



Clemens Bach / Esther Berner
Sebastian Engelmann / Viktoria Gräbe
(Hrsg.)

Krieg und Frieden

Bildungshistorische Perspektiven

Bach / Berner / Engelmann / Gräbe
Krieg und Frieden

Clemens Bach
Esther Berner
Sebastian Engelmann
Viktoria Gräbe
(Hrsg.)

Krieg und Frieden

Bildungshistorische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die Herausgeber:innen bedanken sich beim Verein der Freunde und Förderer der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg e. V. für die freundliche finanzielle Unterstützung der Drucklegung des Bandes.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © Mehmet Şeşen, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6050-5 digital

ISBN 978-3-7815-2607-5 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Clemens Bach, Esther Berner, Sebastian Engelmann und Viktoria Gräbe</i> Krieg und Frieden – Bildungshistorische Perspektiven	7
--	---

Teil I Pädagogik im Krieg

<i>Jürgen Oelkers</i> Pädagogik im Krieg: Eine Zeitenwende	19
<i>Tomáš Kasper und Dana Kasperová</i> Tauwetter im Kalten Krieg und in der Pädagogik – der Kampf um die Orientierung der sozialistischen tschechoslowakischen Pädagogik in den 1960er Jahren	38
<i>Sebastian Engelmann</i> Krieg und Frieden im Exil – Perspektiven für eine Erziehung nach dem Krieg bei Minna Specht	62

Teil II Pädagogik für den Krieg

<i>Esther Berner und Julia Kurig</i> Das Militär und die Pädagogen. Zur Neukonzeption der soldatischen Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg	81
<i>Clemens Bach</i> Der Offizier als Medium ästhetischer Vorbilderziehung. Eine bildungshistorische Spurensuche ab 1900	102

Teil III Pädagogik und (Bildungs)Medien

Daniel Lieb

...der Jugend ewiges Recht auf Sonne und Glück und Erkenntnis':
Die Erziehung zum Frieden in der *Arbeiter-Jugend* 129

Sophia Schorr

Die *Ethische Kultur*, ihr Ringen um einen dauerhaften Frieden und
die Lesehallen 148

Timm Gerd Hellmanzik

Krieg und Frieden in deutschen Geschichtsschulbüchern um 1900:
Der Russisch-Türkische Krieg 1877/78 und der Berliner Kongress 167

Teil IV Pädagogik nach dem Krieg

Toshiko Ito

Inazo Nitobe und quäkerischer Pazifismus in der Zwischenkriegszeit:
Zivilisatorischer Anspruch als Minderung des friedensorientierten
Engagements? 185

Lukas Schretter

Kindheitserfahrungen und Vatersuche eines britischen ‚Besatzungskindes‘
in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg 204

Viktoria Gräbe

„Der Lehrer Freund und Kamerad des Schülers“. Körperliche Schulstrafen
im reformpädagogischen Schulalltag der Nachkriegszeit am Beispiel der
Jenaplanschule in Celle (1946-1958) 226

Autor:innenverzeichnis 245

*Clemens Bach, Esther Berner, Sebastian Engelmann
und Viktoria Gräbe*

Krieg und Frieden – Bildungshistorische Perspektiven

Als die Herausgeber:innen dieses Sammelbandes Anfang 2021 mit der Planung einer Tagung zum Thema Krieg und Frieden in bildungshistorischer Perspektive begannen, war die Tagesaktualität des Themas noch nicht absehbar. Das heißt, der seit Februar 2022 andauernde Ukraine-Krieg hatte unsere Überlegungen, etwa auch im Hinblick auf den Call for Abstracts, nicht tangiert. Was damals aufbrach, hält seitdem die Weltbevölkerung in Atem, setzte Flucht- und Migrationsbewegungen in Gang und veränderte die Realität des Erziehungs- und Bildungssystems weltweit auf unterschiedlichen Ebenen. Seitdem ist das Thema Krieg resp. Frieden und Pädagogik in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit getreten und fordert weitergehende Reflexion ein. Verschiedene Universitäten organisierten Ringvorlesungen zur Thematik, und Zeitschriften führten entsprechende Themenschwerpunkte ein. So widmete etwa die online-Zeitschrift *on_education: journal for research and debate* im Jahr 2022 dem Gegenstand eine eigene Ausgabe (on_education 2022) mit zahlreichen Beiträgen von Wissenschaftler:innen nicht nur aus Deutschland. Auch die Zeitschrift für Pädagogik und Theologie veröffentlichte 2023 eine Sonderausgabe zum Thema Krieg (Engelmann 2023a). Weitere Vorhaben wurden gestartet und das Thema – in Verbindung mit ebenfalls eher selten verhandelten Themen wie Erziehung und Bildung im Militär und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Gewalt – ist zum Erscheinungsdatum dieses Sammelbandes mehr als präsent.

Die Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt hat folglich aufgrund der bedrückenden Präsenz im Alltag Aktualität – umso mehr, seitdem im Oktober 2023 eine weitere kriegerische Auseinandersetzung, jene zwischen Israelis und Palästinensern im Gaza-Streifen, die Welt erschüttert und politisch abermals zu spalten droht und zu deren Opfern auch Kinder zählen. Die Erziehungswissenschaft, zumal die historische Bildungsforschung, hat zu diesem Thema, das geradezu gewaltsam durch geflüchtete Kolleg:innen, Studierende und Familien mit Kindern auch in den wissenschaftlichen Alltag der Disziplin eingebrochen ist, einiges beizutragen. Dabei ist es keineswegs der Fall, dass die Welt vor dem Angriff Russlands auf die Ukraine oder dem erneuten Ausbruch des Konflikts im Gaza-Streifen ein friedlicher Ort war. Schon vorher waren Menschen auf der Flucht und schon

vorher waren kriegerische Auseinandersetzungen in vielen Ländern nicht etwa die Ausnahme, sondern der Normalfall – dieser Aspekt wird regelmäßig ausgeblendet, wenn die besondere Situation in der Ukraine hervorgehoben werden soll.

Dass die jüngsten kriegerischen Ereignisse in Europa der Beschäftigung mit Krieg Auftrieb gaben, heißt nicht, dass es dem Thema Krieg und vor allem auch dem Thema Frieden vor dem Ukraine-Krieg gänzlich an Präsenz in der erziehungswissenschaftlichen Forschung fehlte. Tatsächlich motivierte sich unser Vorhaben nicht zuletzt aus eigenen Vorarbeiten im entsprechenden Themenbereich (vgl. Engelmann/Hemetsberger/Jacob 2022; Kurig/Berner 2022, Berner 2020, Berner 2022; Gräbe 2022, Engelmann 2022, Engelmann 2023b). Betrachtet man den Forschungsstand, so bot und bietet etwa die unvermeidliche pädagogische Reaktion auf den Krieg mit langer Tradition, die Friedenspädagogik, ein umfangreiches Feld für die historische Bildungsforschung. Historischer Friedensforschung wurde spätestens seit den 1970er Jahren eine entscheidende Rolle für die Herausbildung kritischen Bewusstseins und politischen Urteilsvermögens zugesprochen (Schmidt 1973; Kössler/Schwitanski 2014). Kriege werden in dieser Diskussion allerdings eher als unabdingbarer Kontext (friedens-)pädagogischer Arbeit beiläufig thematisiert und als solche weniger der pädagogischen Reflexion ausgesetzt. Unter den historischen Kriegseignissen ist es im Zusammenhang mit den zahlreicheren Forschungen zum Nationalsozialismus sicherlich der Zweite Weltkrieg, der am meisten Aufmerksamkeit hinsichtlich der Erziehung im und zum Krieg und der aktiven Rolle der Pädagogik und ihres Personals auf sich gezogen hat (z. B. Müller/Ortmeyer 2017; Horn/Link 2011; Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2003; Keim 1997; Giesecke 1993). Dagegen hat die Beobachtung von Prondczynskys (2004), dass die Kriegspädagogik mit Bezug auf den Ersten Weltkrieg einen nahezu „blinden Fleck der Historischen Bildungsforschung“ darstellt, kaum an Aktualität verloren. Immerhin hat der hundertste Jahrestag von dessen Ende 2018 bzw. das Jubiläum der Weimarer Verfassung 2019 einige neuere Studien hervorgebracht hat (z. B. Lohmann 2018; Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2019; De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2020).

Die Orientierung an den letzten großen, in diesem Fall westlichen, Kriegseignissen bringt zum Ausdruck, dass Kriege immer Zäsuren bedeuten, politisch, unter Umständen territorial und geopolitisch, und v.a. auch biografisch. Schließlich zeitigen Kriege zumeist gravierende Veränderungen in den Lebens- und Existenzbedingungen der Menschen, womit sie in unmittelbarer Weise auch auf die Familie und das Aufwachsen von Kindern, auf Prozesse und Institutionen der Erziehung, Sozialisation und Bildung zurückwirken. Jenseits des klassischen Kriegsbildes des Angriffskriegs mit klaren Fronten, wie im Fall der beiden Weltkriege, hat der Krieg sein Gesicht in den letzten Jahren und Jahrzehnten mit dem Aufkommen lange schwelender und nachhallender Konflikte, des internationalen Terrorismus, asymmetrischer Kriegsführung und Cyberkriegen teilweise drastisch

verändert. Ehemals klare Konfrontationslinien verschwinden, Krieg und Gewalt treten mitunter eher als Kulmination anhaltender Krisen auf denn als abrupte, zeitlich und territorial klar eingrenzbarere Ereignisse. Mitunter stellt Frieden auch lediglich Konflikte auf Dauer, wofür der Kalte Krieg oder die unterschiedlichen Phasen des Nahostkonflikts als exemplarisch gelten können. Weiterhin gilt, und das zeigen auch verschiedene Beiträge in diesem Band, dass Kriege der Vor- und Nachbereitung bedürfen, und zwar nicht nur rüstungstechnisch, sondern ebenso ideologisch und dabei mittels unterschiedlicher Kommunikationsmittel, wobei der Übergang zwischen Erziehung und Propaganda oftmals ein fließender ist. Kriegerische Konflikte bedürfen schließlich der Verarbeitung und Aufarbeitung, unter Umständen über mehrere Generationen hinweg (vgl. Schneider/Süss 2015). Kriege erfahren auch immer wieder eine pädagogische Aufbereitung, sei dies in Schulbüchern, in Museen, Gedenkstätten o.ä. Insofern und entgegen einer in der Geschichte immer wieder vertretenen Vorstellung wirken sich Kriege also auch nicht „reinigend“ aus, denn sie hinterlassen Spuren und meist auch „Verlierer“.

So betrachtet – und dies ist auch eine wesentliche Erkenntnis des vorliegenden Sammelbandes – sind die Übergänge zwischen Krieg und Frieden weniger oder zumindest nicht immer so bruchhaft, wie es auf den ersten Blick den Anschein hat. Denn Frieden ist mehr als die Abwesenheit von Krieg, und umgekehrt wohnt jedem Krieg ein zumindest partielles Streben nach erneutem Frieden inne. Gerade auch in diesen Übergangsphasen kommt der Pädagogik eine bedeutende Rolle zu. Denn sie kann eine wichtige Funktion in der Vorbereitung auf den Krieg einnehmen, sollte ihn oft genug auch abwehren. Pädagogik wurde und wird zugleich als Vermittlerin von kriegerischen und friedfertigen Einstellungen verstanden, als Angriff auf und Abwehr von gegenläufigen Intentionen. Bildung und Erziehung für den Krieg, im Krieg, gegen den Krieg und nach dem Krieg lassen sich ebenso leicht benennen wie Bildung und Erziehung für den Frieden, zur Aufrechterhaltung des Friedens und auch zur Wiederherstellung des Friedens. Geht es um die Darstellung und Aufarbeitung, so kommt Bildungsinstitutionen und -medien eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Dennoch ist der Fokus der bildungshistorischen Linse offenbar nicht wirklich genau eingestellt, denn die Betrachtungen der mannigfaltigen Ausprägungen von Pädagogik für den Krieg, Pädagogik in gewaltsamen Verhältnissen und Reflexionen auf ebendiese Referenzpunkte sind im Vergleich zu Auseinandersetzungen mit den Versuchen, Frieden pädagogisch zu befördern, eindeutig in der Unterzahl.

Vor diesem Reflexionshintergrund war es Ziel der im April 2022 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführten Tagung, Forscher:innen aus dem Bereich der historischen Bildungsforschung zusammenzubringen, um die Themen Krieg und Frieden in ihren vielfältigen Anschlussmöglichkeiten in einer erweiterten Perspektive in den Blick zu nehmen, neue Zusammenhänge aufzudecken und durch die Publikation ein weiteres Publikum für die Relevanz des Gegenstandes

auch im Hinblick auf weitere Bearbeitungen zu sensibilisieren. Natürlich kann es nicht der Anspruch eines solchen begrenzten Anlasses sein, sämtliche Themenfelder abzustecken. Insbesondere was den zeitlichen Rahmen und den geografischen Horizont anbelangt, spiegeln die hier versammelten Beiträge lediglich einen kleinen Ausschnitt bezogen auf die Zeit seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und mit Schwerpunkt auf Europa (einschließlich Ostmitteleuropa, mittlerer Osten und Asien) wider. Auseinandersetzungen mit der Verflechtung von Krieg, Erziehung und Militär sind aber z. B. auch Thema der Frühen Neuzeit, womit ein Desiderat ausgewiesen ist.

Auch was die Zugänge anbelangt, repräsentiert die aus der Tagung hervorgegangene und im Nachhinein um drei weitere Texte ergänzte Auswahl lediglich einen Ausschnitt. So wählen zwei der insgesamt elf Beiträge ihren Ausgangspunkt bei politisch und pädagogisch aktiven Persönlichkeiten (Minna Specht bzw. Inazo Nitobe). Sie untersuchen die verschränkten Deutungen von Krieg und Frieden, wobei sie zu vollständig unterschiedlichen Ergebnissen kommen, so dass mit Nachdruck markiert wird, dass sich auch antimilitaristisches oder pazifistisches Engagement aus gänzlich verschiedenen Überlegungen speisen kann. Mit Erich Weniger tritt eine weitere pädagogische Persönlichkeit und ihr Werk ins Rampenlicht, allerdings hier als militärpädagogischer Ideengeber im Zusammenhang mit dem Aufbau der deutschen Bundeswehr nach dem Zweiten Weltkrieg. Den Blick – mit zwei Beiträgen – auch auf Streitkräfte als Organisation und den Soldaten als zentralen Figuren kriegerischen Handelns zu richten, war eines der besonderen Anliegen der Tagung und des Bandes. Dies gilt umso mehr, als die Beschäftigung damit in der Erziehungswissenschaft einem gewissen Tabu zu unterliegen scheint, so dass die Erforschung pädagogisch relevanter Zusammenhänge aktuell ganz der Geschichtswissenschaft – allerdings auch ausgelagert in den Bereich der Militär- und Gewaltgeschichte – und der Soziologie überlassen wird. Zwei weitere Beiträge wählen einen Zugang zur Deutung und Verarbeitung des Ersten Weltkriegs über eine Zeitschriftenanalyse. Damit treten zwei bislang wenig beachtete kollektive Akteure – die Arbeiterjugend und die Ethische Bewegung – in den Vordergrund. Dem Schulbuch und damit dem ideologieübergreifend prominentesten Medium der Beeinflussung Heranwachsender widmet sich ein weiterer Beitrag und nimmt mit dem deutschen Blick auf den Russisch-Türkischen Krieg (1877/78) eine transnationale Perspektive ein. Die Auswirkungen von Krieg im Sinn eines Systembruchs, und zwar in diesem Fall auf die tschechoslowakische pädagogische Wissenschaft im Kalten Krieg, sind ebenfalls ein in diesem Sammelband präserter Gegenstand. Abgesehen vom Blick auf Personen, Institutionen, soziale bzw. politische Bewegungen, ihren Medien und der Frage, wie diese auf Kriege reagierten, beziehen sich drei Aufsätze auf ein weiteres zentrales Thema auch zukünftiger erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Krieg und kriegerischen Konflikten, nämlich der Frage nach deren Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern im und nach dem Krieg, und zwar über die Generationen hinweg.

Die Beiträge in diesem Band

Den Auftakt zu den in diesem Band versammelten Aufsätzen bildet der Text von Jürgen Oelkers mit aktuellem Bezug zum Thema *Pädagogik im Krieg: Eine Zeitenwende*. Der Autor verweist u.a. anhand journalistischer und literarischer Zeugnisse auf die katastrophalen Auswirkungen der Tschetschenienkriege und des Ukraine-Krieges auf das Aufwachsen der Kinder in den Kriegsgebieten. Angesichts jener Berichte sowie der vorangehenden politischen Ereignisse wird deutlich, dass der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine nicht in dem Sinn unvorhersehbar war, wie es für westeuropäische Beobachter:innen den Anschein hat. Oelkers moniert, dass auch der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft spätestens nach dem Zusammenbruch der DDR, in der der Zusammenhang zwischen Krieg und Pädagogik zum letzten Mal am Beispiel einer curricular verankerten militärischen Erziehung klar in Erscheinung trat, aus dem Bewusstsein verschwunden ist. Er kommt zu dem Schluss, dass Erziehung und Bildung die Erfahrungen des Krieges nach der „Zeitenwende“ nicht länger tabuisieren können, was nicht zuletzt mit der Informationsflut durch die (neuen) Medien zu tun hat. Auch für Gesellschaften, die selber im Frieden leben, ist Krieg mehr Realität als bloße theoretische Möglichkeit geworden: Kinder fragen nach dem Krieg und verlangen ehrliche Antworten. Der nächste Beitrag, ebenfalls im Themenschwerpunkt „Pädagogik im Krieg“, wendet sich der Phase des Kalten Kriegs in der Tschechoslowakei zu. Darin beschäftigen sich Tomáš Kasper und Dana Kasperová mit der (Neu-)Ausrichtung der sozialistischen tschechoslowakischen Pädagogik nach 1948. Diese erweist sich als zentrales gesellschaftspolitisches Experiment im Kampf um eine neue Gesellschaft, das sich in mehreren Phasen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Diskontinuität bewegen, vollzog. Wie die beiden Autor:innen auf der Grundlage einer breiten Quellenbasis aufweisen, brachten v.a. die 60er Jahre eine intensive Auseinandersetzung mit nicht-marxistischen philosophischen und pädagogischen Strömungen, begleitet von einer teilweisen Öffnung. Ost und West befanden sich zwar in einem Kalten Krieg, befassten sich aber in vielerlei Hinsicht mit ähnlichen Problemen, die durch die Modernisierung, Technisierung und Urbanisierung des Lebens hervorgerufen, wenngleich auf unterschiedliche Weise begründet wurden. Sebastian Engelmann verweist in seinem Beitrag auf die Rolle der Pädagogik als Deutungsinstanz von Kriegen sowie für die Gestaltung des zukünftigen Friedens und des Wiederaufbaus. Unter dem Titel *Krieg und Frieden im Exil – Perspektiven für eine Erziehung nach dem Krieg bei Minna Specht* rekonstruiert er die pädagogische Position der Reformpädagogin während und nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Autor zeichnet anhand vornehmlich im Exil verfasster Texte der politisch aktiven Pädagogin nach, wie sie einerseits den Krieg selbst versteht und welche Probleme sie aus pädagogischer Perspektive ausmacht: Die Erziehung zur Autorität, Stärke und zum Hass gegenüber anderen Menschen werden von Specht als

Kernpunkte einer Erziehung im Krieg ausgemacht. Andererseits rekonstruiert der Text die Ideen Spechts zu einer internationalen Erziehung, die Frieden als Prozess und letztlich auch als Wagnis begreifen will.

Im Schwerpunktteil „Pädagogik für den Krieg“ sind zwei Beiträge versammelt, die sich einem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung höchstens marginalen Thema zuwenden, nämlich dem Militär, das sich in der Vergangenheit gerne als ‚Schule der Nation‘ verstanden hatte. Damit ist ein Erbe benannt, von dem sich auch die Bundeswehr bei ihrer Gründung in den 1950er Jahren zu distanzieren hatte, allerdings nicht ohne der Erziehung der zukünftigen Soldaten, nun im demokratisch-staatsbürgerlichen Sinn, zentrale Bedeutung zuzumessen. So zeichnen Esther Berner und Julia Kurig unter dem Titel *Das Militär und die Pädagogen. Zur Neukonzeption der soldatischen Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg* die Gratwanderung nach, auf der sich die damals in die Aufstellung neuer Streitkräfte involvierten Personen befanden. Im Fokus des Beitrags steht die Ausarbeitung von Leitlinien für die Erziehung der zukünftigen Soldaten und insbesondere der Vorgesetzten, bei der Vertreter der akademischen Pädagogik als Gutachter miteinbezogen wurden. Welche Positionen diese einnahmen und ob bzw. wie deren Stellungnahmen einfließen, zeichnen die beiden Autorinnen anhand von Protokollen entsprechender Expertentagungen akribisch nach. Clemens Bach wiederum begibt sich in seinem Beitrag auf eine bildungshistorische Spurensuche hinsichtlich der Figur des *Offiziers als Medium ästhetischer Vorbilderziehung*. Die Tatsache, dass der Offizier als militärischer Vorgesetzter neben seiner Führungs- und Ausbildungsfunktion offiziell auch in der Rolle des Erziehers der ihm untergebenen Soldaten steht, bildet also in gewisser Weise auch hier einen Ausgangspunkt. Bachs Analyse bezieht sich auf ausgewählte Dokumente über die Zeit um 1900 bis in die Gegenwart, fokussiert in historisch-systematischer Weise auf jenes Motiv des Offiziers als ästhetischem Vorbild und fragt nach strukturellen Gemeinsamkeiten über die Zeit hinweg. Solche Übereinstimmungen eruiert Bach insbesondere in der Forderung nach einer Korrespondenz von ästhetischer Form (Sprache, Auftreten, Kleidung, Rhetorik etc.) und militärisch-erzieherischem Inhalt. Demnach soll der Offizier als Vorbild erziehen, indem er die jeweiligen Inhalte lebt, sie also durch seine Erscheinung selbst vorlebt und damit ästhetische Wirkungen erzeugt.

Im Thementeil „Pädagogik und (Bildungs)Medien“ beschäftigen sich die beiden ersten Texte anhand ausgewählter Zeitschriftenorgane mit der Friedenserziehung im und nach dem Ersten Weltkrieg. Damit gerät erneut, wie bereits im Beitrag Engelmanns, die Rolle der Pädagogik als Deutungsinstanz von Kriegen sowie als Mitgestalterin zukünftigen Friedens und des Wiederaufbaus in den Blick. Der Beitrag von Daniel Lieb mit dem Titel *...der Jugend ewiges Recht auf Sonne und Glück und Erkenntnis: Die Erziehung zum Frieden in der Arbeiter-Jugend* bearbeitet dabei die Frage, wie im Diskussionsraum der Zeitschrift *Arbeiter-Jugend* pazifistische und sozialistische Überlegungen miteinander verbunden wurden.

Die MSPD-nahe Zeitschrift verstand sich durchaus als Bildungsmedium, wobei die Autor:innen in der Bildung und Erziehung der jungen Adressat:innen die unabdingbare intellektuelle Vorbedingung für ihr politisches Engagement im Sinne einer sozialistischen Umgestaltung der jungen Demokratie sahen. Lieb kann aufzeigen, dass der pazifistische Charakter sozialistischer Erziehung sich als staatsbürgerlich-demokratisches Bildungs- und Erziehungsideal fassen lässt, das zahlreiche Einflüsse der reformpädagogischen Diskussion aufnimmt, die bisher noch nicht genauer rekonstruiert wurden. Die Grundlage von Sophia Schorrs Untersuchung desselben Zeitraums am Übergang vom Krieg in die Demokratie bietet die *Ethische Kultur*, über weite Strecken das Sprachrohr der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur*. Schorr rekonstruiert anhand der Zeitschrift und des anderweitigen Engagements der Gesellschaft deren Bemühungen um einen dauerhaften Frieden im Umfeld der Aushandlung des Versailler Vertrags. Dabei wird u.a. ersichtlich, dass die Anhänger:innen der so genannten Ethischen Bewegung im Ersten Weltkrieg durchaus eine Möglichkeit zur positiven Transformation sahen, insofern er Missstände in der Gesellschaft aufdeckte und somit zum Ausgangspunkt für die Schaffung einer gemeinsamen Ethik der gegenseitigen Verantwortung werden konnte. Die bisher in der Erziehungswissenschaft nur marginal berücksichtigte Ethische Bewegung wird so als ambivalenter und zugleich bewusst agierender Akteur in der Diskussion um Krieg und Frieden Anfang des 20. Jahrhunderts ausgewiesen. Der Beitrag von Timm Gerd Hellmanzik zu *Krieg und Frieden in deutschen Geschichtsschulbüchern um 1900* setzt im 19. Jahrhundert an und widmet sich mit dem Schulbuch einem traditionelleren Bildungs- und Erziehungsmedium im Dienst der kollektiven Identitätsstiftung, das ebenso dem Transport und der Deutung von Kriegereignissen diene. Anhand des Russisch-Türkischen Krieges 1877/78 und des Berliner Kongresses verdeutlicht er exemplarisch, wie kriegerische Konflikte und friedensstiftende Maßnahmen darin ihren Niederschlag fanden und verhandelt wurden. Die unmittelbare Aufnahme der Geschehnisse in die Geschichtslehrbücher widerspricht der Trägheit, die dem Medium in der Forschung bislang zugeschrieben wird. Gleichzeitig liefert die Untersuchung auch mögliche Gründe für die schnelle Reaktion auf die damaligen Ereignisse, und zwar in der erzieherisch sinnstiftenden Nutzbarmachung geografisch entfernt stattfindender Konflikte für die eigene Positionierung im imperialen Kontext.

Im abschließenden Teil zu „Pädagogik nach dem Krieg“ wendet sich Toshiko Ito mit Blick auf den international aktiven *Inazo Nitobe* (1862–1933) und seinem *quäkerischen Pazifismus* wie einige vorangehende Beiträge ebenfalls dem Phänomen friedensorientierter Pädagogik, und zwar in der Zwischenkriegszeit, zu. Nitobe, der bereits in jungen Jahren dem Quäkertum beitrug, lehrte Kolonialpolitik an der Kaiserlichen Universität Tokyo und wirkte nach dem Ersten Weltkrieg u.a. als Vizegeneralsekretär des neu gegründeten Völkerbunds weltweit für Völkerverständigung. Ito entwirft in ihrem Beitrag die Periode zwischen den Weltkriegen

als Zeitraum voller Spannungen und Paradoxien, die sich auch in Nitobes sowohl vom Quäkertum wie vom Sozialdarwinismus geprägten Denken und Wirken widerspiegeln. Die Erfahrung des Ersten Weltkriegs machte einerseits die Notwendigkeit internationaler Kooperation deutlich. Auf der anderen Seite förderte die anhaltende Vorherrschaft der Expansionspolitik vieler Staaten jedoch auch ein imperialistisches Konkurrenzdenken, das die allgegenwärtige Gefahr eines erneuten Kriegsausbruchs in sich barg. Entsprechend komplex und ambivalent sind Nitobes Bemühungen um Frieden und Völkerverständigung in diesem Umfeld, in dem expansionistische Aggression und Pazifismus eng miteinander verwoben waren. Lukas Schretters Aufsatz ordnet sich in die Forschung zu so genannten ‚Besatzungskindern‘ ein, also in einen Forschungskomplex, zu dem im deutschsprachigen Raum bislang lediglich wenige explizit bildungshistorische Arbeiten (abgesehen von Kleinau 2021; Kleinau/Mochmann 2016) existieren. Konkret zeichnet der Beitrag die *Kindheitserfahrungen und Vatersuche eines britischen ‚Besatzungskindes‘ in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg* ausgehend von Interviews nach. Wie der analysierte Fall zeigt, betrafen erlebte und zum Teil erlittene Ereignisse mehrere Erfahrungsbereiche, wie das Familien- und Sozialleben und die Bildungslaufbahn. Die Rahmenbedingungen des Aufwachsens, wie die Beziehung zu den leiblichen Müttern und anderen Bezugspersonen, wirkten sich auch in anderen Fällen darauf aus, ob sich ein ‚Besatzungskind‘ auf die Suche nach dem leiblichen Vater begab. Zum Schluss fragt Viktoria Gräbe in ihrem Beitrag *„Der Lehrer Freund und Kamerad des Schülers“. Körperliche Schulstrafen in reformpädagogischem Schulalltag der Nachkriegszeit am Beispiel der Jenaplanschule in Celle (1946-1958)*, ebenfalls angelehnt an die Oral History, nach dem Nachwirken militaristischer Disziplinierungs- und Züchtigungspraktiken in reformpädagogischen Einrichtungen der Nachkriegszeit. Wie der vorangehende Text verweist auch diese Studie auf weitreichende Folgen von Kriegen und Kriegserlebnissen auf das intergenerationale Verhältnis, hier speziell im schulischen Setting. Am Beispiel der Jenaplanschule in Celle weist Gräbe auf der Grundlage von Interviews mit ehemaligen Schüler:innen auf die zugleich dunklen, aber auch individuell durch die Interviewten und zugleich pädagogisch-kontextuell legitimierten Praktiken hin, die als Nachwirkungen des Krieges begriffen werden müssen. So verstanden reicht der Krieg weit in die Nachkriegszeit hinein – von einer Zäsur kann zumindest mit Bezug auf die Quellen von Gräbe nicht gesprochen werden.

Literatur

- Berner, Esther (2020): Der Offizier: Kontinuitäten und Wandel eines Berufsbildes. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. In: Kaiser, Franz Xaver/Götzl, Mathias (Hrsg.): *Historische Berufsbildungsforschung*. Paderborn: Eusl 2020, S. 375-391.
- Berner, Esther (2022): Educating the new soldier in post-fascist Germany: the example of ‘The soldier’s everyday life’ (1957). In: *On Education*, no. 15, December 2022. Online unter: <https://>

- www.oneducation.net/no-15_december-2022/educating-the-new-soldier-in-post-fascist-germany-the-example-of-the-soldiers-everyday-life-1957/ (Abrufdatum: 24.07.2023)
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (Hrsg.) (2020): 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelmann, Sebastian (2022): Edwin Hoernle: Communist Education and Revolutionary Antimilitarism, in: Hirschmüller, Tobias/Jacob, Frank (Hrsg.): War and Communism. The Violent Consequences of Ideological Warfare in the 20th Century. Brill/Schöningh: Paderborn, S. 87-107.
- Engelmann, Sebastian (2023a): Staatsbürgerschaft unter Bedingungen des Krieges – Expansives Lernen als Möglichkeit von Vergebung und Versöhnung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (4), S. 461-470.
- Engelmann, Sebastian (2023b): „...geistige, sittliche Führerschaft tut der Jungmannschaft in Schule, Garnison und Feld gleich not“ – Hermann Lietz und der Krieg. In: Schroeter-Wittke, Harald/Janus, Richard (Hrsg.): Katastrophen. Religiöse Bildung angesichts von Kriegs- und Krisenerfahrungen im 19. und 20. Jahrhundert. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 137-147.
- Engelmann, Sebastian/Hemetsberger, Bernhard/Jacob, Frank (Hrsg.) (2022): War and education: The pedagogical preparation for collective mass violence. Brill Schöningh: Paderborn.
- Giesecke, Hermann (1993): Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim/Basel: Juventa.
- Gräbe, Viktoria (2022): Postcolonial Socialism in the Arab World. The Algerian Example, in: Hirschmüller, Tobias/Jacob, Frank (Hrsg.): War and Communism. The Violent Consequences of Ideological Warfare in the 20th Century. Brill/Schöningh: Paderborn, S. 285-303.
- Horn, Klaus-Peter Horn/Link, Jörg-W. Link (Hrsg.) (2011): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (2003): Pädagogik in Diktaturen: Militarismus und Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (2019): 1919: Demokratisierung, Bildungssystem, Politische Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Darmstadt: Primus.
- Kleinau, Elke (2021): Einschluss- und Ausschlussprozesse: schwarze deutsche ‚Besatzungskinder‘ in der deutschen Nachkriegsgesellschaft. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hrsg.): Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 218-227.
- Kleinau, Elke/Mochmann, Ingvill C. (Hrsg.) (2016): Kinder des Zweiten Weltkrieges. Stigmatisierung, Ausgrenzung, Bewältigungsstrategien. Frankfurt/New York: Campus.
- Kössler, Till/Schwitanski, Alexander J. (Hrsg.) (2014): Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. Essen: Klartext.
- Kurig, Julia/Berner, Esther (2022): Democratization through Military Education? Erich Weniger's Contribution to the Development of West German Armed Forces. In: Engelmann, Sebastian/Hemetsberger, Bernhard/Jacob, Frank (Hrsg.): War and Education. The Pedagogical Preparation for Collective Mass Violence. Paderborn: Brill Schöningh 2022, S. 199-236.
- Lohmann, Ingrid (2018): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Lang, S. 15-59.
- Müller, Saskia/Ortmeyer, Benjamin (2017): Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933-1945. Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB. 2., erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Prondczynsky, Andreas von (2004): Kriegspädagogik 1914-1918. Ein nahezu blinder Fleck der Historischen Bildungsforschung. In: Gatzemann, Thomas/Göing-Jaeschke, Anja (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär. Frankfurt, Main u.a.: Lang, S. 37-67.

Schmidt, Hans P. (1973): Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit. Die Frage nach der notwendigen und möglichen Veränderung der familiären und schulischen Lernfelder und Lernprozesse. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 425-447.

Schneider, Michael/Süss, Joachim (Hrsg.) (2015): Nebelkinder. Kriegsenkel treten aus dem Traumaschatten der Geschichte. Berlin: Europaverlag.

Autor:innenangaben

Clemens Bach, Dr. phil.

Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie,
Geschichte und Theorie der ästhetischen Bildung und Erziehung
Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität, Postfach 70 08 22, 22008 Hamburg
E-Mail: bachc@hsu-hh.de

Esther Berner, Prof. Dr.

Helmut Schmidt Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung,
Geschichte der Körpererziehung / Körpergeschichte, Militär und Pädagogik
in historischer Perspektive, Erziehung, Bildung und Arbeit in konventionen-
soziologischer Perspektive
Anschrift: Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-Mail: bernere@hsu-hh.de

JProf. Dr. Sebastian Engelmann

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie von Bildung
und Erziehung, Reformpädagogik, Schulentwicklungsforschung
Anschrift: Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe
E-Mail: sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Viktoria Gräbe, Dr. phil, Ruhr-Universität Bochum,

Fakultät für Geschichtswissenschaften, Historisches Institut
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Lehrer:innenbildung,
Institutionengeschichte der Schule des 19. und 20. Jahrhunderts
Anschrift: Universitätsstr. 150, 44801 Bochum
E-Mail: viktoriam.graebe@ruhr-uni-bochum.de

Teil I
Pädagogik im Krieg

Jürgen Oelkers

Pädagogik im Krieg: Eine Zeitenwende¹

1 Einleitung

Eine Erziehung zum Krieg gab es in Deutschland zuletzt in der DDR. Die Begründung arbeitete vor allem nach innen mit dem Narrativ der Selbstverteidigung. Angesichts der anhaltenden Bedrohung durch den Westen und die NATO, gerade auch im Anschluss an die an der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) in Helsinki verabschiedete Schlussakte (1975), betrachtete man eine forcierte militärische Erziehung in den Schulen und in der Gesellschaft als unumgänglich. Entsprechend wurde zu Beginn des Schuljahres 1978/1979 der „Wehrunterricht“ für die neunte und ein Jahr später auch für die zehnte Klasse als Pflichtfach an den Polytechnischen Oberschulen der DDR eingeführt (vgl. Koch 2000, S. 1). An dem Unterricht mussten Jungen wie Mädchen teilnehmen, auch weil Frauen freiwillig Dienst in der Nationalen Volksarmee leisten konnten. Die Begründung für das Schulfach lieferte eine Direktive des Ministeriums für Volksbildung vom 1. Februar 1978. Dort ist die Rede von der Entwicklung der „Wehrfähigkeit und Wehrbereitschaft“ der Schüler. Die „systematische und planmäßige Vorbereitung der Jugendlichen auf die Anforderungen des Wehrdienstes und der Zivilverteidigung“ sollte durch die Vermittlung „entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 3) unterstützt werden. Erich Honecker wurde anlässlich einer Beratung des Sekretariats des Zentralkomitees der SED mit den ersten Sekretären der Partei-Kreisleitungen noch deutlicher: Die Erziehung im Wehrunterricht solle den Jugendlichen helfen, „sich in den komplizierten Situationen des internationalen Klassenkampfes zurechtzufinden, ein klares Feindbild zu besitzen und jederzeit bereit zu sein, für den Sozialismus zu handeln und ihn zu verteidigen“ (Honecker 1978, S. 1, zit. in Koch 2000, S. 3).

Neu war nicht die schulische Wehrerziehung, die schon bald nach Gründung der DDR aufgebaut worden war. Neu war die Etablierung als Pflichtfach mit Bezügen im Lehrplan zu so gut wie allen anderen Fächern (vgl. Koch 2000, S. 19f.) und eine deutlich paramilitärische Ausrichtung mit Dienst an der Waffe. Basis für die Verstärkung der Wehrerziehung waren anonymisierte empirische Umfragen unter Schülern, die in den Schulen der DDR durchgeführt worden waren. Vor allem ein Ergebnis verwies auf die Notwendigkeit zum Handeln: Weniger als ein Viertel der

1 Hinweise zum Thema verdanke ich Jan Oelkers.

Schüler des 12. Schuljahres, also derjenigen, die auf dem Weg zum Abitur waren, schlossen sich der Aussage an: „Jeder Bürger eines imperialistischen Landes, der in dessen Armee dient, ist mein Feind. Das gilt in vollem Umfang auch für die Bundeswehr“ (ebd., S. 23). Die Feindbilder waren im Ost-West-Konflikt des Kalten Krieges auf beiden Seiten klar. Die staatspolitische Erziehung der DDR lebte vom Feindbild NATO, wie sich etwa im Kampf gegen den NATO-Doppelbeschluss zeigte. Demnach dienten die Sowjetunion, der Weltsozialismus und mit ihnen die DDR der Friedensmission, und wer davon abwich, arbeitete dem Imperialismus in die Hände, leugnete also Aufrüstung und Kriegsgefahr durch die NATO (vgl. Ploetz/Müller 2004, S. 235).²

Nach dem Ende der DDR verschwand der Wehrunterricht ersatzlos. Zwischen 1990 und 2022 spielte die militärische Erziehung auch in der gesamtdeutschen Pädagogik keine Rolle mehr, selbst nicht im Sinne einer Selbstverteidigung, die überflüssig zu sein schien, weil es kein Feindbild mehr gab und so keine Vorstellung von einem möglichen Aggressor. In Europa jedenfalls schien der Krieg als Form der Auseinandersetzung zwischen Nationalstaaten überwunden zu sein. Die Friedensdividende,³ bewirkt durch den NATO-Doppelbeschluss, schien sich nicht aufzubrauchen. Daher entfiel auch für die Erziehung jede Notwendigkeit, Kriegsgefahren und militärische wie zivile Verteidigung zu thematisieren. Die Gräueltaten eines entgrenzten Krieges, der keinen Unterscheid macht zwischen Soldaten und Zivilisten, jeden betrifft und so auch nicht vor Kindern Halt macht, waren jenseits der Vorstellungswelt.

Was hat sich in der Zeit seit damals bis zur 2022 ausgerufenen ‚Zeitenwende‘ geändert und wie lassen sich die politischen Ereignisse und ihre Folgen auch für Erziehung und Bildung einordnen? – so die Ausgangsfrage dieses Beitrags. Um zu verstehen, wie sich die grundlegenden Entwicklungen hin zu einer vollständig neuen Situation angebahnt haben, bedarf es zuerst einiger Vorbemerkungen zur NATO-Osterweiterung, einem Hauptstreitpunkt in der heutigen Diskussion. Anschließend wird am Beispiel des Überfalls auf eine tschetschenische Schule noch vor dem Ukraine-Krieg gezeigt, dass pädagogische Einrichtungen willkommene Kriegsziele sind. Das beschreibt auch der Roman *Internat* als Dokument des Krieges im Donbass nach 2014. Abschließend werden die pädagogischen Folgen des russischen Angriffs auf die Ukraine problematisiert.

2 Zitiert wird Hermann Axen (1916–1992), langjähriger Chefredakteur des Neuen Deutschland, der von 1966 bis 1989 das Sekretariat des Zentralkomitees (ZK) der SED leitete. Axen leitete außerdem die außenpolitische Kommission des Politbüros.

3 Kürzung der Rüstungsausgaben im Staatshaushalt.

2 Die NATO-Osterweiterung

Dass sich die Vorstellungen bzw. Hoffnungen auf eine Zeit ohne Krieg und damit auf eine langfristige Entmilitarisierung als naiv herausstellen könnten, schien nach 1990 vorerst außer Frage zu stehen. Vor dem Hintergrund der deutschen Kriegsgeschichte und nach dem Ende des Kalten Krieges waren weitestgehend nur noch Abrüstung und Friedenssicherung angesagt. Wenn überhaupt, dann sollten Kriegseinsätze im Ausland lediglich mit einem UNO-Mandat erfolgen können. Ein deutliches Zeichen für einen Wandel setzte die Rede des russischen Präsidenten Wladimir Putin am 9. Februar 2007 auf der 43. Sicherheitskonferenz in München, in der eine mehrpolige Weltordnung gefordert wurde. Den einen Hegemon dürfe es nicht geben, sondern nur ein System von gleichberechtigten Weltmächten. Das Mandat der UNO für den Kriegsfall wurde noch bestärkt, aber das sollte einzig dem Zweck dienen, die NATO und die EU aus dem Spiel zu halten.

Die Weltordnung nach dem Zerfall der Sowjetunion wurde von den USA dominiert, das galt auch für die Kriege etwa im Irak. In der Zeit des Kalten Krieges war die Weltordnung bipolar gewesen, wobei jede der beiden Weltmächte sich ein Sicherheitsglacis verschafft hatte. Die Münchner Rede Putins galt daher vor allem dem Verhältnis zu den Vereinigten Staaten, die sich in eine neue Weltordnung mit Russland und China einfügen sollten. So direkt sagte Putin das zwar nicht. Vielmehr griff er die Strategie der NATO nach dem Ende des Kalten Krieges an und stellte Russland nicht als Verlierer, sondern als die betrogene Nation dar. Seitdem kursiert die Rede von den „berechtigten Sicherheitsinteressen“ Russlands (Putin 2007). Der Prozess der NATO-Erweiterung, also die Aufnahme der ehemaligen Ostblock-Staaten, habe, so Putin, „keinerlei Bezug zur Modernisierung der Allianz selbst oder zur Gewährleistung der Sicherheit in Europa“ (ebd.). Im Gegenteil handle es sich um einen provozierenden Faktor, der das Niveau des gegenseitigen Vertrauens senke (vgl. ebd.).

Am 12. März 1999 waren Polen, Tschechien und Ungarn der NATO beigetreten, 2004 folgten die Slowakei, die drei baltischen Staaten, Rumänien, Bulgarien und Slowenien, 2009 dann Albanien und Kroatien sowie 2017 Montenegro und 2019 Nordmazedonien. Die NATO-Osterweiterung wurde auf Antrag souveräner Staaten vollzogen, die nie wieder unter eine russische Vorherrschaft geraten wollten und es ablehnten, lediglich für ein Glacis in der strategischen Planung Russlands zur Verfügung stehen zu müssen.

NATO-Generalsekretär Manfred Wörner hatte 1990 zahlreiche Reden zur Zukunft der NATO und zu den sowjetischen Sicherheitsinteressen gehalten, darunter eine am 8. Februar 1990 vor dem Übersee-Club⁴ in Hamburg. Dort plädierte

⁴ Der Übersee-Club in Hamburg ist ein Verein zur Förderung des Austauschs von Wirtschaft und Wissenschaft. Der Verein wurde 1922 auf Initiative des Bankiers Max Warburg gegründet.

er für die Aufnahme des wiedervereinigten Deutschlands in die NATO. Zwar sei die Aufstellung der Sowjetunion nach 1945 in Europa zum Teil dem expansionistischen Streben nach Weltmacht, aber zum anderen Teil auch einem tiefsitzenden Bedürfnis nach Sicherheit entsprungen. Dieses Bedürfnis habe seine Berechtigung verloren, weil heute, der einhelligen Meinung nach, keine Gefahr mehr aus dem Westen drohe (vgl. Wörner 1990a). Das sollte Folgen für die Wahrnehmung der Sicherheit haben, was sich rückblickend als Illusion erwiesen hat. Aber Wörner hat in seiner Hamburger Rede unmissverständlich die militärische Doktrin der Notwendigkeit eines Glacis in Frage gestellt.

„As a result, the Soviet perception of their security has changed. They no longer need a Western glacis. The Soviet Union will have to accept – and is probably already on the way to doing so – that its security will be enhanced rather than impaired by the loss of its Central and East European buffer zone. New, stable structures and increased prosperity as well as new and closer forms of international co-operation in Central and Western Europe will above all benefit Soviet reform process.” (ebd.)

Diese Einschätzung ging schon damals an den geostrategischen Interessen der Sowjetunion völlig vorbei, die nicht aufgegeben wurden, als Russland die Rechtsnachfolge der Sowjetunion antrat. Putin jedenfalls hat sich nie mit der Reduktion der Sicherheitsinteressen auf Grenzschutz und Abrüstung zufriedengegeben, wie das Wörner noch Gorbatschow nahelegen wollte, der davon unbeeindruckt im Januar 1991 versuchte, mit militärischen Mitteln die Unabhängigkeit der baltischen Staaten zu verhindern. Die NATO in Gestalt ihres Generalsekretärs Wörner hat die Sicherheitsinteressen der Sowjetunion falsch eingeschätzt und auf eine Strategie eingeschwören wollen, die lediglich die westliche Sicht nach dem Ende des Kalten Krieges widerspiegelte. Aus russischer Sicht war das gleichbedeutend mit einer unverschuldeten Kapitulation und daher auf Dauer unannehmbar.

In seiner Rede vor dem Bremer Tabak-Collegium,⁵ ebenfalls 1990, beschwor Wörner „a collective security system [that] depends on permanent good will on all sides” (Wörner 1990b). Die noch existierende Sowjetunion sollte ein Partner in der neu aufzubauenden europäischen Sicherheitsordnung werden, aber es sei klar, dass nichts gegen die Interessen der Sowjetunion geschehen dürfe. „We are not proposing something to the Soviet Union which is against its interests. What we have to offer can only be to its advantage.” (ebd.) Und in diesem Zusammenhang steht der Satz, den Putin in seiner Münchner Rede zitierte: „The very fact that we are ready not to deploy NATO troops beyond the territory of the Federal Republic gives the Soviet Union firm security guarantees” (ebd.).

5 Das Bremer Tabak-Collegium ist eine in den 1950er Jahren von Bremer Kaufleuten begründete Gesprächsrunde zu Themen der Zeitgeschichte mit Vertretern aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur.

Gemeint war die Sowjetunion, nicht Russland. Bis 1994 waren noch russische Truppen in der ehemaligen DDR stationiert. Wenn Wörner also befand, dass die NATO-Truppen nicht über die Grenzen der damaligen Bundesrepublik hinaus aufgestellt werden sollten, dann bekräftigte er den Status Quo. Etwas anderes wäre ohnehin nicht möglich gewesen. Zudem stimmte die Sowjetunion wenig später zu, dass ganz Deutschland Teil der NATO werden könne.⁶ Den anderen Staaten des ehemaligen Ostblocks konnte dies somit nicht verwehrt werden. Von ‚Osterweiterung‘ sprach Wörner nicht, und es gab auch keine strategische Planung in dieser Richtung. Was Putin nicht zitiert und auch nicht erwähnt hat, ist Wörners Plädoyer zur Auflösung des Freund-Feind-Bildes. Dieser sagte: „We will never be the first to use our weapons. We are prepared for radical disarmament, right down to the minimum level that we must retain to guarantee our security“ (ebd.). Dafür sei eine Abkehr von der Frontstellung des Kalten Krieges nötig. Die Armeeführung und die russischen Geheimdienste haben das nie geglaubt, also ihr Feindbild nie revidiert und so auch die strategischen Richtlinien nie geändert. Wörner sagte gleich zu Beginn der Rede: „Nobody knows what is going to happen tomorrow in the Soviet Union, against the background of a Soviet military might that remains formidable“ (ebd.).

Spätestens nach dem Maidan-Aufstand im Kiew (2013/2014) war klar, dass die Ukraine die rote Linie für das strategische Glacis sein würde, das aus der russischen Militärplanung und politischen Vorstellungswelt nie verschwunden ist. Das zeigte sich in den Kaukasuskriegen unter Boris Jelzin und zuvor schon im militärischen Eingreifen in Afghanistan (1979–1989). Als Glacis galt die *bufferzone* der Sowjetunion, die durch Unabhängigkeitsbewegungen gefährdet zu sein schien. Sie wurden in Russland stets mit Terrorismus in Verbindung gebracht. Die Wahrung der Sicherheitsinteressen Russlands begann in Zentralasien in einem islamischen Teil der eigenen Republik. Europa, anders als nach 1945, schien nicht direkt betroffen zu sein. Die Aufmerksamkeit für den Georgien-Krieg (2008) hielt sich daher in Grenzen. Auch die Tschetschenien-Kriege (1994–1996, 1999–2009) galten als innere Angelegenheit Russlands, aber gerade diese Kriege machten deutlich, wozu das neo-imperiale Russland unter Putin fähig sein würde.

3 Die Schule in Beslan (Tschetschenien 2008)

Der langjährige KGB-Agent und kurzfristige Vizebürgermeister von St. Petersburg, Wladimir Putin, wurde am 9. August 1999 von Präsident Boris Jelzin zum Ministerpräsidenten Russlands ernannt und kurz darauf in der Duma knapp

6 In den „Zwei-plus-Vier“-Gesprächen zur deutschen Einheit im Jahre 1990 war von einem Verzicht auf die Erweiterung der NATO keine Rede. Sie wurde von sowjetischer Seite auch nicht gefordert (vgl. Wagenknecht/Masala 2023, S. 69. Dazu: Nünlist 2018).