

Der Krieg in der Ukraine - Die Vorstellungen und Emotionen von Schülerinnen und Schülern

Vajen, Bastian; Bohnenstengel, Lena; Lange, Dirk

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Vajen, B., Bohnenstengel, L., & Lange, D. (2023). Der Krieg in der Ukraine - Die Vorstellungen und Emotionen von Schülerinnen und Schülern. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 72(2), 205-216. <https://doi.org/10.3224/gwp.v72i2.09>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Der Krieg in der Ukraine – Die Vorstellungen und Emotionen von Schülerinnen und Schülern

Bastian Vajen, Lena Bohnenstengel und Dirk Lange

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Schülerinnen und Schülern zu ihren Vorstellungen, Emotionen und Meinungsbildungsprozessen mit Bezug auf den Ukraine-Krieg dar. Zusätzlich werden mit dem Krieg in Verbindung stehende und für die Politikdidaktik relevante Themenbereiche diskutiert und ein Ausblick auf mögliche didaktische Anknüpfungspunkte gegeben.

1 Einleitung

Der Russisch-Ukrainische Krieg, der mit der Invasion russischer Truppen im Februar 2022 eine neue Dimension erreichte, hat auch in Deutschland zu neuen Herausforderungen sowie intensiven politischen und gesellschaftlichen Diskursen geführt. Die Auswirkungen dieses Krieges sind vielseitig und betreffen dabei sowohl wirtschafts- und sozialpolitische Aspekte, beispielsweise in Form von Preissteigerungen und der Unterbringung von geflüchteten Personen, als auch sicherheitspolitische Diskussionen über die Rolle und den Beitrag Deutschlands (Czada, 2022; Gerlach & Ryndzak, 2022). Dass der Ukraine-Krieg entsprechend auch im politikdidaktischen Diskurs aufgegriffen und Überlegungen zu den hiermit verbundenen Implikationen für die politische Bildung angestellt wurden (Fischer, 2022; Sander, 2022), ist vor dem Hintergrund des Stellenwerts gesellschaftlicher Probleme und politischer Konflikte für die Politikdidaktik wenig verwunderlich. Was in diesem Zusammenhang jedoch bisher noch nicht strukturiert erfasst wurde, sind die Vorstellungen von Lernenden zu diesem Krieg, ihre emotionalen Reaktionen, ihre Informationsgewinnung sowie die hiermit



M. Ed. Bastian Vajen ist wiss. Mitarbeiter am Inst. für Politikwissenschaft und am Inst. für Didaktik der Demokratie, Universität Hannover

B.A. Lena Bohnenstengel ist studentische Mitarbeiterin am Inst. für Didaktik der Demokratie, Universität Hannover

Prof. Dr. Dirk Lange
Universitätsprofessor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und der Leibniz Universität Hannover

verbundenen Anforderungen für die Politikdidaktik. Über die Notwendigkeit der Erforschung der Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern und ihre Relevanz für politische Lernprozesse besteht im politikdidaktischen Diskurs relatives Einvernehmen (Bonfig, 2019). Entsprechend erscheint es gerade in von Verunsicherungen und gesellschaftlichen Veränderungen geprägten Zeiten relevant, die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen. Hieran anschließend befasst sich dieser Artikel mit den Vorstellungen, Emotionen und Meinungsbildungsprozessen von Schülerinnen und Schülern zum Ukraine-Krieg, die zwischen Juni und Juli des Jahres 2022 im Rahmen von teilstrukturierten Interviews mit 14 Schülerinnen und Schülern erhoben und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Ziel dieser explorativen Studie ist es, einerseits relevante politikdidaktische Themenbereiche mit Bezug auf den Ukraine-Krieg aufzuarbeiten und andererseits die bisher noch nicht systematisch erforschten Perspektiven von Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen und so zu dem Diskurs um theoretische und praktische politikdidaktische Zugänge beizutragen.

2 Der Ukraine-Krieg – Zentrale Aspekte und ihre politikdidaktische Relevanz

Mit dem Ukraine-Krieg ist neben den oben beschriebenen Auswirkungen auf die deutsche Gesellschaft vor allem auch das Leid der ukrainischen Bevölkerung verbunden. Für diese bedeutet der Krieg, neben umfangreichen materiellen Verlusten, mindestens tausende zivile und – ebenso wie auch auf russischer Seite – auch zehntausende militärische Opfer, hunderttausende verschleppte und vertriebene Personen sowie eine nachhaltige Traumatisierung weiterer Bevölkerungsteile (Haque et al., 2022). Während ein Ende der Kampfhandlungen zum aktuellen Zeitpunkt nicht in Sicht scheint, besteht weiterhin ein Eskalationspotenzial des Krieges durch den Einsatz von Nuklearwaffen, der die Kampfhandlungen auch über die Grenzen der beteiligten Kriegsparteien hinaus ausdehnen könnte (Bollfrass & Herzog, 2022). Vor diesem Hintergrund muss eine auf politisch-moralische Urteilsfähigkeit abzielende politische Bildung mit Bezug auf die Situation in der Ukraine Schülerinnen und Schüler mehr denn je dazu befähigen, kulturell legitimierte Werte zu reflektieren und auch in einer solch emotional belastenden Situation die Legitimität anderer Positionen anzuerkennen und konfliktfähig verhandeln zu können (Reinhardt, 2018). Hierbei gilt, dass demokratische Politik einen Wertebezug beinhaltet, Moral und Politik jedoch nicht deckungsgleich sind und moralische Überzeugungen keine direkten politischen Entscheidungen ergeben können und dürfen, da diese der Anwendung auf Kontexte bedürfen und entsprechende Folgen abgewogen und verantwortet werden müssen (Reinhardt, 2010). Dies zeigt sich im aktuellen Diskurs vor allem in Auseinandersetzungen über den Stellenwert des Friedens und die Forderungen nach Waffenstillständen und Verhandlungen, die auch vermehrt im Kontext der politischen Bildung aufgegriffen werden (Varwick, 2022).

Politische Theorie und politische Bildung

Neben diesen normativen Aspekten spielen auch das Fachwissen und die politische Theorie zur Analyse und Einordnung des Konflikts eine zentrale Rolle. Aushandlungen über die Kriegsschuld und die Lösung des Konflikts beschränken sich mittlerweile nicht mehr allein auf den wissenschaftlichen Diskurs, sondern werden vermehrt im öffentlichen Raum ausgetragen (Czington, 2022). Besonders relevant erscheinen die Diskussionen über die Kriegsschuld und die Beendigung des Krieges, die abhängig von den jeweiligen Äußerungen mehr oder weniger stark verknüpft sind und zunehmend auch im Kontext politischer Bildung geführt werden (Sander, 2022; Varwick, 2022). Viele Äußerungen, die den USA und der EU eine Mitschuld an dem Krieg in der Ukraine vorwerfen und eine Beendigung des Krieges mittels der Interessen Russlands während der Verhandlungen fordern, sind dabei von einer neorealistischen Perspektive der internationalen Beziehungen geprägt (Czada, 2022). In diesem Kontext werden häufig die Annahmen John J. Mearsheimers (2001) hervorgehoben, der im Rahmen seiner Theorie von einem anarchischen System der internationalen Beziehungen ausgeht, in dem Staaten als rationale Akteure zuvorderst ihre territoriale Integrität und Autonomie aufrechtzuerhalten versuchen. Große Staaten neigen dabei zur Wahrung ihres Sicherheitsinteresses zu einem Streben nach Hegemonie sowie zu einer Verhinderung vergleichbarer Machtpositionen anderer Staaten. Entsprechend erscheint es wenig verwunderlich, dass Mearsheimer den NATO-Beitritt postsowjetischer Staaten, die EU-Osterweiterung und Zugeständnisse an die Ukraine hinsichtlich einer stärkeren Westanbindung als Affronts gegenüber Russlands Sicherheitsinteressen deutet, die eine militärische Antwort legitim erscheinen lassen (Mearsheimer, 2014).

Obwohl eine solche Perspektive a posteriori durchaus für das Verständnis russischer Beweggründe relevant erscheint, ist sie sowohl hinsichtlich der deskriptiven Beschreibung internationaler Beziehungen als auch für die präskriptive Fundierung außenpolitischer Maßstäbe möglicherweise nur begrenzt geeignet (Zürn, 2022). Umstritten ist beispielsweise, inwiefern der Einfluss institutioneller Verflechtungen und geteilter Normen auf die internationale Politik und den Ukraine-Krieg von größerer Relevanz ist, als aus neorealistischer Perspektive zumeist angenommen (Lebow, 2022). Weiterhin ist die mit dem Ansatz verbundene Anerkennung einer Unvermeidbarkeit kriegerischer Auseinandersetzung, die fehlende Anerkennung der Autonomie souveräner Staaten sowie der Selbstbestimmungsrechte der in diesen lebenden Bevölkerung als normative Fundierung außenpolitischer Handlungen problembehaftet (Motyl, 2014). Politikdidaktische Beiträge, die in diesem Zusammenhang eine stärkere Perspektivenvielfalt hinsichtlich der Betrachtung internationaler Konflikte und eine „reflexive Distanz gegenüber der Dominanz moralischer Sichtweisen in der deutschen Medienöffentlichkeit“ fordern (Sander 2022, S. 133), argumentieren daher an diesem Kern der Problematik vorbei. Perspektivenvielfalt bietet keinen didaktischen Mehrwert, wenn der Gegenstand der Betrachtung nicht ausreichend scharf definiert ist. Ganz im Sinne der politikdidaktischen Urteilskompetenz gilt es hier, zwischen deskriptiven und präskriptiven Perspektiven zu unterscheiden und Urteile über den

Wert politikwissenschaftlicher Theorien an diese Unterscheidung zu knüpfen. Für den Politikunterricht bedeutet dies einerseits, den Erklärungsgehalt unterschiedlicher Theorien der internationalen Beziehungen für die Analyse des Ukraine-Kriegs kritisch zu hinterfragen, gleichzeitig aber auch ihren normativen Gehalt und ihre Eignung für Fundierung außenpolitischer Entscheidungen, gerade auch hinsichtlich der Beendigung des Krieges, zu reflektieren.

Krieg in der digitalen Gesellschaft

Schließlich ist durch die Ubiquität digitaler Technologien eine mediale Verbreitung des Kriegsgeschehens, sowohl mit dokumentarischen als auch mit strategischen Intentionen, in einem Ausmaß möglich geworden, die in vorherigen Konflikten nicht vorstellbar erschien (Willett, 2022). Diese ermöglichen es, Zuschauern im digitalen Raum sowohl die Lebensrealität der Zivilbevölkerung näherzubringen, als auch Kampfhandlungen und das hiermit verbundene menschliche Leiden und Sterben in nie zuvor dagewesener Qualität weltweit zu zeigen. Während für etablierte Nachrichtenorganisationen die Kriegsberichterstattung und somit auch die Verbreitung von Kampfhandlungen, Zerstörung und Tod mit Bedacht erwogen und entsprechend gerechtfertigt werden müssen (Pavlik, 2022), können militärische Blogger, Angehörige von Streitkräften oder betroffene Zivilpersonen mithilfe digitaler Technologien und einschlägiger Plattformen entsprechende Bilder und Videos ohne redaktionelle Kontrolle und mit eigenen, über die reine Berichterstattung hinausgehenden Zielen, verbreiten (Yarchi, 2022).

Neben der für entsprechende Einordnungen auch in der Politikdidaktik ausführlich diskutierten notwendigen Informations- und Medienkompetenz (Oberle, 2022) sollte für die politische Bildung aber auch der emotionale Umgang mit den genannten Inhalten eine verstärkte Betrachtung erhalten. Ein Konsum gewalthaltiger Darstellung kann gerade für jugendliche Personen mit negativen emotionalen Effekten, wie positive Besetzung von Gewalt oder mit einer Desensibilisierung für diese verbunden sein (Anderson et al., 2003). Gerade im Zuge der Berichterstattung zu gesellschaftlichen Kriegs- oder Krisenereignissen kann mit Bezug zu letzterem Aspekt eine übermäßige Konfrontation mit menschlicher Leiderfahrungen zu einer emotionalen Abstumpfung, der Mitleidsmüdigkeit oder *Compassion Fatigue*, führen (Daßler et al., 2021). Andererseits kann die Konfrontation mit schockierenden Szenen und ein sich auf diese fokussierendes mediales Umfeld, gerade im Rahmen gesellschaftlicher Krisenereignisse, ein nicht zu unterschätzendes Traumatisierungspotenzial bieten (Ben-Zur et al., 2012). Für die politische Bildung bedeutet dies, dass die Debatte um Emotionen als eine Herausforderung nicht nur aus der Perspektive einer Emotionalisierung politischer Ereignisse durch politische Akteure erfolgen kann, sondern auch den Blick auf die Funktion von Emotionen in Kriegs- und Krisenzeiten mit einbeziehen muss.

3 Vorstellungen und Emotionen

Trotz Kontroversen über Begrifflichkeiten und theoretischen Bezugspunkten herrscht über die Relevanz kognitiver Lernvoraussetzungen für den Politikunterricht und der politikdidaktischen Forschung in der politischen Bildung relatives Einverständnis (Bonfig, 2019). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Vorstellungsbegriff in einer weiten konzeptionellen Fassung verwendet, die Wissen und Überzeugungen mit einschließt (Reusser & Pauli, 2014). Vorstellungen helfen Lernenden bei ihrer individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie einer Beurteilung der vorgefundenen Phänomene. Sie lassen sich in ihrer Gesamtheit als mentale Struktur, in der Politikdidaktik als Bürgerbewusstsein betitelt, begreifen, die netzwerkartig organisiert ist (Vajen et al., 2022). Aus lerntheoretischer Perspektive ist eine stärkere Trennung von Wissen und Überzeugungen im Kontext didaktischer Forschung durch ihre unterschiedliche Funktion im Rahmen von Lernprozessen durchaus von Relevanz, jedoch von dem jeweiligen Erkenntnisinteresse abhängig (Fenstermacher, 1994). Erfolgreiche politische Lernprozesse sollten dabei bestmöglich an den vorhandenen Vorstellungen der Lernenden anknüpfen und ihnen so eine sinnhafte Auseinandersetzung mit neuen Inhalten ermöglichen (Lange, 2008).

Der Einfluss von Emotionen auf ebendiese Lernprozesse ist dabei, ähnlich wie die emotionalen Reaktionen von Lernenden auf politische Ereignisse, bisher im Rahmen der Politikdidaktik nur wenig erforscht (Weber-Stein, 2022). Erkenntnisse aus der politischen Psychologie weisen dabei jedoch auf eine wichtige Rolle bei politischen Handlungen, der Formierung politischer Einstellungen, der Entwicklung von Moralität sowie der Informationsverarbeitung und der Entscheidungsfindung hin (Brader & Marcus, 2013). Lernpsychologische Studien konnten zudem den Einfluss von Emotionen auf die Aufmerksamkeit, die Motivation und die Selbstregulation von Lernenden nachweisen (Pekrun, 2014). Hieran anschließend scheint es auch für politische Bildungsprozesse von zunehmender Relevanz, die Wirkung von Emotionen sowohl hinsichtlich der Gestaltung effektiver Lernprozesse als auch bei der Formierung politischer Überzeugungen und der Artikulation politischer Urteile in den Blick zu nehmen. Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen ist jedoch weiterhin ihre Erhebung, ihre Klassifikation und ihre Aktivierung im Rahmen kognitiver Prozesse (Brader & Marcus, 2013). Eine Möglichkeit stellt hier die Beschreibung von Situationen und der mit diesen verbundenen Emotionen durch die befragten Personen sowie eine Klassifikation dieser an Konzepten der Grundemotionen angeschlossenen Typologien dar (Roseman 1996; Shaver et al., 1987).

4 Methodik

Hieran anknüpfend wurden in der Datenerhebung Schülerinnen und Schüler nach Ihrer Perspektive auf den Ukraine-Krieg, ihren hiermit verbundenen Emotionen sowie ihren Informations- und Meinungsbildungsprozessen befragt. Insgesamt nahmen acht Schülerinnen und sechs Schüler eines niedersächsischen Gymnasiums aus den Klas-

senstufen 10-12 an der Erhebung teil. Die Schülerinnen und Schüler wurden durch die sie betreuende Klassenlehrkraft auf eine Teilnahme an der Studie aufmerksam gemacht. Interessierte Schülerinnen und Schüler konnten nach einer schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern an der Erhebung teilnehmen. Für die Datengewinnung wurde die Erstellung einer Mindmap (Wheldon et al., 2009) mit einem teilstrukturierten Interview (Helfferich, 2014) kombiniert. Die Schülerinnen und Schüler wurden zunächst darum gebeten, eine Mindmap zu dem Thema „Krieg in der Ukraine“ anzufertigen und Aspekte, die für sie besonders relevant erscheinen, zentral in dieser zu platzieren. Hieran angeschlossen wurde mit den Schülerinnen und Schülern ein teilstrukturiertes Interview geführt. Die Interviewtranskripte wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet, bei der zunächst theoriegeleitete Oberkategorien gebildet wurden, die im Zuge der Auswertung durch zusätzliche Kategorien erweitert und in ein hierarchisches Codesystem integriert wurden. Das Material wurde anschließend von zwei Personen unabhängig voneinander ausgewertet. Die Intercoderreliabilität betrug 0,81.

5 Perspektiven der Schülerinnen und Schüler

Vorstellung zum Krieg in der Ukraine

Die Schülerinnen und Schüler zeigten eine aktive Auseinandersetzung mit den Ereignissen in der Ukraine und teilweise differenzierte Vorstellungen, auch wenn die Mehrheit die Korrektheit und die Aktualität ihres Wissens selbst mit Einschränkungen versahen. Hinsichtlich des Krieges standen bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler vor allem das Leid der Menschen in der Ukraine und die durch den Angriff Russlands ausgelöste Zerstörung im Vordergrund.

„Das erinnert an den zweiten Weltkrieg, weil da ziemlich viel passiert ist und man hört immer wieder, dass zum Beispiel da Frauen vergewaltigt werden in der Ukraine vom russischen Militär, dass die Videos da gepostet werden, was die da machen, dass die Leute da abgeschossen werden.“ (S02)

Gleichzeitig waren die Fragen nach der Kriegsschuld und der Notwendigkeit von Friedensverhandlungen bei den Schülerinnen und Schülern zwar präsent, aber weniger stark ausgeprägt. Die Schuld wurde von der überwiegenden Mehrheit bei Russland, konkret auch bei Vladimir Putin, gesehen, obwohl ihnen die Beweggründe nicht immer gänzlich nachvollziehbar erschienen. Entsprechend wurden von vielen Schülerinnen und Schülern Waffenlieferungen als legitime Unterstützung angesehen, auch wenn einigen das Eskalationspotenzial Sorgen bereitete:

„Das einzige, was ich dazu jetzt halt sagen kann ist, dass ich Putins Motive nicht ganz verstehe (...). Dann habe ich auch geschrieben, dass die Ukrainer eigentlich unschuldig sind, weil es keinen richtigen Grund für den Krieg gibt.“ (S06)

„Dass Deutschland jetzt recht spät so mit Waffenlieferungen begonnen hat, (...) ich sehe das so ein bisschen kritisch auf der einen Seite, aber auch gerechtfertigt auf der anderen. Man möchte sich natürlich nicht zu sehr in den Konflikten einbeziehen. Vor allem, weil das dann noch größer eskalieren könnte,

theoretisch. Aber letzten Endes wird die Demokratie in diesem Land verteidigt und ich finde das ist ein sehr wichtiger Aspekt, weil in Russland gibt es keine Demokratie.“ (S08)

Als Erklärungsversuche wurden teilweise eine wahrgenommene Bedrohung „von den Westmächten“ (S06) sowie die Wiederherstellung der „Sowjetunion“ (S08) angeführt. Viele Schülerinnen und Schüler äußerten jedoch, dass ihnen Hintergrundwissen zur Beurteilung des Krieges fehle und wünschten sich vor allem eine historische Einordnung, die die Ereignisse sinnhaft erscheinen lassen würde. Ähnliches traf auch auf die Beschreibung der beteiligten Kriegsparteien zu, allerdings waren einige Schülerinnen und Schüler hier sehr um eine differenzierte Betrachtungsweise bemüht. In Bezug auf Russland wurde häufig eine Trennung zwischen Regierung und Bürgerinnen und Bürgern vorgenommen, während die Menschen in der Ukraine vor allem als Opfer des Krieges wahrgenommen wurden, die Unterstützung benötigen.

„Also für Russland würde ich jetzt erstmal sagen-, also ich finde man muss da die russischen Bürger und die russische Regierung differenziert betrachten, also unabhängig voneinander quasi.“ (S11)

„Ja, von der Ukraine habe ich eigentlich das Bild, dass halt die ein unschuldiges Opfer sind (...). Weil ich meine die Ukraine braucht auf jeden Fall Unterstützung.“ (S 14)

Emotionen und Bewältigungsstrategien

Hieran anschließend waren bei den Schülerinnen und Schülern vor allem Angst und Trauer als emotionale Reaktion auf den Krieg in der Ukraine vorherrschend, während Wut seltener und Freude, beispielsweise in Form von Hoffnung, nahezu gar nicht geäußert wurde. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich vor allem durch das Leid der Bevölkerung betroffen, die vor den Kriegshandlungen flüchten müssen, selbst durch die Angriffe Schaden nehmen oder Familie und Freunde verlieren.

„Weil die hatten ja auch ein Leben, also die hatten ja ein gleiches Leben, wie wir. Also so gleich strukturiert und hatten auch Familien und jetzt, dass sie in andere Länder flüchten müssen, oder auch welche verletzt und/oder gestorben sind, das erweckt auch ein bisschen Trauer in mir.“ (S14)

Wut oder Hass wurde von insgesamt drei Schülerinnen und Schülern geäußert und richtete sich dabei in zwei Fällen vor allem gegen Vladimir Putin und in einem Fall auch gegen die russische Bevölkerung im Allgemeinen.

„Hass auf Putin habe ich noch geschrieben, weil es so unfassbar ist und es macht mich einfach innerlich so ein bisschen sauer.“ (S13)

Die Angst der Schülerinnen und Schüler bezog sich hingegen vor allem auf eine Ausweitung des Krieges und die persönliche Betroffenheit oder die negativen Konsequenzen für Freunde und Familienmitglieder. Die Angst oder Sorge um eine Ausweitung des Krieges war bei der überwiegenden Mehrheit präsent und die häufigste Reaktion auf den Ausbruch des Krieges.

„Dann halt die Angst logischerweise, irgendwie am Anfang sehr groß war, dass das Ganze noch ausartet.“ (S05)

„(...) Dass dann die Wehrpflicht wieder eingeführt werden würde und ich vielleicht eingezogen werden würde, weil ich davor ziemlich Angst habe.“ (S06)

„Also am Anfang vor allem war es, dass ich, ich glaube den Tag, wo der Krieg so offiziell ausgebrochen war, habe ich gefühlt den ganzen Tag Nachrichten geguckt und war einfach auch total erschrocken und habe mir halt auch echt Sorgen auch um Deutschland gemacht und quasi auch um unser Leben.“ (S11)

Für einige Schülerinnen und Schüler erschien es jedoch zunehmend schwierig, sich über die Ereignisse zu informieren, ohne gleichzeitig durch die Nachrichten und Bilder oder die daraus entstehenden Sorgen emotional belastet zu werden. Bei anderen Schülerinnen und Schülern ließen sich hingegen Anzeichen einer Mitleidsmüdigkeit erkennen.

„Wenn ich mich informieren möchte, dann möchte ich zwar Informationen haben, aber ich möchte jetzt nicht so traumatisierende Bilder, oder traumatisierende Informationen, oder traumatisierende Einzelgeschichten von einzelnen Personen. (...) Das nimmt mich dann doch zu sehr mit.“ (S03)

„(...) Mittlerweile ist es: Okay, es ist wieder ein Tag Krieg, es kommen wieder Flüchtlinge her. Es ist irgendwann einfach alles eintönig, auch was die Medien so berichten.“ (S09)

Informations- und Meinungsbildungsprozesse

Als Informationsquelle über die Ereignisse in der Ukraine dienten den Schülern und Schülerinnen im privaten Raum sowohl öffentlich-rechtliche Medienformate als auch soziale Netzwerke. Sie versuchten den Ereignissen vor allem durch die Tagesschau oder ähnliche Formate zu folgen, sich aber zusätzlich über die sozialen Medien weitere Eindrücke über die Situation vor Ort zu verschaffen. Gleichzeitig zeigten sich einige Schülerinnen und Schüler aber auch der Möglichkeit der politischen Einflussnahme durch digitale Medien und der Gefahr von Desinformationen bewusst.

„Ansonsten meine zuverlässigste Quelle ist tatsächlich ja Tagesschau, ZDF, sowas über Handy-App, oder halt abends in den Nachrichten im Fernsehen.“ (S12)

„Ich habe zwischendurch mal irgendwie auf YouTube so geguckt von Bombeneinschlägen, weil es mich interessiert hat, wie das so ist. Das ist ja so total surreal und sowas.“ (S03)

„Also ich denke definitiv online irgendwas herauszufinden ist schwierig, weil man nie weiß, ob da jetzt irgendwie vielleicht Propaganda hinter steckt, weil Russland hat ja auch viele Nachrichtenkanäle, die beeinflusst werden.“ (S06)

Um sich über die Ereignisse und die eigene Meinung auszutauschen, wendeten sich die Schülerinnen und Schüler zumeist an Mitschülerinnen und Mitschüler, Freundinnen und Freunde oder Familienmitglieder, wobei der Familie der größte Stellenwert beigemessen wurde. Gerade zu Anfang des Krieges tauschten sich viele Schülerinnen und Schüler über die politischen Konsequenzen, die Möglichkeit einer Eskalation und eigener Handlungsmöglichkeiten mit den Eltern aus und bewerteten deren Meinung als sehr wichtig für sich selbst.

„Ja, ich habe viel mit meiner Familie darüber gesprochen, vor allem auch irgendwie so mit meinen Großeltern, mit denen habe ich viel darüber geredet. Ja, genau ansonsten hat man sich ja auch immer mal mit

Freunden und sowas ausgetauscht, das hat einem auch geholfen, aber mit der Familie war das irgendwie noch so ein bisschen enger.“ (S04)

Über die Familie hinaus wurden Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls häufig als verlässliche Informationsquelle eingeschätzt und der Raum, der ihnen in der Anfangszeit des Krieges für einen Austausch eingeräumt wurde, positiv gewertet. Dass dieser Rahmen darüber hinaus nicht verstetigt wurde, beschrieben viele Schülerinnen und Schüler als negativ.

„Deswegen war es glaube ich auch gut, dass man da nochmal Positionen zum Beispiel jetzt von Lehrern hört, (...) ich glaube davon konnten wir halt alle irgendwie profitieren.“ (S11)

6 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse der Studie, die hier nur in Auszügen dargestellt werden konnten, zeigen hinsichtlich der Vorstellungen zum Krieg in der Ukraine ein recht differenziertes Bild. Die Schülerinnen und Schüler versuchen vielfach, bei ihren Überlegungen zu den Ursachen des Krieges und den Reaktionsmöglichkeiten unterschiedliche Perspektiven mit einzubeziehen und wenden dieses Schema auch auf die beteiligten Kriegsparteien an. Gerade in Bezug auf Russland wird hier vielfach eine Unterscheidung zwischen politischer Führung und Bevölkerung hervorgehoben. Obwohl eine ausbleibende Stigmatisierung der russischen Bevölkerung sowie von Personen mit entsprechender Migrationserfahrung in Deutschland grundsätzlich positiv zu deuten ist, könnte eine Betrachtung der gesellschaftlichen Unterstützung des Krieges in Russland und der hiermit verbundenen Motive die vorhandenen Vorstellungen weiter kontextualisieren. Hieran angeschlossen erscheint auch eine verstärkte Betrachtung der ideologischen Grundlagen russischer Politik relevant (Snyder, 2018). Trotz vielfacher Befürwortung einer Unterstützung der Ukraine, auch durch die Lieferung von Waffen, sehen die Schülerinnen und Schüler diese weder als Allheilmittel noch ohne mögliche negative Nebeneffekte. Hier könnten Bildungsprozesse im Rahmen der Entwicklung einer politisch-moralischen Urteilsfähigkeit durch eine Reflexion von Wertmaßstäben und ihre Anwendung auf Entscheidungen im Kontext des Ukraine-Krieges produktiv anknüpfen. Ein möglicher Anschlusspunkt hierfür stellen völkerrechtliche Betrachtungen des Krieges und die mit diesem verbundenen Transgressionen dar.

Gleichzeitig sollten schulische politische Bildungsprozesse verstärkt zum Austausch von Perspektiven und der Diskussion anregen, die die Schülerinnen und Schüler vor allem im privaten Umfeld führten. Hierbei gilt es, sensibel auf die emotionalen Bedarfe zu reagieren. Die von Angst und Mitleid geprägte Reaktion der Schülerinnen und Schüler bieten dabei unterschiedliche Anknüpfungspunkte für politische Bildungsprozesse: Während die Empfindung von Mitleid im Rahmen normativer Urteilsprozesse aufgegriffen und reflektiert werden könnte, scheint bei der Angst vor allem eine wertschätzende und kontinuierlich informierende Herangehensweise sinnvoll. Dass Schülerinnen und Schüler einen konventionellen Krieg auf europäischem Boden mit Beteiligung einer Atommacht mit Sorge erfüllen, stellt eine legitime Reaktion auf die Ereignisse dar und sollte daher von Lehrkräften entsprechend ernstge-

nommen werden. Gleichzeitig darf es jedoch nicht bei einem rein pädagogischen Umgang mit den Emotionen bleiben. Vielmehr bedarf es auch der Vermittlung fachwissenschaftlicher Perspektiven und gesicherter Informationen, um die Schülerinnen und Schülern bei einer fundierten Einordnung der Ereignisse zu unterstützen. Gerade der Wunsch nach mehr geschichtlichen Fakten muss jedoch auch kritisch betrachtet werden, da eine entsprechende Fokussierung die Perspektive eines historischen Determinismus hinsichtlich der Entstehung des Krieges hervorrufen könnte. Stattdessen scheint eine politikwissenschaftliche Theorienströmungen einbeziehende Einordnung der Ereignisse und die sich hieraus ableitenden politischen Handlungsmöglichkeiten eine produktivere Herangehensweise.

Abschließend muss jedoch hervorgehoben werden, dass sowohl hinsichtlich der Perspektiven von Schülerinnen und Schüler als auch der Wirkung schulischer Bildungsprozesse weitere Forschung benötigt wird. Sowohl aus längs- als auch querschnittlicher Perspektive bieten die hier vorgestellten Daten nur einen sehr begrenzten Einblick, der entsprechender Erweiterung bedarf. Hierbei könnten unter anderem regionale und milieuspezifische Unterschiede in den Blick genommen werden. Gerade im Rahmen gesellschaftlicher Krisenereignisse sollte dabei den Emotionen von Schülerinnen und Schüler weiterhin verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Literatur

- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M. & Wartella, E. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological science in the public interest: a journal of the American Psychological Society*, 4(3), 81-110. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Ben-Zur, H., Gil, S. & Shamshins, Y. (2012). The relationship between exposure to terror through the media, coping strategies and resources, and distress and secondary traumatization. *International Journal of Stress Management*, 19(2), 132-150. <https://doi.org/10.1037/a0027864>
- Bollfrass, A. K. & Herzog, S. (2022). The War in Ukraine and Global Nuclear Order. *Survival*, 64(4), 7-32. <https://doi.org/10.1080/00396338.2022.2103255>
- Bonfig, A. (2019). Förderschüler*innen und ihre Vorstellungen zu sozioökonomischen Phänomenen: Ein Desiderat der fachdidaktischen Forschung?! In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung: Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 69-82). Springer VS.
- Brader, T. & Marcus, G. E. (2013). Emotion and Political Psychology. In L. Huddy, D. O. Sears & J. S. Levy (Hrsg.), *The Oxford handbook of political psychology* (S. 165-204). Oxford University Press.
- Czada, R. (2022). Realismus im Aufwind? Außen- und Sicherheitspolitik in der »Zeitenwende«. *Leviathan*, 50(2), 216-238. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2022-2-216>
- Czington, C. (2022). Krieg und Frieden (anders) denken. *Leviathan*, 50(3), 375-380. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2022-3-375>
- Daßler, B., Zangl, B. & van Meegdenburg, H. (2021). Mitleids- und Hilfsmüdigkeit bei humanitären Krisen: Zum Effekt übermäßigen Medienkonsums. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 28(2), 64-82. <https://doi.org/10.5771/0946-7165-2021-2-64>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3. <https://doi.org/10.2307/1167381>
- Fischer, C. (2022). Krieg in der Ukraine – Orientierungsversuche für den Politikunterricht. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 71(2), 221-231. <https://doi.org/10.3224/gwp.v71i2.01>

- Gerlach, I. & Ryndzak, O. (2022). Ukrainian Migration Crisis Caused by the War. *Studia Europejskie - Studies in European Affairs*, 26(2), 17-29. <https://doi.org/10.33067/SE.2.2022.2>
- Haque, U., Naeem, A., Wang, S. & et al. (2022). The human toll and humanitarian crisis of the Russia-Ukraine war: the first 162 days. *BMJ global health*, 7(9), Artikel e009550, 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-009550>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein: Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*, 57(3), 431-439.
- Lebow, R. N. (2022). International Relations Theory and the Ukrainian War. *Analyse & Kritik*, 44(1), 111-135. <https://doi.org/10.1515/auk-2022-2021>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mearsheimer, J. J. (2001). *The tragedy of Great Power politics*. Norton.
- Mearsheimer, J. J. (2014). Why the Ukraine Crisis Is the West's Fault: The Liberal Delusions That Provoked Putin. *Foreign Aff.*, 93, 77-89.
- Motyl, A. (2014). The surrealism of realism: Misreading the war in Ukraine. *World Affs.*, 177, 75-84.
- Oberle, M. (2022). Medienkompetenz als Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere & H. Höfer (Hrsg.), *Medien – Demokratie – Bildung: Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften* (S. 117-133). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36446-5_8
- Pavlik, J. V. (2022). The Russian War in Ukraine and the Implications for the News Media. *Athens Journal of Mass Media and Communications*, 8, 1-17.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education.
- Reinhardt, S. (2010). Werte-Bildung und politische Bildung. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 211-223). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_13
- Reinhardt, S. (2018). *Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Waxmann.
- Roseman, I. J. (1996). Appraisal Determinants of Emotions: Constructing a More Accurate and Comprehensive Theory. *Cognition & Emotion*, 10(3), 241-278. <https://doi.org/10.1080/026999396380240>
- Sander, W. (2022). Eine "Zeitenwende" auch im Unterricht? Der Ukraine-Krieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 129-142. <https://doi.org/10.46499/2079.2530>
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1061-1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>
- Snyder, T. (2018). *The road to unfreedom: Russia, Europe, America*. Tim Duggan Books.
- Vajen, B., Firsova, E. & Lange, D. (2022). Krise, Sinnbildung und politische Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 19-36. <https://doi.org/10.46499/2079.2530>
- Varwick, J. (2022). Der Krieg in der Ukraine - ein Politik und Diskursversagen. *Polis*, 26(3), 25-27.
- Weber-Stein, F. (2022). Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte. *Neue Polit. Lit.*, 67(3), 267-286. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00443-w>
- Wheeldon, J. & Faubert, J. (2009). Framing Experience: Concept Maps, Mind Maps, and Data Collection in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83. <https://doi.org/10.1177/160940690900800307>

Willett, M. (2022). The Cyber Dimension of the Russia–Ukraine War. *Survival*, 64(5), 7-26.

<https://doi.org/10.1080/00396338.2022.2126193>

Yarchi, M. (2022). The Image War as a Significant Fighting Arena – Evidence from the Ukrainian Battle over Perceptions during the 2022 Russian Invasion. *Studies in Conflict & Terrorism*, 1-13.

<https://doi.org/10.1080/1057610X.2022.2066525>

Zürn, M. (2022). Macht Putin den (Neo-)Realismus stark? *Leviathan*, 50(3), 395-412.

<https://doi.org/10.5771/0340-0425-2022-3-395>