrer globalen Gleichzeitigkeit. Mehr denn je wird deutlich, dass politische Entscheidungen nicht mehr nur Einzelne, sondern uns alle betreffen. Weltweit. Wenngleich je nach Privilegiertheit und Lebensumstand unterschiedlich von den sozialen und wirtschaftlichen Einschränkungen und der Bedrohung durch das Virus betroffen, so sind wir dennoch weltweit physisch und psychisch von der Pandemie erfasst. Dieser Gleichzeitigkeitsmoment birgt die Möglichkeit, Realitäten zu vergleichen und strukturelle (globale) Ungleichheiten zu thematisieren. Die Krise macht die Schwachstellen unseres Systems sichtbar und verdeutlicht, dass unsere bisherige Normalität ebenfalls krisenhaft war – die Folgen eines auf Profitmaximierung angelegten Wirtschaftssystems, sozialer Ungleichheit, Klimawandel, Rassismus und Geschlechterungleichheit werden von der Pandemie nur verschärft. Insofern kann das, was als Normalität geglaubt wurde, nicht der erstrebenswerte Zustand für alle Menschen und unsere Welt sein.

In der Bewältigung und dem Lernen aus der Krise, kommt der entwicklungspolitischen Bildung mit transformativem Anspruch eine zentrale Rolle zu. Welche Fragen die Krise für die Bildungsarbeit aufwirft, wurde in einem von VENRO organisierten Onlineseminar mit dem Titel „Corona-Krise: Momentum für transformative Bildung und systemischen Wandel?“ mit Bildungsexpert/-innen im April besprochen. Dabei wurde deutlich, dass Akteur/-innen der Bildungsarbeit die Narrative der Krise und das individuelle und kollektive Lernen in und aus der Krise mit begleiten und damit einen Beitrag zu einer gerechteren und nachhaltigeren Welt Post-Covid-19 leisten können. Die entwicklungspolitische Bildung kann der Kompass sein, der uns hilft, durch die Krise zu navigieren. Anknüpfungspunkte für eine transformative entwicklungspolitische Bildung ergeben sich aus dem Krisen-Moment. Vermeintliche Selbstverständlichkeiten werden infrage gestellt. Dadurch entsteht Raum für neues Denken über gesellschaftliche und wirtschaftliche Alternativen. Die transformative Chance dieser Krise besteht darin, Normalität zu verlernen und unsere Imagination für andere Lebens- und Gesellschaftsformen zu öffnen, da gewohnte Deutungs- und Handlungsmuster nicht mehr funktionieren.

Erste Ideen dazu, wie Bildungsakteur/-innen auf die Corona-Krise reagieren können, wurden auch in dem Onlineseminar gesammelt. An erster Stelle steht, Angebote des Globalen Lernens jetzt digital stattfinden zu lassen. Der digitale Raum bietet die Chance in dezentralen digitalen Lernformaten, Partnerschaften zwischen Globalem Süden und Globalem Norden, die durch physische Begegnungen, durch Austauschformate oder Reisen aufgebaut wurden, zu nutzen und auszubauen. Hierbei kann die gemeinsame Betroffenheit den Anlass für (virtuelle) Begegnung, Austausch und gemeinsames, voneinander Lernen bieten. Neben den bereits erwähnten gesell-

schaftlichen Schieflagen, macht die Corona-Krise unterschiedliche Chancen, Resilienzen und Zugänge von Menschen sichtbar. Diese gilt es zum Thema zu machen und dabei den Blick auf den Globalen Süden auszuweiten, unterschiedliche Ausgangslagen, Ressourcen und Chancen zu erkennen und globales, solidarisches Handeln und Resilienzfähigkeit zu stärken.

Der Zugang entwicklungspolitischer Bildungsarbeit muss auch in Corona-Zeiten über den Lebensweltbezug passieren. Das bedeutet, die Alltagsthemen und Sorgen der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Viele der im Globalen Lernen behandelten, systemkritischen Aspekte, welche globale Ungleichheiten, (post-)koloniale Machtgefälle und Schwachstellen des wachstumsorientierten Wirtschaftssystems aufzeigen, können ausgehend von der persönlichen Betroffenheit der Lernenden verdeutlicht und in Zusammenhang gestellt werden. Aber es ergeben sich auch neue, akute Themen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die aufgegriffen werden müssen: Renationalisierungstendenzen, Verschwörungstheorien unter dem Deckmantel der Einforderung von Demokratie und Freiheit, rechte Deutungsmuster und Propaganda, Grundrechtseinschränkungen, Abhängung sozial benachteiligter Gruppen, Dreifachbelastungen von Frauen usw.

Die Corona-Krise gibt der entwicklungspolitischen Bildung nicht nur Aufwind. Es stellen sich auch viele Fragen, die das Handeln in der Krise erschweren. Auch diese wurden im Onlineseminar mit Fachleuten aus der entwicklungspolitischen Inlands- und Bildungsarbeit, zusammengetragen. Auf der operativen Ebene stellen sich praktische Fragen, z. B.: Wie können emotionales, erfahrungsbasiertes und erlebnisorientiertes Lernen der transformativen Bildung in den digitalen Raum übersetzt werden? Darüber hinaus stellen sich neue grundlegende Sinn- und Ausrichtungsfragen an die eigene Bildungsarbeit, z. B.: Muss sich die Bildungsarbeit inhaltlich und didaktisch neu erfinden, um auf die Krise zu reagieren? Was können wir aus der Krise lernen und wie können wir das Gelernte mit anderen teilen? Wie können wir in Zeiten von Abschottung und Renationalisierung mit Bildung zu mehr Solidarität und Zusammenarbeit in der Welt beitragen? Was können wir tun, um das Potential für transformative Kraft von Bildung in der Krise maximal zu entfalten?

Die Krise zeigt, dass wir es aushalten müssen, keine Ad-hoc-Antworten zu haben. In Zeiten großer Unsicherheit ist es wichtig, dass die Richtung gesellschaftlicher Transformation zu einer sozial, wirtschaftlich und ökologisch-nachhaltigen Zukunft klar bleibt. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit kann hier einen Beitrag dazu leisten, in die richtige Richtung zu weisen.

*Lara Fedorchenko, Timo Holthoff & Marie Wilpers
Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe
deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO)
doi.org/10.31244/zep.2020.03.11*

Rezensionen

Tagore, R. (2019): Nationalismus. Aus dem Englischen von J. Kalka. Mit einem Vorwort von P. Mishra Berlin: Berenberg. 22,00€

Wenn in Kreuzworträtseln nach einem indischen Philosophen mit sechs Buchstaben gesucht wird, ist die Lösung immer TAGORE. Rabindranath Tagore (1861–1941) war aber nicht nur Philosoph, sondern auch Poet, Dramatiker, Autor von Romanen, Erzählungen und Essays, Maler, Songwriter, Komponist und Reformpädagoge. Die von ihm gegründete Schule und Universität existiert heute noch in Santiniketan. Zwei seiner Lieder sind Nationalhymnen von Indien und Bangladesch. Den Titel Mahatma (die große Seele) hat Tagore Gandhi verliehen. Umgekehrt nannte Gandhi ihn Gurudev (der verehrte Lehrer). Als erster Dichter außerhalb Europas und den USA erhielt er 1913 den Nobelpreis für Literatur. Vor allem aber war er ein Philanthrop und kosmopolitischer Humanist. Als überzeugter Humanist war er der Meinung, *die Menschen sind so eng miteinander verbunden, dass jeder Hieb, den man anderen versetzt, auf einen selbst zurückschlägt*. Deshalb fand er den Nationalismus, einen Import aus Europa, so schädlich. Während der Osten in der Vergangenheit verhaftet blieb und in einem tiefen Schlaf fiel, wachte Japan auf, um seine Nahrung aus dem Westen zu importieren. Tagore warnte aber, *Japan muss sich hüten, in seinem Eifer der Nachahmung, seine östliche Seele zu verlieren*. In seiner Europa-Kritik geht Tagore sehr behutsam vor. Alles, was Europa gebracht hat, ist nicht verdammenswert. Europa hat uns die Rechtsstaatlichkeit und Gerechtigkeit gelehrt. Vor allem *hat Europa das Banner der Freiheit hochgehalten – Freiheit des Gewissens, Freiheit der Gedanken und Taten, Freiheit in den Idealen der Kunst und Literatur. Sein Fazit: Wenn wir aber das Europa wahrhaft erkennen, das groß und gut ist, können wir uns vor dem Europa retten, das gemein und gierig ist*.

In den zwei Vorträgen, die er in den USA hielt, geht es einmal um den Nationalismus des Westens und dann um den Nationalismus in Indien. Im ersten Vortrag definiert er eine Nation als ein Gebilde von Politik und Wirtschaft, das für einen mechanischen Zweck organisiert wird. Der Zweck und die Rechtfertigung der Maschinerie ist der Erfolg. Jede Nation möchte besser als alle anderen Nationen sein. Deshalb sind Konflikte und Konkurrenzen zwangsläufig. Die Wahrheit ist, dass der Geist des Konflikts und der Eroberungen zum Ursprung und zum Wesen des westlichen Nationalismus gehört. Er beruht nicht auf sozialer Kooperation. Deshalb herrscht zwischen Kapital und Arbeit immerwährender Krieg. Denn Gier nach Reichtum und Macht kann niemals ein Ende finden. *Der Nationalismus ist eine grausame Epidemie des Bösen, die über die ganze Welt unserer Gegenwart hinwegfegt und ihre moralische Lebenskraft auffrisst*. Nichtsdestotrotz geht er aber mit Amerika pfleglich um, weil die USA eine relativ neue Nation sind und bislang den moralischen Bankrott des Westens vermieden haben. Sein Verständnis für die USA hört aber dort auf, wo er den Wahn *des weißen Amerikas anprangert, das Rassismus transportiert*.

Tagore, der immer wieder betont, dass Indien nie eine Nation war, definiert den Vielvölkerstaat als *Unity in Diversity*.

Viele Völker sind als Invasoren gekommen und geblieben. Es kamen die Draviden und die Arier, die alten Griechen und die Perser, die Mohammedaner des Westens und jene Zentralasiens. Sie lebten alle nebeneinander, tolerierten sich gegenseitig und kooperierten miteinander. Der Unterschied zwischen den früheren und den britischen Herrschern ist *wie der zwischen einem handbetriebenen Webstuhl und einem mechanischen... Der mechanische Webstuhl ist unerbittlich, leblos und monoton*. Die Briten können Indien deshalb nicht verstehen, weil ihr Tun interessengeleitet ist.

Indiens Problem ist nicht politischer Natur. Es ist sozial. *Wir müssen jene sozialen Gebräuche los werden, die zu Mangel an Selbstachtung und völliger Abhängigkeit geführt haben*. Gemeint ist das Kastenwesen. Die Nationalisten meinen, *dass wir in unseren sozialen und geistigen Idealen Vollkommenheit erreicht haben*. Diese Einstellung macht das Land krank und blind. Diese Starrheit, *sich von der Vergangenheit zu nähern, bedeutet nichts anderes als sich selbst aufzufressen*. Die Ironie der Geschichte: Einhundert Jahre später wird Indien unter Narendra Modi von einer Hindunationalistischen Partei, BJP, regiert, die genau dies behauptet. Die drei Vorträge sind schon einmal 1917 in deutscher Übersetzung erschienen. Wie der Nationalismus Staaten daran hindert miteinander zu kooperieren, kann man an den Schwierigkeiten der EU ablesen – z.B. in Bezug auf die Migrations- und Asylpolitik. Im Zeitalter von Trump und Bolsonaro, von Erdogan, Kim Jung Un und Modi, von Putin und Lukaschenko ist das Thema Nationalismus so aktuell, dass der Verlag die Vorträge mit einer neuen Übersetzung und einer ausgezeichneten Einleitung noch einmal vorgelegt. Ein sehr lehrreiches und lesenswertes Buch.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2020.03.12

Simojoki, H./Scheunpflug, A./Schreiner, M. (Hrsg.): Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger-Schadeberg-Vorlesungen. Münster u. New York: Waxmann. 29,90€

Die Initiatorin der Vorlesungsreihe, Barbara Lambrecht-Schadeberg, stammt aus dem von der Erweckungsbewegung geprägten Siegerland, ist Mitgesellschafterin und Vorstandsmitglied der Krombacher Brauerei und hat aus ihrem Privatvermögen mehrere Stiftungen im Bereich von Kirche und Kultur geschaffen. Wenn es also wie bei der Bamberger Vorlesung darum geht, „Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft“ in den Blick zu nehmen, kann man davon ausgehen, dass von Seiten der Mäzenin sowohl ein vom Glauben geprägtes Interesse als auch eine sehr weltoffene und kulturell aufgeschlossene Position eingebracht wurde.

Annette Scheunpflug und Hennrik Simojoki verweisen in der sehr gut in das Gesamtthema und in die Einzelbeiträge einführenden und resümierenden *Einleitung* auf die „Einheit der Christenheit angesichts des globalen Wandels“ trotz aller

kontextgebundenen Unterschiede beim Verständnis von Bildung und Christentum und aller Veränderungen im Rahmen der diversen Cultural turns. So werden die Herausforderungen für evangelische Schulen im Bereich des Globalen Lernens angesichts der aktuellen weltgesellschaftlichen Komplexität erkennbar. Die Grundgedanken zur Einheit des Christentums werden im *ersten Teil* zur „Globalisierung des Christentums“ mit den Beiträgen von *Andreas Nehring* und *William O. Obaga* dahingehend erweitert, dass die Verbreitung des Christentums nicht nur dazu geführt habe, dass die Mehrzahl der Christen mittlerweile außerhalb Europas lebe, sondern dass in Afrika, Asien und Lateinamerika eine Pluralität des Christentums und speziell seiner evangelischen Denominationen entstanden ist, die weit über unsere landläufigen Vorstellungen der Akkulturation des Christentums hinausgeht. Gerade vor diesem Hintergrund ist gleich zu Beginn des *zweiten Teils* mit dem Schwerpunkt „Bildung und Religion in der Weltgesellschaft“ der Ansatz von *David Käbisch* angemessen, ob denn die „Frage nach der ‚Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen‘ im Widerspruch zum theologischen Postulat der Zweckfreiheit des Glaubens und einer darauf bezogenen religiösen Praxis bzw. Bildung“ stehe (S. 51). Und wie verhält es sich dann mit einem so stark handlungsorientierten Feld wie dem „Diakonischen Lernen für die Eine Welt“, nach dem *Michael Fricke* fragt? Will man solch komplexe Fragestellungen in eine breite wissenschaftliche und vor allem gesellschaftliche Debatte einbringen, bedarf es gerade dessen, was *Manfred L. Pirner* mit seinem Diskurs zur öffentlichen Religionspädagogik als Teil der öffentlichen Theologie einbringt: Insbesondere Bildung und Religion in der Weltgesellschaft müssten in einer Sprache kommuniziert werden, in der Positionen von Theologie und Glauben „für alle“ verständlich werden. Wenn im *dritten Teil* „Evangelische Schulen in der Einen Welt“ behandelt werden, macht *Gregor Lang-Wojtasik* aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft deutlich: „Hier geht es im Diskurs v. a. um Debatten um Erhalt und Veränderung von Gesellschaft und Kultur, Aspekte schulischer Sozialisation (Scolarisation), Auslese und Chancengleichheit sowie Schulkritik und -reform“ (S. 109). Aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Gesellschaften stellen sich diese Herausforderungen sehr unterschiedlich dar. *Annette Scheunpflug* verweist im Hinblick auf das Lernen in der und für die Eine Welt auf einen ganz wesentlichen Aspekt: „Menschen sind [...] in ihrer spontanen Problemlösungsfähigkeit auf Erfahrungen im Nahbereich spezialisiert – und diese ist für die Erfahrungen einer globalisierten Weltgesellschaft nicht hinreichend geeignet“ (S. 123). Abstraktes Reflexionsvermögen und mühsamer interkultureller Austausch hätten zwar schon in der Vergangenheit dieses Defizit teilweise ausgeglichen, für die Zukunft stünden aber noch größere Herausforderungen bevor. Das machen auch die praxisorientierten Beispiele von *Henrik Simojoki* aus „Gelsenkirchen und Goma“ ebenso deutlich wie die von einem Autor/-innenkollektiv geschilderten Beispiele aus Tansania und Ruanda. Unter „Praxen Evangelischer Schulen in der Einen Welt“ werden im *vierten Teil* Grundlagen und Erfolgsmodelle präsentiert. *Uta Hallwirth* stellt u. a. die Bezüge zum globalen Aktionsprogramm der UNESCO „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ her und nennt Kriterien für das Evangelische Profil im Bereich des globalen Denkens und Handelns auf der Ebene der Schulen. Grundsätzlich gute Ausgangs-

voraussetzungen sieht *Susanne Krogull* für evangelische Schulen beim weltgesellschaftlichen Lernen, verweist aber zugleich auch auf die Gefahr von Engführungen aufgrund des gemeinsamen Konsens in Glaubensfragen. *Martin Affolderbach* bemerkt anhand der Beobachtungen von afrikanischen Studierenden im Rahmen ihrer Studien zum Reformationsjubiläum 2017 eine Besonderheit religiöser Bildung in der Weltgesellschaft: Die transformatorische Kraft des Christentums könne von Menschen, die aus einer ähnlichen Umbruchsituation wie der zur Zeit Luthers kommen, besser verstanden und wertgeschätzt werden als von den Vertretenden der säkularen, sowie kulturell und religiös pluralen Gesellschaften Europas. Ein Austausch über solche Erfahrungen sei ein eigener Beitrag zum Globalen Lernen. Der *fünfte Teil* bietet Einblick in die Genese und den Text eines Positionspapiers zum Projekt GPENreformation, das sich als ein internationales Netzwerk evangelischer Schulen und Hochschulen sowie von Verbänden, Vereinen und Organisationen versteht. Sein Anspruch: „Verbunden durch die gemeinsamen Wurzeln in der Reformation finden Einrichtungen verschiedenster protestantischer Denominationen hier Kontakt zueinander. Ziel ist, weltweit von- und miteinander zu lernen, gute Bildung zu entwickeln und weltweite Solidarität zu leben“ (www.gpenreformation.net). Die Beiträge der Veranstaltung in Bamberg zeigen in Ansätzen den hohen Anspruch dieses Ziels, das gerade vor dem Hintergrund der spannungsreichen Vergangenheit von Mission und Kolonisation sowie der Implikationen von Christentum und weltweiter Industrialisierung vielerlei Chancen, aber auch Risiken und Nebenwirkungen in sich birgt. Schon in der Einleitung, spätestens aber in dem einführenden Beitrag von *Andreas Nehring* zur „Einheit der Christenheit angesichts des globalen Wandels“, hätte man sich ein aus postkolonialer Relektüre inspiriertes Schulbekenntnis im Sinne der gerade wieder aufgelegten „Rede über Kolonialismus“ von Aimé Césaire gewünscht. Für Césaire rechtfertigte schon 1950 keine der sogenannten Wohltaten der Kolonialherren, kein von ihnen in Afrika, Asien, Amerika oder Ozeanien gebauter Straßenkilometer, keine Wasserleitung und keine Schule die Vernichtung in sich intakter Kulturen: „Man redet mir von Fortschritten, von ‚Errungenschaften‘, von geheilten Krankheiten, von gestiegenem Lebensstandard. Ich aber rede von um ihre Identität gebrachten Gesellschaften, von niedergetrampelten Kulturen, von ausgehöhlten Institutionen, von konfisziertem Land, von ausgelöschten Religionen, von vernichtetem künstlerischen Glanz, von vereitelten großen Möglichkeiten“ (S. 38). Gerade in einer Zeit, in der die globale Gesamtgesellschaft allmählich begreift, dass das vom Bildungsideal der christlich-abendländischen Gesellschaft geprägte Fortschrittsdenken mit dafür sorgt, dass uns auf unserem Globus allmählich buchstäblich die Luft ausgeht, wäre es hilfreich gewesen, einen grundsätzlichen Beitrag zu diesem Thema als Basis für die weitere Diskussion einzubringen. Dankenswerterweise ermöglicht die Homepage des Verlags den Einblick in das Inhaltsverzeichnis (<https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3798.pdf&typ=inhalt>). Für den Diskurs wäre es vorteilhaft, wenn auch die Einleitung und das Verzeichnis der Autor/-innen einzusehen wären.

Rüdiger Sareika

doi.org/10.31244/zep.2020.03.13

Schlaglichter

Interkulturelle Woche 2020 (red.): Die Interkulturelle Woche (IKW) 2020 steht unter dem Motto „Zusammen leben, zusammen wachsen“, an der sich mehr als 500 Städte und Gemeinden beteiligen. Um die Veranstaltung trotz der Unwägbarkeiten der Corona-Pandemie in diesem Jahr stattfinden zu lassen, werden Ideen gesammelt, welche Alternativformate möglich sind. Mehr Informationen unter: <https://www.interkulturellewoche.de/startseite>

Kampagne „Dream on“ – Jugendliche in der Corona-Krise (red.): Anlässlich des Internationalen Tags der Jugend am 12. August teilten 150 Jugendliche aus 25 Ländern im Rahmen der Facebook-Kampagne „DreamOn“ ihre Erlebnisse und Gefühle, die sie während der Corona-Pandemie begleiteten. Unterstützt durch das internationale Jugendhilfswerk „Don Bosco macht Schule“ konnten sich Schüler/-innen u. a. zu Fragen, wie „Welchen Traum hat Corona dir zerstört? Wie gehst du damit um?“ äußern und sich somit an der Kampagne "DreamOn" beteiligen. Aus den Erfahrungen wurde Unterrichtsmaterial, das Schüler/-innen dabei helfen soll, ihre Erfahrungen in der Corona-Zeit zu verarbeiten. Weitere Infos unter: <https://www.donbosco-macht-schule.de/>

Folgen der Corona-Pandemie für die Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele (red.): Die Verwirklichung der international vereinbarten Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) wird angesichts der Pandemie und ihrer Auswirkungen bedroht. Das Briefing des Global Policy Forums zeigt auf, welches Ausmaß die globale Corona-Krise in verschiedenen Sektoren haben kann. Mehr Informationen unter: <https://www.globalpolicy.org/component/content/article/159-general/53203-2020-05-25-13-09-46.html>

POLICY & PRACTICE & Revista de Fomento Social (red.): Unsere Partnerzeitschriften beschäftigen sich ebenfalls mit dem Themenfeld Covid-19. Mehr Informationen unter: <https://www.developmenteducationreview.com/> sowie <http://www.sinergiased.org/>

Kompass 2020 (red.): Das Kinderhilfswerk terre des hommes und die Welthungerhilfe stellen mit dem Bericht „Kompass 2020“ Informationen zur deutschen Entwicklungspolitik bereit. Weitere Infos unter: <https://www.welthungerhilfe.de/presse/pressemitteilungen/2020/kompass-2020-bericht-zur-deutschen-entwicklungspolitik/>

Global Corona Blog (red.): Der Global Corona Blog des Eine Welt Netzwerks Thüringen (EWNT) will der sogenannten Krise ein Gesicht geben, statt sie hinter Zahlen und Statistiken verschwinden zu lassen und auf die Situation von Partner/-innen und Freund/-innen weltweit – im Globalen Süden wie auch im Norden – aufmerksam machen. Die Beiträge sind bewusst persönlich, aus dem Leben gegriffen und berichten über die aktuelle Situation im jeweiligen Land, in der je-

weiligen Region. Der Blog soll eine Plattform bieten für das, was unsere Eine Welt in Zeiten nationaler Alleingänge, Abschottung und mangelnder Hilfsbereitschaft dringend braucht: Perspektivenwechsel. Auf dem Global Corona Blog werden wöchentlich neue Audio-, Video- oder Textbeiträge veröffentlicht. Abrufbar ist der Blog unter: <https://global-corona.blog/start-de.html>

Blog „Globale Perspektiven auf Corona“ (red.): BtE Nord (Bildung trifft Entwicklung) hat einen „Corona-Blog“ erstellt, in dem BtE-Referent/-innen aus verschiedenen Ländern dieser Welt ihre Eindrücke und Erfahrungen zur Corona-Krise teilen. Dabei schreiben Referent/-innen aus Ecuador, Guatemala, El Salvador, Mosambik, Äthiopien und Chile über aktuelle Entwicklungen bezüglich Corona in den jeweiligen Ländern. Somit wird ein Netzwerk geboten, das aus sechs regionalen Bildungsstellen sowie dem Schulprogramm Berlin und Engagement Global in Bonn dezentral Beratung und Unterstützung zum Globalen Lernen für Interessierte aus Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Schule und Kita besteht. Abrufbar ist der Blog unter: <http://www.ifak-goettingen.de/bte/blog>

Corona-Erklär-Comic in 25 Sprachen (red.): Mit dem Comic wollen Welthungerhilfe und Wash United Kinder zwischen 10 und 14 Jahren weltweit erreichen, um das zu erklären, was besonders für Kinder schwer zu verstehen und auszuhalten ist – auf soziale Nähe zu verzichten. Der Comic entstand in enger Zusammenarbeit mit einem Experten vom Institut für Hygiene und Umweltmedizin an der Charité Universitätsmedizin Berlin. Mehr als 25 Sprachversionen inklusive aller Weltsprachen, diverser afrikanischer Sprachen und auch Deutsch sind unter <https://www.welthungerhilfe.de/coronavir-us-comic-gratis-zum-download-verfuegbar>

ANGEL Konferenz für Nachwuchsforscher/-innen (red.): Vom 11.–12.6.2020 fand eine kostenlose Online Konferenz für Nachwuchsforscher/-innen zum Thema Globales Lernen statt. Ausgerichtet wurde diese von der finnischen Universität in Oulu. Das Hauptziel der Konferenz war Nachwuchsforscher/-innen eine inspirierende Plattform zu bieten. Es fanden Diskussionsrunden zu den Themen „Konzeptualisierungen globaler Bildung und Lernen“ oder „Was ist im Gegenzug zu Pandemien und globalen Bedrohungen die Gegenzählung der Bildung zum wachsenden Nationalismus?“ sowie Peer-Workshops für Doktorand/-innen sowie 30 Vorträge von Forscher/-innen aus der ganzen Welt, die Arbeiten in über 20 verschiedenen Ländern repräsentierten, statt.

Beiheft
16

DDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein (Hrsg.)

„Langsam vermiss ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie



Detlef Fickermann,
Benjamin Edelstein
(Hrsg.)

„Langsam vermiss ich die Schule ...“

Schule während und nach der
Corona-Pandemie

DDS Die Deutsche Schule, 16. Beiheft
2020, 230 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4231-3
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830992318

Mit Beiträgen von

Nina Bremm, Benjamin Edelstein, Birgit Eickelmann,
Johanna Fleckenstein, Detlef Fickermann,
Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Sabine Geist,
Julia Gerick, Ingrid Gogolin, Janka Goldan, Karin Guill,
Christoph Helm, Ilka Hoffmann, Stephan Gerhard Huber,
Eckhard Klieme, Britta Klopsch, Olaf Köller,
Birgit Lütje-Klose, Jennifer Meyer, Raphaela Porsch,
Torsten Porsch, Kathrin Racherbäumer, Thomas Rey,
Corinna Schuster, Anne Sliwka, Valentin Unger,
Albrecht Wacker, Michael Wrase

Im Zuge der Corona-Pandemie stellen sich jenseits der Fragen zum Gesundheitsschutz zunehmend auch solche, die den Kern der Schule als Bildungsinstitution betreffen. Besondere Aufmerksamkeit muss dabei bildungsbenachteiligten Schüler*innen und solchen mit speziellen Förderbedarfen zukommen.

Im ersten Teil dieses Bandes werden Ergebnisse aus Erhebungen im Frühjahr 2020 vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, wie Schüler*innen, Eltern und pädagogisches Personal die mit dem Fernunterricht verbundenen Herausforderungen erlebt haben. Die Beiträge des zweiten Teils widmen sich schulischen Problemfeldern. Unter besonderer Berücksichtigung der Ungleichheitsthematik fassen sie kurz den Forschungsstand zu rechtlichen, pädagogischen, didaktischen und anderen Fragen zusammen und leiten daraus Vorschläge ab, wie Schule, Unterricht und Lernen unter den voraussichtlich noch länger andauernden Einschränkungen und darüber hinaus gestaltet werden könnten.

Das Beiheft richtet sich an eine bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit und insbesondere an diejenigen, die in der Bildungspolitik, der Bildungsadministration und natürlich in den Schulen Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und für schulisches Lernen tragen.