Die Relevanz von Krisen, Kriegen und Katastrophen für das Bildungswesen

HARALD KARUTZ

Extremwetterereignisse, zwischenstaatliche Konflikte, hybride Bedrohungen und beunruhigende politische Entwicklungen gehen nicht nur mit objektiv gegebenen Bildungsbedarfen, sondern auch subjektiv empfundenen Bildungsbedürfnissen einher. Mit Ängsten und Sorgen in einer angemessenen Weise umzugehen, erforderliche Kompetenzen zu fördern und Strategien für einen verantwortungsbewussten, konstruktiven Umgang mit den komplexen Herausforderungen unserer Zeit zu entwickeln, stellt aus verschiedenen Gründen eine anspruchsvolle Herausforderung für das gesamte Bildungswesen, speziell auch für die Erwachsenenbildung dar. Zu dieser vielschichtigen und facettenreichen Thematik bietet der folgende Beitrag einen orientierenden Überblick.

Einleitung

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2026-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch

CC BY SA

Während der Umgang mit individuellen Lebenskrisen immer schon als Thema der Erwachsenenbildung wahrgenommen worden ist (siehe z.B. Große, 2008; Ladwig, 2014; Filipp & Aymanns, 2018), sind kollektive Krisen und katastrophale Ereignisse mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz erst seit kurzem (wieder) in den Fokus geraten. Verschiedene aktuelle Entwicklungen dürften dazu beigetragen haben: So sind Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie, die in einem wellenartigen Verlauf von 2020 bis 2023 angehalten hat, international teilweise noch heute deutlich zu spüren. Im Juli 2021 hat das Sturmtief «Bernd» in mehreren Ländern verheerende Zerstörungen angerichtet. Insbesondere ist an dieser Stelle aber auch auf den russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine hinzuweisen, der inzwischen als Beginn einer gesellschaftlichen und sicherheitspolitischen «Zeitenwende» betrachtet wird (Fekete et al., 2026).

Ausgehend von einer begrifflichen Einordnung von Krisen, Kriegen und Katastrophen sowie der Darstellung ihrer charakteristischen Merkmale und bildungsbezogenen Potenziale werden nachfolgend wesentliche Herausforderungen für die Erwachsenenbildung skizziert, die sich aus der (möglichen oder zu erwartenden) Konfrontation mit derartigen Ereignissen ergeben. Darüber hinaus werden besondere Anforderungen an Bildungseinrichtungen sowie offene Forschungs- und Entwicklungsfragen aufgezeigt. Ziel des Beitrags ist es, einen Orientierungsrahmen für den Umgang mit Krisen, Kriegen und Katastrophen im Bereich der Erwachsenenbildung zu entwickeln und damit nicht zuletzt zu einer weiteren fachlichen Diskussion anzuregen.

Bildung im Kontext von Krisen, Kriegen und Katastrophen

Einerseits kann das Erleben von Krisen, Kriegen und Katastrophen Bildungsprozesse überlagern und beeinträchtigen, weil es u.U. kognitive Ressourcen bindet und affektive Lernhemmungen verursacht (Asbrand et al., 2024). Möglicherweise werden Lernprozesse durch psychische Belastungen, Versorgungsengpässe oder andere Widrigkeiten erschwert. Andererseits kann eine antizipierte bzw. befürchtete oder bereits eingetretene Krisen-, Kriegs- oder Katastrophenerfahrung selbst ein bedeutsames Bildungsthema sein, weil sie z.B. Bestehendes in Frage stellt, Fragen aufwirft, Irritationen verursacht und oftmals mit einem besonderen Handlungs- und Entscheidungsdruck verbunden ist.

Grundsätzlich sind Krisen, Kriege und Katastrophen irreguläre Ausnahmezustände, in denen zahlreiche vertraute Regelungen, Abläufe und Strukturen u.U. nicht mehr oder nur noch eingeschränkt gelten und funktionieren. Während ein Katastrophengeschehen plötzlich, unvermittelt auftritt

und zeitlich relativ eng umrissen ist, bahnen sich Krisen und Kriege über längere Zeiträume an. Krisen können in einen Krieg oder eine Katastrophe münden, aber umgekehrt kann eine Krise auch aus einem Krieg und einer Katastrophe resultieren. Exakte begriffliche Abgrenzungen sind schwierig und mitunter verwirrend, zumal sich Definitionen in unterschiedlichen Fachdisziplinen teilweise deutlich voneinander unterscheiden und auch nicht unbedingt dem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechen (Hülshoff, 2017; Karutz, 2024).

Relevante Charakteristika von Krisen, Kriegen und Katastrophen

Festhalten lässt sich, dass es sich bei Krisen, Kriegen und Katastrophen um hochkomplexe und sehr dynamisch ablaufende Ereignisse handelt, die mit einer vielfältigen Verunsicherung und weiteren psychischen Belastungen wie z.B. Ohnmachts-, Hilflosigkeits- und Überforderungsgefühlen verbunden sind. Nicht zuletzt stellen Krisen, Kriege und Katastrophen im Sinne Luhmanns (1987) Kontingenzerfahrungen dar: Sie zeigen auf, dass Leben sich plötzlich auch ganz anders entwickeln kann als gedacht oder geplant und dass Lebenswege und -verläufe grundsätzlich unsicher und vor allem offen sind.

Routinen und etablierte Deutungsmuster verlieren in solchen Situationen an Orientierungskraft, während gleichzeitig unter Zeitdruck existenziell bedeutsame Entscheidungen getroffen, vielfältige Verlust- und Veränderungserfahrungen bewältigt sowie neue Handlungsstrategien entwickelt werden müssen. Hinzu kommt, dass Krisen, Kriege und Katastrophen häufig von widersprüchlichen Informationen, nur schwer abschätzbaren Risiken und konkurrierenden Interessen unterschiedlicher Akteure geprägt sind. Individuelle und kollektive Bewältigungsprozesse verlaufen deshalb selten linear, harmonisch und einheitlich, sondern sind von Ambivalenzen, Zielkonflikten und fortlaufend notwendigen Anpassungsleistungen gekennzeichnet, die wiederum individuell sehr unterschiedlich verstanden und ausgestaltet werden können. Insbesondere in der Coronavirus-Pandemie ist diese Problematik überaus deutlich geworden.

Bildungspotenziale von Krisen, Kriegen und Katastrophen

Um die vielfältigen Herausforderungen bewältigen zu können, die mit Krisen, Kriegen und Katastrophen verbunden sind, und um sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu stärken, ist eine spezifische Bildung erforderlich. Unter anderem muss gelernt werden, Unsicherheiten auszuhalten, unterschiedliche Informationen kritisch zu bewerten, ggf. auch Fake-News zu identifizieren und möglichst fundiert begründete Entscheidungen zu treffen.

Darüber hinaus bieten Krisen, Kriege und Katastrophen Anlässe für kritische Reflexion. Sie fördern die Auseinandersetzung mit der eigenen Vulnerabilität (Maio, 2024), bisherigen Priorisierungen, Normen, Werten sowie ethischen Fragestellungen und führen u.U. auch Grenzen des bislang verfügbaren Wissens und bislang verfügbarer Fähigkeiten vor Augen (Karutz, 2021). Darüber hinaus bieten Krisen eine Gelegenheit, Solidarität, demokratische Teilhabe und gemeinschaftliche Problemlösungen einzuüben sowie personale und soziale Resilienz aus einem unmittelbar gegebenen Anlass zu fördern.

Vor diesem Hintergrund können und sollten Krisen, Kriege und Katastrophen nicht ausschliesslich als Störungen oder Gefährdungen des Alltags verstanden werden. Im Sinne originaler Begegnungen (Roth, 1983), unstetiger – also nur bedingt plan- und steuerbarer – Bildungsverläufe (Bollnow, 2013a) sowie transformativer Lernerfahrungen (Eschenbacher, 2025) besitzen sie vielmehr das Potenzial, bisherige Überzeugungen zu verändern, Perspektiven zu eröffnen, neue Fähigkeiten zu entwickeln und nicht zuletzt auch neue Aufgaben zu übernehmen. Krisen, Kriege und Katastrophen vermitteln in sehr besonderer Weise Erkenntnisse über sich selbst, andere Menschen, menschliches Leben und die Welt (vgl. Marotzki, 1999; Karutz, 2026a).

Etablierung spezifischer Bildungsangebote

Die Charakteristika und Bildungspotenziale von Krisen, Kriegen und Katastrophen können und sollten in der Programmplanung von Bildungseinrichtungen Berücksichtigung finden. Dabei kann zwischen spezifischen Bildungsangeboten vor, während und nach den jeweiligen Ereignissen unterschieden werden.

Bildung vor Krisen, Kriegen und Katastrophen umfasst alle Bildungsangebote, die der Prävention und Vorbereitung dienen. Ziel ist es, Menschen zu befähigen, Risiken angemessen einzuschätzen, Vorsorgemassnahmen zu treffen und individuelle sowie gesellschaftliche Handlungskompetenzen für mögliche bzw. zu erwartende Krisen, Kriege und Katastrophenszenarien zu entwickeln. In diesem Zusammenhang kann Bildung als ein protektiver Faktor verstanden werden, der die Resilienz von Einzelnen und Gemeinschaften schon im Vorfeld stärkt (Brewin et al., 2000). Ein solches Engagement erscheint angebracht, weil diverse Studien zeigen, dass private Notfallvorsorgemassnahmen und Selbsthilfefähigkeiten defizitär und oftmals unzureichend sind (siehe z.B. Lacher et al., 2025; Sterl et al., 2023). In einer aktuellen Untersuchung weist Schmidt (2026) darauf hin, dass mehr als die Hälfte der Befragten die eigene «Preparedness» unzutreffend eingeschätzt hat.

Bildungsangebote im Vorfeld von Krisen, Kriegen und Katastrophen sollten allerdings nicht auf die blosse Vermittlung von Verhaltensanweisungen oder rein praktische Vorsorgemassnahmen reduziert werden. Sie sollten sich z.B.

nicht allein auf das Anlegen von Notvorräten, das Lernen von Warnsignalen oder das Einüben einfacher Hilfeleistungen beziehen, sondern immer auch die kritische Reflexion relevanter Zusammenhänge, ethischer Fragen und individueller Verantwortlichkeit ermöglichen (Gabel et al., 2023). Unter anderem muss die Einsicht gewonnen werden können, dass man sich eben nicht einfach nur auf die Hilfeleistung durch Einsatzorganisationen verlassen kann, sondern jeder Einzelne dazu verpflichtet ist, für Schutz und Sicherheit zu sorgen.

Darüber hinaus sollten psychosoziale Kompetenzen entwickelt werden, die erforderlich sind, um mit Belastungen angemessen umgehen zu können: Weil zahlreiche Menschen schon im Alltag belastet sind und psychische Probleme derzeit zu den häufigsten Ursachen für krankheitsbedingte Fehltage am Arbeitsplatz zählen, scheint hier ein besonderer Handlungsbedarf zu bestehen (Knauer & Beerlage, 2020; Karutz, 2026b).

Nicht zuletzt sollte deutlich gemacht werden, was genau in einem «Bevölkerungsschutz» denn eigentlich geschützt werden soll, d. h. was die «Schutzgüter» sind, die es durch individuelles und gemeinschaftliches Engagement zu bewahren gilt. Dabei kann es sich einerseits um persönliche Sachwerte, Überzeugungen sowie Beziehungen zu anderen Menschen handeln, andererseits aber eben auch um übergeordnete Werte wie z.B. Frieden, Wohlstand, Sicherheit, Freiheit, Gesundheit und den Schutz der Natur – wobei die Reihenfolge der Aufzählung ausdrücklich keine Wertung enthält. Solche Schutzgüter zu identifizieren, sie wertzuschätzen und zu würdigen, stellt auf jeden Fall bereits eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe dar.

Eine weitere Herausforderung bei der Etablierung präventiver Bildungsangebote im Hinblick auf Krisen, Kriege und Katastrophen dürfte schliesslich darin bestehen, für die Teilnahme an präventiven Bildungsangeboten zu motivieren, d.h. die Bereitschaft zu erzeugen, sich überhaupt mit derartigen, potenziell unangenehmen Themen zu beschäftigen. Bei vielen Menschen ist die Einsicht in die Notwendigkeit, sich mit den Auswirkungen solcher Ereignisse zu beschäftigen, grundsätzlich eher gering ausgeprägt. Häufig müssen auch erst Hemmschwellen und Hürden überwunden werden, bevor sich jemand auf derartige Themen einlassen kann (Karutz, 2011).

Bildung während einer Krise, eines Krieges oder einer Katastrophe hat vor allem eine unterstützende, Halt gebende und Orientierung bietende Funktion. Sie kann dazu beitragen, den gewohnten Alltag aufrechtzuerhalten, Unsicherheiten zu reduzieren, Informationen einzuordnen, emotionale Belastungen zu bewältigen, Hoffnung zu vermitteln und Handlungssicherheit in potenziell unsicheren Situationen zu fördern. Gleichzeitig schafft sie Räume für Austausch, Reflexion und die Vermittlung von Hoffnung. Nicht nur sachbezogenen Informationsangeboten, sondern insbesondere musisch-kreativen und künstlerischen Bildungsangeboten kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (Rat für kulturelle Bildung, 2020).

Im Idealfall wird Bildung selbst zu einem Bestandteil der laufenden Krisenbewältigung (Karutz et al., 2022a). Eine Problematik dürfte in diesem Zeitraum allerdings darin bestehen, Bildungsangebote zu etablieren, während gleichzeitig u. U. noch ganz andere, praktische und womöglich sogar unmittelbar existenziell bedeutsame Aufgaben zu bewältigen sind. Auf Wachstum, Reifung und Weiterentwicklung abzielende Bildungsangebote in einer Krise, einem Krieg oder einer Katastrophensituation dürfen nicht makaber oder sogar zynisch erscheinen, sondern setzen immer voraus, dass der tatsächliche Ernst einer Lage von allen Beteiligten wahrgenommen und anerkannt worden ist. Insofern stellt sich die Frage, wann die Bereitschaft und die Möglichkeit besteht, an *welchen* Bildungsangeboten teilzunehmen, und wie diese tatsächlich zielführend ausgestaltet werden können.

Nach einer Krise, einem Krieg oder einer Katastrophe steht die systematische Aufarbeitung gesammelter Erfahrungen im Sinne eines «Lessons Learned»-Prozesses im Vordergrund (siehe z.B. Ries & Koller, 2024). Individuelle und institutionelle Erfahrungen können reflektiert, bewertet und für zukünftige Herausforderungen nutzbar gemacht werden. Auf diese Weise lassen sich sowohl auf einer sehr persönlichen als auch auf einer institutionellen und gesellschaftlichen Ebene Entwicklungsprozesse initiieren – wenn es gelingt, dem Phänomen der sogenannten Katastrophendemenz entgegenzuwirken. Häufig wünschen Betroffene selbst, dass möglichst rasch wieder Alltag einkehrt und unangenehme Erfahrungen in Vergessenheit geraten (Broemme, 2023).

Eine weitere Schwierigkeit in der Gestaltung von Bildungsangeboten nach einer Krise, einem Krieg oder einer Katastrophe könnte darin bestehen, dass Fragen nach Schuld oder Verantwortung gestellt und diskutiert werden – und dass es sowohl Profiteure als auch vom jeweiligen Ereignis besonders stark Betroffene geben kann, die sich womöglich gegenüberstehen. Bildungsprozesse in einem solchen Kontext bedürfen daher einer besonders intensiven Vorbereitung, klaren Regelungen für die Gestaltung des Miteinanders und einer achtsam ausgewählten Methodik.

Unabhängig von der jeweiligen Phase einer Krise besteht eine zentrale bzw. übergeordnete Herausforderung stets darin, praktische Fähigkeiten mit kritischer Urteilsfähigkeit zu verbinden: Lernende sollen eben nicht ausschliesslich Vorgaben von Behörden und Organisationen der Gefahrenabwehr bzw. eines Krisenstabes befolgen können, sondern vielmehr selbst dazu befähigt werden, Informationen kritisch zu prüfen, unterschiedliche Perspektiven abzuwägen, ethische Fragen zu reflektieren und eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen. Erst auf *diese* Weise würde Erwachsenenbildung sowohl zu notfallbezogener Mündigkeit als auch zu einer resilienten und demokratisch stabilen Gesellschaft beitragen (Karutz, 2011; Karutz & Mitschke, 2018a). Bislang geschieht dies offenbar eher selten. Beispielsweise

hat eine 2025 durchgeführte Erhebung aufgezeigt, dass nur an 12 von 845 Volkshochschulen Bildungsangebote im Programm zu finden waren, die im Themenspektrum des Bevölkerungsschutzes[1] eingeordnet werden konnten (Abs, 2025). Ausgehend von dieser Feststellung soll im weiteren Verlauf die generelle Bedeutung von Bildungseinrichtungen in den Blick genommen werden.

Bildungseinrichtungen in Krisen, Kriegen und Katastrophen

Gelingende Bildungsprozesse in Krisen, Kriegen und Katastrophen setzen voraus, dass Bildungseinrichtungen ihre Aufgaben auch unter erschwerten Bedingungen zuverlässig erfüllen können. Aus diesem Grund sollten Bildungseinrichtungen so gestaltet sein, dass sie auch in aussergewöhnlichen Lagen möglichst uneingeschränkt funktionsfähig bleiben. Die Coronavirus-Pandemie hat deutlich gezeigt, welche problematischen Effekte auftreten können, wenn Bildungsangebote ausfallen oder Bildungseinrichtungen sogar komplett geschlossen werden. Neben gesundheitlichen Folgen, v. a. für jüngere Menschen, ist insbesondere auf die Entstehung von Bildungsbenachteiligungen und ökonomische Kaskadeneffekte hinzuweisen (Reintjes et al., 2021; Karutz et al., 2022b; Nonte et al., 2025).

Resilienz des Bildungswesens wird damit zu einer wesentlichen Voraussetzung dafür, dass Bildungsprozesse selbst in Zeiten von Krisen, Kriegen und Katastrophen fortgeführt werden können. Die Sicherung kontinuierlicher Bildungsprozesse stellt für sich genommen bereits eine eigenständige bildungspolitische und auf die Organisationsentwicklung bezogene, aber eben auch erwachsenenbildnerische Aufgabe dar (Aktionsrat Bildung, 2022; Killus, 2024).

Dabei sind unterschiedliche Dimensionen organisationaler Resilienz relevant (Souczek & Ziegler, 2022; Klein, 2023). Zunächst sind räumliche und technische Voraussetzungen zu nennen, die einen sicheren und möglichst störungsfreien Betrieb gewährleisten. Dazu gehören eine (Not-)Stromversorgung, eine besonders geschützte Informationstechnik, die Verfügbarkeit von Ausweichquartieren sowie eine zuverlässige, sichere Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen (Mirzaei et al., 2020; Karutz et al., 2022b). Im Hinblick auf klimatische Veränderungen werden Hitze- und Hochwasserschutzkonzepte angemahnt (Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung, 2021; Deutsche Allianz Klimawandel und Gesundheit, 2026).

Ebenso erforderlich sind belastbare Organisationsstrukturen, klare Verantwortlichkeiten, funktionierende Kommu-

1 «Bevölkerungsschutz» beschreibt als Oberbegriff alle Aufgaben und Massnahmen zum Schutz der Bevölkerung und ihrer Lebensgrundlagen vor Katastrophen und anderen schweren Notlagen sowie vor den Auswirkungen von Kriegen und bewaffneten Konflikten. Dabei umfasst Bevölkerungsschutz auch Massnahmen zur Vermeidung, Begrenzung und Bewältigung der genannten Ereignisse (Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe, o. J.).

nikationswege sowie Krisen- und Katastrophenplanungen, die regelmässig überprüft und weiterentwickelt werden müssen (Drewes & Seifried, 2012). Beispielsweise sollte geklärt sein, wer sich in Unglücksfällen um welche Aufgaben kümmert. Für den Fall, dass eine verantwortliche Person selbst betroffen ist, müssen verbindliche Vertretungsregelungen getroffen werden. Dies betrifft nicht nur Lehrkräfte, sondern ebenso die Mitarbeitenden in der Schulverwaltung oder in der Haustechnik.

Ausserdem sollten Checklisten verfügbar sein, aus denen hervorgeht, welche Massnahmen zu welchem Zeitpunkt unbedingt ergriffen werden müssen. In einem Verzeichnis sollten sämtliche relevanten Kontaktdaten und Notrufnummern aufgelistet sein usw. Während in allgemeinbildenden Schulen sowohl die Etablierung von Krisenteams als auch die Verfügbarkeit von Notfallplänen vorgeschrieben ist, sind derartige Vorgaben für den Bereich der beruflichen Bildung sowie der Weiterbildung in der Regel nicht vorhanden. Umso wünschenswerter ist es, dass solche vorbereitenden Massnahmen auch hier in den Blick genommen werden.

Wünschenswert wäre, Bildungseinrichtungen definierte Handlungskorridore einzuräumen, um bei Bedarf rasch und flexibel auf besondere Widrigkeiten reagieren zu können. Auch und gerade im Hinblick auf formale Aspekte sollte z. B. das Prinzip «Not bricht Gebot» gelten, um unnötige Zusatzbelastungen zu vermeiden und dennoch pädagogisch professionell und verantwortlich zu handeln (Karutz & Posingies, 2020; Karutz, 2025). Wichtig erscheint dabei, dass Lehrende gerade in Zeiten von Krisen, Kriegen und Katastrophen eine möglichst gemeinsame Strategie verfolgen und ihrer Wahrnehmung des Gesamtgeschehens sowie ihrem Verständnis der eigenen Rolle, der Aufgaben und Zuständigkeiten das gleiche mentale Modell zugrunde liegt (Karutz, 2026c).

Darüber hinaus sollte auf die Qualifizierung der Lehrenden und des weiteren pädagogischen Personals geachtet werden: Fachkräfte in Bildungseinrichtungen benötigen nicht nur fachliches Wissen über Krisen, Kriege und Katastrophen, sondern müssen zunächst einmal selbst dazu in der Lage sein, in Krisen, Kriegen und Katastrophen handlungsfähig zu bleiben (Posingies, 2025). Wer selbst nicht resilient ist, wird Resilienz auch nicht oder nur sehr eingeschränkt fördern und entwickeln können (Harding et al., 2019). Zudem sind nicht nur didaktische, sondern auch psychosoziale Kompetenzen im Bereich der Krisenintervention erforderlich, um Lernende in u.U. belastenden Situationen begleiten und Bildungsprozesse unter veränderten Rahmenbedingungen gestalten zu können.

Ebenfalls bedeutsam ist, dass Bildungseinrichtungen ihren Bildungsauftrag gegenüber äusseren Einflussnahmen zu schützen vermögen. Gerade in gesamtgesellschaftlichen Krisenzeiten steigt die Gefahr politischer Instrumentalisierung, ideologischer Vereinnahmung oder einer funktionalen Ver-

kürzung von Bildung auf die Erfüllung sicherheits- oder ordnungspolitischer Zwecke. Bildungseinrichtungen müssen deshalb Orte sein und bleiben, an denen offene Diskussionen, kontroverse Perspektiven und unabhängige Urteilsbildung weiterhin möglich sind.

Abschliessend soll nicht unerwähnt bleiben, dass Bildungseinrichtungen in Kriegen und gesellschaftlichen Konfliktsituationen selbst ein Ziel von Anschlägen und Angriffen sein könnten. In der Ukraine wurden und werden z.B. Kindertagesstätten und Schulen offenbar sehr gezielt zerstört. Auch von Terrorakten sind in der jüngeren Vergangenheit immer wieder insbesondere Bildungseinrichtungen betroffen gewesen (Human Rights Watch, 2023).

Insofern erscheint es nur folgerichtig, Bildungseinrichtungen als Bestandteil der Kritischen Infrastruktur (KRITIS) zu begreifen und entsprechende Schutzmassnahmen zu etablieren, wie es u.a. auch im «Sendai Framework for Disaster Risk Reduction» gefordert wird (UNDRR, 2015; vgl. auch Karutz et al., 2022b). In der Schweiz zählen Bildungseinrichtungen formell zwar nicht zu den übergeordneten KRITIS-Sektoren. Auch das in Deutschland erst kürzlich verabschiedete neue Gesetz zum Schutz Kritischer Infrastrukturen enthält keine Vorgaben, die sich auf Bildungseinrichtungen beziehen (Bundesministerium des Innern, 2025). Kantone und Bundesländer können in ihrer eigenen Zuständigkeit jedoch entsprechende Regelungen treffen.

Bislang geschieht dies in sehr unterschiedlicher Weise. Dabei könnten – nach einheitlichen Standards! – besonders geschützte Bildungseinrichtungen nicht nur zuverlässig und uneingeschränkt funktionsfähig sein: In Krisen, einem Krieg oder einer Katastrophe könnten sie auch als Informationszentren, Hilfezentren und Anlaufstellen (sog. Katastrophenschutz-Leuchttürme) genutzt werden, weil sie in der Regel recht zentral gelegen sind sowie über geeignete Räumlichkeiten und Ausstattungen verfügen. Gerade Bildungseinrichtungen würden auf diese Weise einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Resilienz und Krisenfestigkeit leisten (Dwiningrum, 2017; D'Ayala et al., 2020; Pacheco et al., 2021).

Offene Fragen und Unklarheiten

Trotz der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung von Krisen, Kriegen und Katastrophen steht eine systematische bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld noch am Anfang; zahlreiche Fragestellungen sind bislang weitgehend ungeklärt.

In vorliegenden Konzeptionen spezifischer Bildungsangebote werden z.B. völlig unterschiedliche Bildungsziele thematisiert. Mitunter geht es um «Verteidigungsfähigkeit», an anderen Stellen geht es um die Förderung von «Selbsthilfefähigkeit» oder «Zivilschutzkompetenz». Überwiegend handelt es sich bei diesen verschiedenen Bildungszielen jedoch um rein formale Nen-

nungen bzw. Setzungen ohne bildungstheoretische Untermauerung. Auch wäre zu hinterfragen, was genau mit einzelnen Begriffen eigentlich gemeint sein soll. Aus einer bildungstheoretisch zumindest ansatzweise begründeten Perspektive steht das Bildungsziel «bevölkerungsschutzbezogener Mündigkeit» im Raum, und es wird auf das Menschenbild eines «homo calamitatem comprehendens» verwiesen, d.h. eines Menschen, der dazu in der Lage ist, sich verstehend, umfassend und konstruktiv mit Krisen, Kriegen und Katastrophen als Teil seiner Lebensrealität auseinanderzusetzen (Karutz & Mitschke, 2018a). Auch dieses «Leitbild» bedarf allerdings noch einer weiteren theoretischen Untermauerung.

Die Auswahl derjenigen Inhalte und Kompetenzen, die im Rahmen entsprechender Bildungsangebote vermittelt werden sollten, ist ebenfalls mit einigen Unklarheiten und Schwierigkeiten verbunden. Zwar besteht Einigkeit darüber, dass bestimmte fachliche Fähigkeiten sehr bedeutsam sind, beispielsweise im Bereich der Ersten Hilfe oder der häuslichen Notfallvorsorge. Ebenso wichtig erscheint die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen, beispielsweise der Fähigkeit zur Emotionsregulation, der Solidaritätsfähigkeit sowie der Improvisationsfähigkeit und Flexibilität. Derzeit liegen jedoch mehrere unterschiedliche Kompetenzmodelle vor, denen bis zu 40 Teilkompetenzen in verschiedenen Kompetenzdimensionen und -ausprägungen zugeordnet worden sind (siehe z.B. Karutz et al., 2026; Karl, 2026). Welche Gewichtung die einzelnen (Teil-)Kompetenzen erhalten sollten und wie sie curricular miteinander verbunden werden können, erscheint klärungsbedürftig.

Ebenso offen sind einige methodische Fragen. Bildungsangebote zu Krisen, Kriegen und Katastrophen behandeln beispielsweise Themen, die mit persönlichen Ängsten, belastenden Erfahrungen oder u. U. traumatischen Erlebnissen verbunden sein können. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an eine traumasensible Gestaltung von Bildungsprozessen (Lohmann, 2017). Geklärt werden muss, wie etwaige eigene Betroffenheit berücksichtigt werden kann, ohne Lernprozesse zu beeinträchtigen oder unbeabsichtigt zusätzliche Belastungen zu erzeugen. Ebenso stellt sich die Frage, wie bestimmte Handlungskompetenzen überhaupt nachhaltig entwickelt und trainiert werden können, wenn es in der Praxis nur äusserst selten entsprechende Anwendungsgelegenheiten gibt.

Entwicklungspotenziale, die zurzeit bei weitem nicht ausgeschöpft sind, bieten partizipative Ansätze, bei denen Bürgerinnen und Bürger in die Konzeption spezifischer Bildungsangebote einbezogen werden, indem sie auf Krisen, Krieg und Katastrophen bezogene Bildungsbedarfe und -bedürfnisse selbst formulieren können. Bereits vor über 30 Jahren (!) wurde von Dombrowsky (1992) ein «bürgerkonzeptionierter Zivil- und Katastrophenschutz» vorgeschlagen – dieses für die damalige Zeit ausgesprochen innovative Projekt wurde jedoch bis heute nicht umgesetzt.

Auch der von Beerlage (2018) thematisierte Setting-Ansatz wird im Hinblick auf bevölkerungsschutzbezogene Bildungsangebote nach wie vor kaum verfolgt, ebenso sind informelle Lernprozesse im Bevölkerungsschutz bislang wenig beachtet worden. Tradierte Kursformate, die v.a. von Hilfsorganisationen durchgeführt werden, stehen weiterhin im Vordergrund, wenngleich sie aus einer bildungstheoretischen und lernpsychologischen Perspektive immer wieder kritisiert worden sind (z. B. Harm, 2024). Auf diese Weise erscheint die Erreichbarkeit einzelner Zielgruppen als eine zusätzliche Herausforderung, die aber auch in anderen Bildungskontexten durchaus nicht unbekannt ist. Bis 1996 hat es noch einen «Bundesverband für den Selbstschutz» (BVS) gegeben: Diese Organisation hatte explizit die Aufgabe, der Bevölkerung mit mobilen Schulungseinheiten und an den verschiedensten Orten Selbsthilfefähigkeiten zu vermitteln. Nach dem Ende des Kalten Krieges wurde der BVS jedoch ersatzlos aufgelöst.

Schliesslich bedarf das gesamte Themenfeld einer vertieften theoretischen Fundierung. Bezüge zur pädagogischen Anthropologie (siehe z.B. Hamann, 2005; Bollnow, 2013b) liegen auf der Hand, zumal die Konfrontation mit Krisen, Krieg und Katastrophen letztlich als ein Wesensmerkmal menschlicher Existenz zu betrachten ist. Amini (vgl. Adl-Amini, 2002, sowie Amini, 2021) verweist auf interessante Bezüge zwischen einer «Krisenpädagogik» und der Logotherapie, die sicherlich auf die hier thematisierten Krisen, Kriege und Katastrophen übertragbar sind.

Selbst in terminologischer Hinsicht sind einige Unklarheiten zu konstatieren. So ist von einer «Pädagogik des Ausnahmezustandes» (Klinge et al., 2023), «Notfallpädagogik» (Karutz, 2011) und «Bevölkerungsschutzpädagogik» (Karutz & Mitschke, 2018b) die Rede, während international der Begriff «disaster education» (Kitagawa, 2021) verbreitet ist. In der Praxis werden die einzelnen Begriffe mitunter synonym verwendet, wenngleich dahinter jeweils andere Konzepte mit unterschiedlichen Paradigmen und theoretischen Überlegungen verborgen sind. Nicht zuletzt können die Schnittstellen zu verschiedenen Nachbardisziplinen weiter ausgestaltet werden, etwa zur Notfallpsychologie und zur Katastrophensoziologie, aber auch zur Sicherheits- und Friedenserziehung, zur politischen Bildung sowie zum zumindest in Deutschland bislang wenig beachteten Feld der «death education» (Wittkowski & Paré, 2020).

Fazit

Bildung im Hinblick auf Krisen, Krieg und Katastrophen sollte weder von übertriebener Dramatisierung noch von Verharmlosung geprägt sein. Vielmehr gilt es, einen reflektierten Umgang mit Unsicherheit zu fördern, ohne nachvollziehbare Ängste unnötig zu verstärken oder vorhandene Sorgen

zu bagatellisieren. Lehrende stehen vor der schwierigen Herausforderung, nicht nur erforderliche Handlungskompetenzen zu vermitteln, sondern auch eigene Einstellungen und Betroffenheiten kritisch zu reflektieren und gleichzeitig Räume für einen offenen, vertrauensvollen und konstruktiven Austausch zu schaffen. In den vorangegangenen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass eine tatsächlich bildende Auseinandersetzung mit Krisen, Kriegen und Katastrophen weitaus mehr beinhalten muss als nur die Ausführung einzelner Verrichtungen und Vorkehrungen, um im eigenen Haushalt bzw. im privaten Umfeld vorbereitet zu sein.

Insgesamt zeigt sich allerdings, dass die bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit Krisen, Kriegen und Katastrophen bislang noch zahlreiche Forschungslücken aufweist (Lacher & Rohs, 2023). Insbesondere mangelt es an empirischen Erkenntnissen über die Wirksamkeit unterschiedlicher Bildungsansätze, über geeignete didaktische Konzepte sowie über langfristige Effekte entsprechender Bildungsangebote auf individuelles und gesellschaftliches Handeln in Krisen, Kriegen und Katastrophen. Die Entwicklung einer theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten «Bevölkerungsschutzpädagogik» stellt daher eine wichtige Zukunftsaufgabe dar.

Lehrende sind angehalten, die eigene Krisenfestigkeit zu prüfen und zu reflektieren, inwiefern sie sich gerüstet fühlen, Krisen, Kriege und Katastrophen als Bildungsthemen aufzugreifen. Leiterinnen und Leiter von Bildungseinrichtungen sollten prüfen, wie resilient die eigene Institution aufgestellt ist und was ggf. noch getan werden sollte, um Bildungsangebote auch in Krisen, Kriegen und Katastrophen aufrechterhalten zu können. Nicht zuletzt sollte darüber nachgedacht und diskutiert werden, wann welche Bildungsangebote etabliert werden könnten, um Menschen bei der Konfrontation mit Krisen, Krieg und Katastrophen pädagogisch professionell zu begleiten und zu unterstützen. Der grundsätzlich geeignete Zeitpunkt, sich mit allen diesen Fragestellungen auseinanderzusetzen, ist: jetzt!

PROF. DR. HARALD KARUTZ, Jahrgang 1975, ist Diplom-Pädagoge und Professor für Psychosoziales Krisenmanagement an der MSH Medical School Hamburg. Seit vielen Jahren forscht und lehrt er zu Notfall- und Krisensituationen an Bildungseinrichtungen; während der Coronavirus-Pandemie hat er parallel zu seiner Hochschultätigkeit selbst ein kommunales psychosoziales Krisenmanagement koordiniert und verantwortet. Zu Krisenintervention im Schulkontext hat er zahlreiche Projekte durchgeführt und diverse Publikationen veröffentlicht.
Kontakt: harald@karutz.de

Literatur

Abs, C. (2025): Bedarfsanalyse und Konzept für ein Unterrichtskompendium zum Bevölkerungsschutz für die Schulklassen 10 bis 12. Unveröff. Masterarbeit. Universität Bonn.

Adl-Amini, B. (2002): Krisenpädagogik. Veränderung und Sinn. Kiel: Syllabus.

Aktionsrat Bildung (2022): Bildung und Resilienz. Gutachten. Waxmann.

Amini, B. (2021): Krisen im Leben und Arbeitsleben – Chancen zum Wachsen. In: Krisennavigator 24 (1), 1–11.

Asbrand, J., Peter, F., Calvano, C., & Dohm, L. (2024): Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag. Psychologie im Schulalltag, Band 7. Hogrefe.

Beerlage, I. (2018): Der Setting-Ansatz in der Bevölkerungsschutzbildung. In: Bevölkerungsschutz 4, 8–12.

Bollnow, O. F. (2013a): Die unstetigen Formen der Erziehung. In: Bollnow, O. F. Schriften Band VII. Anthropologische Pädagogik. Königshausen & Neumann, S. 49–58.

Bollnow, O. F. (2013b): Krise und neuer Anfang. In: Bollnow, O. F. Schriften Band VII. Anthropologische Pädagogik. Königshausen & Neumann, S. 59–65.

Brewin, C. R.; Andrews, B. & Valentine, J. D. (2000): Meta-Analysis of Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Trauma-Exposed Adults. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 68 (5), 748–766.

Broemme, A. (2023): Stellungnahme im Ausschuss für Inneres und Heimat des Deutschen Bundestages. Öffentliche Anhörung am 3. Juli 2023. https://www.bundestag.de/resource/blob/956480/20-4-267-J.pdf.

Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) (o. J.): Glossar: Begriff «Bevölkerungsschutz». https://www.bbk.bund.de/DE/Infothek/Glossar/glossar_node.html.

Bundesinnenministerium (2026): Eckpunkte Pakt für den Bevölkerungsschutz. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/BMI26017-pakt-bevoelkerungsschutz.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

Bundesministerium des Innern (2025): Dachgesetz zur Stärkung der physischen Resilienz kritischer Anlagen (KRITIS-Dachgesetz – KRITISDachG): https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/gesetzgebungsverfahren/DE/Downloads/kabinettsfassung/KM4/reg-kritis-dachgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (2022): Deutsche Strategie zur Stärkung der Resilienz gegenüber Katastrophen. https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Mediathek/Publikationen/Sendai-Katrima/deutsche-strategie-resilienz-lang_download.pdf?__blob=publicationFile&v=6.

D'Ayala, D., Galasso, C., Nassirpour, A., Adhikari, R., Yamin, L., Fernandez, R. et al. (2020): Resilient communities through safer schools. In: International Journal of Disaster Risk Reduction, 45, 101446.

Deutsche Allianz Klimawandel und Gesundheit (2026): Musterhitzeschutzplan für Schulen. https://hitze.info/wp-content/uploads/2026/07/Musterhitzeschutzplan-fuer-Schulen.pdf.

Dombrowsky, W. R. (1992): Bürgerkonzeptionierter Zivil- und Katastrophenschutz. Zivilschutzforschung: Schriftenreihe der Schutzkommission beim Bundesminister des Innern, Band 10. Bonn: Bundesamt für Zivilschutz.

Drewes, S., & Seifried, K. (Hrsg.) (2012): Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge. Stuttgart: Kohlhammer.

Dwiningrum, S. (2017): Developing school resilience for disaster mitigation: A confirmatory factor analysis. In: Disaster Prevention and Management: An International Journal, 26(4), 437–451.

Eschenbacher, S. (2025): Zwischen transformativen Erfahrungen und Lernprozessen im Rettungsdienst. In: Przyrembel, M. & Karutz, H. (Hrsg.): Gaffen – Mythen und Faktencheck für Rettungskräfte. Hogrefe, S. 207–217.

Fekete, A., Karutz, H., Fiedrich, F., Geier, W. & Gerhold, L. (2026): Zeitenwende, Zivile Verteidigung und Bevölkerungsschutz: Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen. Berlin, Heidelberg: Springer.

Filipp, S.-H., & Aymanns, P. (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 2., aktual. Aufl., Kohlhammer.

Gabel, F., Mühleck, M., Krause, K., Schad, J., & Rekowski, M. (2023): Ethische Reflexion im Bevölkerungsschutz: Leitfaden für eine ethisch reflektierte Entscheidungsfindung im Sanitäts- und Betreuungsdienst. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

Große, S. (2008): Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen. Waxmann.

Hamann, B. (2005): Pädagogische Anthropologie. 4., überarb. u. erw. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang.

Harding, S., et al. (2019): Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? In: Journal of affective disorders, 242(1), 180–187.

Harm, F. C. (2024): Erste Hilfe lernen. Eine lerntheoretische Analyse eines Kursformates der Bundesarbeitsgemeinschaft Erste Hilfe. Textum, Baden-Baden.

Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (2021): Fünf Prinzipien für klimasichere Kommunen und Städte. https://www.ufz.de/index.php?de=48382.

Hülshoff, T. (2017): Psychosoziale Interventionen bei Krisen und Notfällen. München: Ernst Reinhard.

Human Rights Watch (2023): Tanks On the Playground. Attacks on Schools and Military Use of Schools in Ukraine. https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2023/11/ukraine1123web_0.pdf.

Karl, C. K. (2026): Kompetenzorientierung im Katastrophenschutz. Entwicklung eines organisationsübergreifenden Kompetenzrahmens am Beispiel von Hochwassereinsätzen. Forschungsbericht zur Katastrophenschutzdidaktik: Organisationsübergreifende Kompetenzentwicklung für professionelles Handeln am Beispiel von Hochwasserlagen. In: Report Fachdidaktik Bautechnik 3. https://doi.org/10.17185/duepublico/84743.

Karutz, H., & Mitschke, T. (2018a): Pädagogik und Bildungsverständnis im Bevölkerungsschutz. In: Bevölkerungsschutz 4, 2–7.

Karutz, H., & Mitschke, T. (2018b): Grundzüge und Handlungsfelder einer «Bevölkerungsschutzpädagogik». In: Notfallvorsorge 49 (1), 4–13.

Karutz, H., & Posingies, C. (2020): Zurück zum Schulalltag – aber wie? Pädagogisches und Psychosoziales Krisenmanagement in der Coronavirus-Pandemie. Edewecht: Stumpf & Kossendey.

Karutz, H. (2011): Theorie. In: Karutz, H. (Hrsg.) Notfallpädagogik. Konzepte und Ideen. Edewecht: Stumpf & Kossendey, S. 23–58.

Karutz, H. (2021): Lernen aus der Krise – Chance für inneres Wachstum und Bildung? In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 8 (1), 11–17.

Karutz, H. (2024): Kinder in Notfällen. Psychische Erste Hilfe und Psychosoziale Akuthilfe bei Unglücken, Krisen und Katastrophen. 3. Aufl. Edewecht: Stumpf & Kossendey.

Karutz, H. (2025): Implikationen für das Krisenmanagement. In: S. Nonte et al. (Hrsg.): Schulschliessungen, Isolation und Quarantäne. Empirische Befunde aus den regionalen Studien Muntermacher & SchuCo (S. 183–206). Waxmann.

Karutz, H. (2026a): Bildung durch Notfälle: Umgang mit prägenden Einsatzerfahrungen. In: Rettungsdienst 49 (6), 512–518.

Karutz, H. (2026b): Bevölkerungsschutz, psychische Gesundheit und Bildung. In: Fekete, A., Karutz, H., Fiedrich, F., Geier, W., Gerhold, L. (Hrsg.): Zeitenwende, Zivile Verteidigung und Bevölkerungsschutz: Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 25–34.

Karutz, H. (2026c): Resiliente Schulen in Zeiten von Krisen, Kriegen und Katastrophen. In: Avci-Werning, M. & Gawrilow, C. (Hrsg.): Schulpsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–21.

Karutz, H., Hammerl, A., Posingies, C., Kemna, J., Genieser, J., Geckeler, A., & Kramer, D. (2026): Entwicklung einer bereichsspezifischen, kompetenzorientierten Bevölkerungsschutzdidaktik (BeSchuDi): Unveröff. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

Karutz, H., Posingies, C., & Dülks, J. (2022a): Das Bildungswesen in Deutschland – eine Ressource für die Krisenbewältigung? In: Bevölkerungsschutz 3, 7–10.

Karutz, H., Posingies, C., & Dülks, J. (2022b): Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens in Deutschland. Eine Betrachtung aus Sicht des Bevölkerungsschutzes. Abschlussbericht. Forschung im Bevölkerungsschutz, Band 31. Bonn. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

Killus, D. (2024): Aufbruch aus der Krise? Schulentwicklung als Prozess des Umgangs mit Krisen. In: Carl, F., Feindt, A., Häcker, T, Paseka, A., & Wischer, B. (Hrsg.): Krise. Friedrich-Jahresheft (S. 76–79), Friedrich-Verlag.

Kitagawa, K. (2021): Conceptualising Disaster Education. Education Sciences 11(5), 233.

Klein, E.-D. (2023): Das System stärken. Organisationale Resilienz an Schulen. In: Schule leiten 33, 8–9.

Klinge, D., Nohl, A-M. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2023): Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes. Springer.

Knauer, G., & Beerlage, I. (2020): Stärkung der psychosozialen Notfallkompetenz – gemeinsame Aufgabe für PSNV und Notfallvorsorge. In: Bevölkerungsschutz 1, 24–31.

Lacher, S., & Rohs, M. (2023): Civil protection through adult and continuing education in Germany. A scoping review of an emerging research field. In: International Journal of Lifelong Education 42 (4). doi: 10.1080/02601370.2023.2263651.

Lacher, S., Rohs, M., Großmann, J., & Fliegener, L. (2025): Wissen, Vorräte, Kompetenzen: Wie gut ist die Bevölkerung auf Katastrophen vorbereitet? Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung. In: Bevölkerungsschutz 1, 30–33.

Ladwig, K.-H. (2014): Kritische Lebensereignisse. In: Public Health Forum 22 (1), 10–12.

Lohmann, M. (2017): Traumatisierte Schüler in Schule und Unterricht. Grundwissen, Strategien und Praxistipps für Lehrer. 2. Aufl. AOL.

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp.

Maio, G. (2024): Ethik der Verletzlichkeit. Herder.

Marotzki, W. (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske & Budrich, S. 57–68.

Mirzaei, S., Tafti, A., Mohammadinia, L., Nasiriani, K., Rahaei, Z., & Falahzadeh, H. et al. (2020): Operational Strategies for Establishing Disaster-Resilient Schools: A Qualitative Study. In: Advanced Journal of Emergency Medicine, 4(2), e23.

Nonte S. et al. (Hrsg.) (2025): Schulschliessungen, Isolation und Quarantäne. Empirische Befunde aus den regionalen Studien Muntermacher & SchuCo. Waxmann.

Pacheco, E.-M., Bisaga, I., Oktari, R. S., Parikh, P., & Joffe, H. (2021): Integrating psychosocial and WASH school interventions to build disaster resilience. In: International Journal of Disaster Risk Reduction, 65, 102520, 1–12.

Posingies, C. (2025): Notfälle und Krisen in Schulen. Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenzen für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Dissertation, Philipps-Universität Marburg.

Rat für kulturelle Bildung (2020): Kulturelle Bildung und Corona: Was uns die Krise lehrt. https://makura.de/fileadmin/user_upload/Studien_Download/RA89D4_1.PDF.

Reintjes, C., Porsch, R., im Brahm, G. (Hrsg.) (2021): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Waxmann.

Ries, M., & Koller, H. (2024): Lessons-learned aus der Pandemie zur besseren Vorbereitung auf zukünftige Katastrophen. In: Gesundheitswesen 86 (S 02), 148–149.

Roth, H. (1983): Die «originale Begegnung» als methodisches Prinzip. In: Roth, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 16. Aufl., Schroedel, S. 109–118.

Schmidt, F. E. (2026): Abweichungen zwischen wahrgenommener und tatsächlicher Krisenvorsorge. Determinanten haushaltsbezogener Preparedness in Deutschland. https://dkkv.org/wp-content/uploads/2026/01/News-26-01-26-Paper_Preparedness_Zusammenfassung.pdf.

Souczek, R., & Ziegler, M. (2022): Organisationale Resilienz und Vielfalt. In: DGUV-Forum, 4, 12–14.

Sterl, S., Stelzmann, D., Teigler, S., & Gerhold, L. (2023): Persönliche Notfallvorsorge im Blackout-Fall. Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung in Deutschland. In: Notfallvorsorge 1, 5–14.

UNDRR (2015): Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030. https://www.unisdr.org/files/43291_sendaiframeworkfordr-ren.pdf.

Wittkowski, J., & Paré, P.-M. (2020): Unterrichtung über Sterben, Tod und Trauer (Death Education): In: Wittwer, H., Schäfer, D., & Frewer, A. (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Heidelberg: Metzler, 361–364.