

1

Krieg im Klassenzimmer: Einleitung

April 2022, kurz nach den Osterferien in Baden-Württemberg und etwa zwei Monate nach dem Angriff Russlands auf die Ukraine. An einer städtischen Gesamtschule wird ein Friedensfest gefeiert. Kuchen wurde gebacken, Lieder wurden einstudiert, die Schulsozialarbeit ist für den Verkauf von Getränken zuständig. Kinder und Jugendliche kommen zum Abschluss des Happenings an ein Mikro und sagen das Wort Frieden in ihrer Landessprache: Peace, Paix, Salam, Asiti, Pyeonghwa – mehr als 15 Nationalitäten sind vertreten. Russisch und Ukrainisch folgen kurz aufeinander. Das an die Friedensbewegung der 1970er Jahre erinnernde Bild wird nur dadurch gebrochen, dass typisch für Schule einige Schüler:innen mit ganz anderen Dingen beschäftigt sind, herumlaufen, das Schulgelände kurz verlassen, die Schaukeln nutzen, mit ihren Handys spielen. Es ist schließlich auch ihre Pause, in die das Friedensfest gelegt wurde. Die Veranstaltung zieht sich. Einige Minuten der dritten Stunde sind bereits vorbei, Unruhe und Unmut machen sich breit. Unmut vor allem deshalb, weil gerade nicht alle das Wort Frieden sagen durften; einige Schüler fragen sich halblaut, wieso der Krieg in der Ukraine denn nun so ein Fest möglich mache, wo doch in Palästina – dem Land ihrer Geburt – Gewalt an der Tagesordnung sei. »Was ist mit Libanon? Was mit Palästina? Hier ist immer schon Krieg. Warum interessiert das keinen?« fragt ein Junge sichtlich genervt. Ein anderer Junge, der aus der Ukraine geflüchtet ist und dessen Vater an der Front kämpft, sieht ihn schulterzuckend an, während einige seiner Klassenkameraden, die zu Hause mit ihren Eltern Russia Today schauen, mit der ganzen Veranstaltung ohnehin nicht viel anfangen können. Das in der Frühlingssonne stattfindende Event wird für beendet erklärt und die Schüler:innen kehren in ihre Klassenzimmer zurück.

November 2023 in einer Gesamtschule in einem migrantisch geprägten Stadtteil von Dortmund. Eine Lehrerin hat sich nach langer Vorbereitung und skeptischen Vorüberlegungen dazu entschlossen, den Krieg in Israel schließlich doch

zum Thema einer Unterrichtsstunde im Politikunterricht zu machen. Sie folgt damit den in Politik und Medien weit verbreiteten Forderungen, solche politisch kontroversen Themen auch im Klassenzimmer zu diskutieren. Ihr ist klar, dass das Thema Krieg ohnehin in den Köpfen präsent ist und auch in hitzigen Gesprächen auf dem Schulhof immer wieder zur Sprache gebracht wird. Sie kennt ihre Schüler:innen, ihre Stärken und Schwächen, ihre Ressourcen und Probleme gut. Sie weiß daher auch, dass es hier nicht nur enormen Gesprächs-, sondern auch Aufklärungsbedarf gibt. Die Schüler:innen haben ihre eigenen Informationsquellen, von TikTok bis zu Freunden, Eltern und Verwandten und sie fühlen sich in vielen Fällen immer schon sehr gut informiert über Israel, die Hamas und darüber, worum es in dem Konflikt »eigentlich geht«. Wenn sie als Lehrerin das Thema Krieg nicht im Unterricht thematisiert, dann machen es andere. Doch gleichzeitig fürchtet sie sich vor den Reaktionen der Schüler:innen. Sie ist sich nicht sicher, wie sie damit umgehen sollte, falls ihr das Gespräch entgleitet. »Die Ukraine war schon schlimm genug, Gaza brachte das Fass zum Überlaufen«, so denkt sie – und auch viele ihrer Kolleg:innen teilen diese Einschätzung. Zudem bleiben offene Fragen: Sollte hier die Diskussion tatsächlich nur moderiert werden, wie es manchmal in der Öffentlichkeit hieß, oder sollte man gerade als Lehrkraft eben nicht politisch neutral bleiben? Aber was könnte dies in einem derart vertrackten Konflikt heißen? Sie ist schließlich keine Spezialistin für den Nahen Osten. Sie hat auch nicht beliebig viel Zeit, sich auf solche Diskussionen vorzubereiten, denn in einer anderen Klassenstufe steht die Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen im nächsten Halbjahr an. Die Kinder in ihrer Klasse haben außerdem noch eine Menge anderer Probleme, angefangen mit sprachlichem Aufholbedarf – manche sprechen noch kaum Deutsch – über soziale Probleme, die sie natürlich auch mit in die Schule bringen, bis hin zu alltäglichen Erfahrungen von Stigmatisierung und Rassismus, die nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit Lebensrealität ihrer Schüler:innen sind. Aber sie will es versuchen, auch um sich später nicht Vorwürfe machen zu müssen, die Schüler:innen mit ihren Ängsten und Sorgen und ihren teilweise fragwürdigen und fehlerhaften Sichtweisen alleine zu lassen. Es müsste doch möglich sein, auch über dieses Thema halbwegs vernünftig zu diskutieren und aufzuklären. Und wo sollten es die Kinder lernen, wenn nicht in der Schule?

Schon nach einer kurzen Einführung in das Thema bestätigen sich die Gründe für ihre anfängliche Skepsis, und es zeigt sich, wie schwierig es ist, solche Kontroversen pädagogisch angemessen umzusetzen. Einer der Schüler wirft prompt ein, dass er nach Abschluss seiner Schulzeit nach Palästina reisen will, »um Juden abzuschlachten«. Die Lehrerin und auch die meisten der Schüler:innen sind zunächst geschockt. Einige lachen und signalisieren ihre Zustimmung und Anerkennung, wobei unklar bleibt, ob dies nun inhaltliche Zustimmung bedeutet oder die Schüler:innen nur provozieren wollen. Der Schüler wird auf Grund der offensichtlichen Grenzüberschreitung zum Rektor der Schule geschickt, woraufhin kurz darauf die Polizei informiert wird. Auch werden Vertreter:innen einschlägiger Präventionsprogramme, wie »Wegweiser« einbezogen. Und letztlich werden auch die Eltern über die Äußerungen ihres Sohnes informiert. Die Idee, eine zivilisierte Kontroverse über den Krieg zu führen, hat sich aber schon im Moment der initialen Meinungsäußerung für diese Stunde erledigt, da die Lehrer:in zunächst damit beschäftigt ist, die Schüler:innen zu beruhigen und zu versuchen die Bedingungen herzustellen, damit Unterricht überhaupt stattfinden kann. Und dann ist die Stunde auch schon zu Ende. Sie verlässt sichtlich konsterniert das Klassenzimmer, geht die Treppen hinunter und nimmt auch das leicht verknitterte Plakat an der Wand kaum mehr wahr. »Wir respektieren alle wie sie sind! Wir hören einander zu! Wir sind eine Gemeinschaft« steht dort geschrieben.

März 2024 an einer Schule in Niedersachsen. Ein Jugendoffizier der Bundeswehr betritt das Klassenzimmer einer 10. Klasse einer Gesamtschule, um den Politikunterricht zu gestalten. Es soll über sicherheitspolitische Themen gesprochen werden und – so die Begründung der Bundeswehr – aufgeklärt werden (u. a. Ukrainekrieg; die Bundeswehr als Parlamentsarmee). Der junge, engagierte und charismatische Soldat hat mittlerweile Routine in der Durchführung solcher Formate. Er berichtet über aktuelle geopolitische Herausforderungen, über die Aufgaben der Bundeswehr und auch über eigene Erlebnisse im Auslandseinsatz. Die Schüler:innen hören gebannt zu. Sie stellen mehr Nachfragen als sonst. Nach dem Unterricht können sich sogar einige, die sonst kaum auf die Idee gekommen wären, nunmehr selbst vorstellen, auch eines Tages eine Karriere bei der Bundeswehr zu beginnen. Sie wussten gar nicht, was da alles möglich ist. Die Hochglanzbilder von Flugzeugen und Schiffen in fremden Ländern, die der Offizier gezeigt hatte,

versprechen Abenteuer und auch ein bisschen Freiheit. Vielleicht ist es gar nicht so »uncool«, Soldat zu sein, denken sich einige. Doch als sie dann auch zu Hause erzählen, dass ein »echter Soldat« in der Schule war, löst dies sichtliche Irritationen bei einigen Eltern aus. Werden ihre Kinder gerade rekrutiert? Wird Werbung für die Bundeswehr gemacht? Und wird hier nicht insgeheim ein Bild von Soldaten gezeichnet, das in einer demokratischen und manchmal als postheroisch bezeichneten Gesellschaft zumindest kontrovers diskutiert werden sollte – auch im Klassenzimmer? Läuft dies nicht auf eine Militarisierung von Schule hinaus? Militär hat in der Schule nichts zu suchen, so ein weiterer Einwand, ob man dies nun Zivilschutz oder wie auch immer nennen möchte. In ihrer WhatsApp-Gruppe sind die Eltern sich einig: Die Kinder sollen in der Schule auch etwas über »das Leben« lernen. Es ist aber nicht die Aufgabe von Schule, Kinder »kriegstüchtig zu machen«.

Die Befürworter antworten mit lauter Stimme: Die Armee einer demokratischen Gesellschaft müsse insbesondere nach der ausgerufenen »Zeitenwende« ein Thema der in Klassenzimmern geführten demokratischen Diskussionen sein. Es sei in der Sache schon »undemokratisch«, die Bundeswehrsoldat:innen nicht in die Schule zu lassen. Dass die Bundeswehr ein Teil der Demokratie ist, sollte sich eben auch in entsprechenden Angeboten politischer Bildung ausdrücken. Und dann ist es schließlich auch naheliegend, dass auch Vertreter:innen der Armee diese politische Aufklärungsarbeit selbst erledigen, wenn sie aus erster Hand von ihren Erfahrungen berichten, was es heute in Deutschland heißen kann, eine Staatsbürger:in in Uniform zu sein. Weiter: Eine wehrhafte Demokratie brauche schließlich in Kriegszeiten auch eine Armee, die sie verteidigen kann. Der strikte Antimilitarismus der älteren Friedenspädagogik scheint in Zeiten des Ukraine-Kriegs hingegen schlichtweg antiquiert, naiv und weltfremd. Die Bundeswehr ist eben nicht die Wehrmacht und die politische Aufklärungsarbeit, die sie leistet, hat nichts mit den Formen einer Erziehung zum Krieg zu tun, die aus der deutschen Geschichte bekannt sind.

Diese Hinweise beruhigen die eher aufgebrachten Eltern nur wenig, denn es sind schließlich ihre Kinder, um die es hier geht. Viele fühlen sich auch an ihre eigenen Familiengeschichten erinnert, an ihre oftmals schweigenden Väter und Mütter, an Massenmord und Flucht, an den Horror des Krieges, über den nicht

geredet wurde und der doch immer implizit präsent blieb. Und all die niemals beantworteten Fragen kommen wieder hoch: Was wussten die Eltern oder die Großeltern damals? Was haben sie getan? Warum haben sie geschwiegen, warum keinen Widerstand geleistet? »Dass wir so etwas noch einmal erleben müssen?« denken sich viele, dass »wir überhaupt solche Debatten führen müssen, dass wir über Krieg reden müssen, in der Gesellschaft, insbesondere in Klassenräumen ... Es ist beinahe ein Albtraum«, sagt eine sichtlich verstörte Mutter.

Diese Darstellungen, die zum Teil auf empirischem Material aus einem Forschungsprojekt¹, zum Teil auf persönlichem Austausch mit Lehrkräften und auch auf Berichten aus den Medien und natürlich der eigenen Schulpraxis basieren, zeigen, dass das Thema Krieg in verschiedenen Formen unweigerlich Teil der pädagogischen Wirklichkeit ist. Sie zeigen auch, wie komplex und vielschichtig Schule als Institution ist und wie unterschiedlich und perspektivenreich die oftmals miteinander in Konflikt stehenden Reaktionen der beteiligten Akteure auf das Thema sind.

Schule ist der Ort, an dem alle Teile der Gesellschaft zusammenkommen, denn alle Kinder und Jugendlichen müssen auf Grund der in Deutschland geltenden Schulpflicht die Schule besuchen. Sie kann daher als ein zentrales Integrationsmedium pluralistischer Gesellschaften gelten. Schule ist so zugleich nicht nur ein zentraler *Gegenstand*, sondern auch ein zentraler *Austragungsort* von gesellschaftspolitischen Debatten über Themen, die große, wenn nicht alle Teile der Gesellschaft betreffen. Sie ist damit in ihrer Anlage ein Ort, an dem Schüler:innen darauf vorbereitet werden können, an Diskussionen in demokratischen Öffentlichkeiten zu partizipieren und sich ein selbstständiges Urteil über kontroverse politische Themen zu bilden. Schule könnte idealiter Raum für Diskussionen und gemeinsame Reflexion bieten, wo Kinder lernen können, begründet zu politischen Fragen Position zu beziehen. Die Schule könnte ein Ort sein, an dem zwischen Positionen vermittelt wird, und so dazu beitragen, dass Menschen lernen, respektvoll und zivilisiert miteinander umzugehen. Diese Formulierungen sind bewusst im Konjunktiv gehalten, denn zugleich ist Schule als Ort des Lernens unbestreitbar überfrachtet mit politischen und gesellschaftlichen Erwartungen. Ansprüche werden gestellt, Interessengruppen agieren, gesellschaftliche Großwetterlagen und immer wieder neue Steuerungsvorstellungen beeinflussen Schule als Institu-

tion. Es gibt kaum ein Thema, das im Kontext Schule nicht verhandelt wird oder werden könnte, kaum ein Problem, dessen Bearbeitung ihr nicht zugemutet wird. Da so gut wie jedes gesellschaftliche Problem in ihr auftaucht und so gut wie jede Diskussion in ihr wiederholt, wird sie als Institution nicht selten zur allzuständigen Problemlösungsmaschine erklärt. Vom Klimawandel bis zum Konflikt in Gaza – es gibt kaum ein Problem, das nicht auch eine pädagogische Dimension aufweist, und für kaum ein Problem wird die Schule nicht politisch in Beschlag genommen. So einfach ist es aber nicht, denn Lehrkräfte können nur das leisten, was ihnen dank ihrer Professionalität möglich ist und was der Rahmen der Institution Schule realistischerweise zulässt. Und dies ist – betrachtet man die Ergebnisse einschlägiger empirischer Studien – oftmals nicht sonderlich viel, zumindest nicht so viel, wie man gemeinhin pädagogisch von ihr erwartet und politisch von ihr einfordert. So fühlen sich Lehrkräfte – um einige Beispiele zu nennen – kaum angemessen auf politische Diskussionen im Klassenzimmer vorbereitet. Die Möglichkeiten der Schüler:innen, an solchen Diskussionen teilzunehmen und entsprechende Fähigkeiten zu erlernen, sind insbesondere in Deutschland sehr ungleich verteilt (Abs et al. 2025). Es gibt schließlich in der Regel im Curriculum auch nur sehr wenig Zeit für solche Diskussionen. Politische Bildung als Unterrichtsfach wird immer noch oftmals fachfremd unterrichtet und dies auch nicht in der notwendigen Breite (was mehr Zeit erfordern würde), so dass man kaum hoffen kann, es hier mit einem hinreichend signifikanten Gegengewicht gegen andere sozialisatorische Einflüsse zu tun zu haben (vgl. die Übersichten in Drerup 2021a; Drerup & Yacek 2025). Und insbesondere ein Blick auf die Ergebnisse der einschlägigen Schulleistungsstudien, wonach z. B. etwa ein Viertel der Grundschüler:innen nach der Grundschule grundlegende kulturelle Basiskompetenzen nicht erworben haben, die sie einmal brauchen werden, um informiert in kritischen Öffentlichkeiten zu partizipieren, legt nahe, dass die Ausgangslage nicht unbedingt dafür spricht, dass aktuell alle Schüler:innen angemessen auf die vielen Herausforderungen vorbereitet werden, die mit gegenwärtigen und kommenden gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen. Man kann daher von einer offensichtlichen Diskrepanz zwischen gegebenen und kommenden Herausforderungen, darauf reagierenden Aufgabenzuschreibungen und den aktuellen Realitäten sprechen.

Diese sicherlich nicht ideale Ausgangslage ist zu berücksichtigen, wenn man verstehen will, wie exogene Schocks auf Schulen wirken und welche Reaktionen sie hervorrufen können. Um einen solchen exogenen Schock geht es in diesem Buch: den Krieg. Es geht darum zu verstehen, wie sich Krieg auf das Bildungssystem auswirkt, in welcher Form er im Klassenzimmer verhandelt wird und welche Konsequenzen das für das demokratische Miteinander hat. Es geht darum zu klären, was eine Gesellschaft verliert bzw. gewinnt, wenn sie ihre Augen vor dem Krieg im Klassenzimmer verschließt und Schule als einer der wichtigsten Integrationsmedien demokratischer Gesellschaften ihn auch und gerade in Zeiten des Krieges nicht mit der notwendigen Aufmerksamkeit bedenkt. Krieg verändert pädagogische Verhältnisse auch und gerade dann, wenn die kritische Reflexion dieser Veränderungen ausbleibt. Anhand einer Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Krieg und Schule werden wir diese Veränderungen rekonstruieren und ihre Konsequenzen diskutieren. Krieg setzt soziale und politische Eigendynamiken in Gang, die es oftmals schwer machen, kritische Distanz und Urteilsfähigkeit zu wahren. Der Krieg schafft seine eigenen Realitäten und Stimmungslagen, denen man sich kaum entziehen kann. Er besitzt eine »Eigenmacht«, die diejenigen, »die ihn wollen und rechtfertigen, selbst in Gang gesetzt haben, aber niemals mehr unter Kontrolle bekommen« (Menke 2024, S. 19).

Die Pädagogik nimmt hier eine besondere, wenngleich bisher wenig beachtete Rolle ein. Gerade pädagogische Verhältnisse sind im Krieg immer zugleich an der Vorbereitung, Aufrechterhaltung und Verteidigung beteiligt. Sie sind aufs Engste mit Krieg in all seinen Facetten verbunden. Zu den auch für die pädagogische Debatte historisch gut dokumentierten und auch an aktuellen Beispielen belegbaren machtvollen Eigendynamiken gehört etwa, dass der Ruf nach patriotischer Einheit und ideologischer Konformität in Kriegszeiten tendenziell lauter wird. Die Bereitschaft zur Toleranz politischer Vielfalt und zu argumentativer Auseinandersetzung mit konkurrierenden politischen Perspektiven nimmt hingegen ab. Andersdenkende politische Stimmen werden zunehmend mit Argwohn, Misstrauen und als nicht loyal gegenüber der nationalen Sache wahrgenommen. Die Sprache wird rauer, die sprichwörtlichen Fronten verhärten sich. Dem bekannten Sprichwort gemäß – das erste Opfer des Krieges ist die Wahrheit – werden Ideale der Unparteilichkeit und Objektivität (z. B. im Journalismus) durch die Ausblendung

oder Unterdrückung von Meinungsverschiedenheiten und häufig auch durch Lügen, Desinformation und Propaganda untergraben. An die Stelle der öffentlichen Diskussion kontroverser politischer Fragen treten patriotische Begeisterung und Aufrufe, sich an den Kriegsanstrengungen zu beteiligen. Die Welt scheint geordnet, »Wir« gegen »Sie« treten als antagonistische Kategorien auf die politische Bühne und es scheint dann immer schon klar, wer »richtig« und wer »falsch« denkt (Ben-Porath 2006). All dies geschieht selten, ohne dass der Feind zur Zielscheibe von Wellen der Fremdenfeindlichkeit, des Rassismus und des Hasses wird. Ohne die Zuweisung der Rolle eines »Feindes im Inneren« an ethnisch-kulturelle und religiöse Minderheiten vollzieht sich dieser Prozess nur selten. In dem Maße, in dem sich das Spektrum akzeptabler Perspektiven verengt, werden tradierte Leitorientierungen der Aufgaben und Pflichten des demokratischen Staatsbürgers, die in friedlichen Zeiten als Eckpfeiler demokratischer Usancen und Lebensformen angesehen werden, durch bellizistische Vorstellungen von Staatsbürgerschaft ersetzt, die dann oft beginnen, sich am Vorbild »des Soldaten« zu orientieren (Ben-Porath, 2011, S. 317).

Da diese Entwicklungen vor den Schultoren keinen Halt machen und Krieg – ob man will oder nicht – sich auf die eine oder andere Art auch seinen Weg in die Klassenzimmer bahnt, könnte man versucht sein zu behaupten, dass, wenn die Wahrheit das erste Opfer des Krieges ist, Erziehung und Bildung das zweite sind. Erziehung und Bildung in Kriegskontexten sind in der Regel jedoch alles andere als unschuldig (aus historischer Sicht, siehe Engelmann, Hemetsberger & Jacob 2022; Bach, Berner, Engelmann & Gräbe 2024; sowie auch Seitz 2004). Man könnte sogar argumentieren, dass es ohne die weit verbreitete und langwierige intergenerationale Bereitstellung der kulturellen und ideologischen Bereitschaften für einen Krieg, die eben auch über das Bildungssystem kultiviert werden, für Regierungen kaum möglich wäre, einen Krieg überhaupt zu rechtfertigen und zu führen. Die kriegsfördernde Rolle, die Erziehung und Bildung spielen können, ist im Falle autoritärer Regime und Diktaturen, wie z. B. der in Nazi-Deutschland propagierten »Pädagogik der Gewalt« (Tenorth 2003; Benecke 2023) oder im heutigen Russland (Rastorgujewa 2025), offensichtlich. Dass autoritäre Staaten und Diktaturen Formen einer Erziehung für den Krieg praktizieren und die Zukunft von Kindern und Jugendlichen in Richtung der kriegerischen Auseinandersetzung

steuern, kann als gesichert gelten. Aber der Befund einer engen Verschränkung von Militär, Staat und Pädagogik gilt auch – wenn auch in deutlich anderer Form – für liberale Demokratien. Es gibt zahlreiche historische und aktuelle Beispiele, die darauf hinweisen, dass auch hier von Schulen und Pädagog:innen erwartet wird, dass sie zu den Kriegsanstrengungen beitragen. Lehrpläne und Schulbücher werden ideologisch auf Linie gebracht (z. B. über Geschichtsversionen; Dehumanisierung des Feindes; siehe Roldán Vera & Fuchs 2018). Lehrer:innen sehen sich einem zunehmenden politischen Druck ausgesetzt, konform zu dem zu handeln, was als im nationalen Interesse liegend konstruiert wird. Es wird zunehmend als wichtiger angesehen, dass Schüler:innen patriotische Gesinnungen kultivieren, als dass sie kritisch über die Frage reflektieren, ob der Krieg denn auch tatsächlich gerecht sein könnte (siehe die Analysen für den Fall von Israel von Ben-Porath, 2006; für die USA nach 9/11 von Curren 2020; für den Kalten Krieg von Zimmerman & Robertson 2017; Christophe et al., 2019). Auch für liberale Demokratien gilt, dass schulische Erziehung und Bildung allzu oft in eine Form des Krieges mit anderen Mitteln transformiert werden. Insbesondere Programme von Demokratieerziehung und -bildung werden in Kriegszeiten für die Propagierung von Kriegszielen instrumentalisiert (Bürgin 2021). Curricula, Schulbücher etc. mutieren dann nicht selten zu »weapons of mass instruction« (Ingrao 2009). Und nicht zuletzt verschiebt sich das gesellschaftliche Klima dahingehend, dass eine Ablehnung des Krieges einer Akzeptanz von militaristischen Einstellungen und der Präsenz des Krieges im Klassenzimmer weicht. Während daher eine der Hauptherausforderungen für liberale Demokratien in Zeiten des Krieges darin besteht, auch unter diesen schwierigen Bedingungen liberal und demokratisch zu *bleiben*, so gilt ähnliches auch für Erziehung und Bildung im Allgemeinen und Demokratieerziehung und -bildung im Besonderen, da deren Voraussetzungen und Bedingungen durch die Folgen des Krieges verändert und eingeschränkt werden. In den öffentlichen und akademischen Debatten wird dies allerdings nur selten berücksichtigt. Zumeist stehen in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussionen Wege zum Frieden im Fokus und nicht generell die Bedingungen pädagogischen Handelns in Kriegszeiten und die Herausforderungen, die sich in diesem Kontext für Pädagog:innen stellen.

Wie soll man angesichts der dargestellten gesellschaftspolitischen Tendenzen und Konfliktlagen kritisches Denken kultivieren und Fähigkeiten zu distanzierendem und differenziertem Urteilen bewahren? Wie lässt sich Indoktrination vermeiden, wenn Lehrkräfte sich zunehmendem politischem Druck ausgesetzt sehen, damit am Ende nicht irgendwelche, sondern die ›richtigen‹ politischen Haltungen vermittelt werden? Wie ließen sich angesichts politischen Drucks in Kriegszeiten eine distanziert kritische Haltung von Pädagog:innen und relative Unabhängigkeit des Bildungssystems wahren, die sicherstellt, dass die Bedingungen demokratiepädagogischer Ambitionen nicht vollends durch externe politische Einflussnahme untergraben werden? Wie soll man umgehen mit Propaganda und dem Problem, dass einige Schüler:innen in medial vermittelten Parallelwelten leben und radikal unterschiedliche Sichtweisen auf die Realität des Krieges haben? Wie sähe ein nicht naiver pädagogischer Umgang mit dem Faktum aus, dass gerade in Kriegszeiten bewusst Falschinformationen gestreut werden? Wie lässt es sich vermeiden, den Gegner zu dehumanisieren und zu dämonisieren, während doch in der Berichterstattung seine inhumanen Verbrechen nicht selten offensichtlich werden? Wie soll man über den Horror des Krieges aufklären (Aldridge 2014) und wie ließe sich dies damit in Einklang bringen, dass es auch für liberale Demokratien manchmal notwendig und legitim sein könnte, sich gegen Angreifer zu verteidigen? Ist der radikale Pazifismus der älteren deutschen Friedenspädagogik, der in seiner Ablehnung des Krieges in der Regel keinen Unterschied zwischen Angriff und Verteidigung machte, überhaupt noch zeitgemäß (Abs 2023)? Gilt es hier nicht doch – bei allem Wunsch nach einer friedlichen Welt – zwischen gerechtfertigten und ungerechtfertigten Kriegen zu unterscheiden? Sollte vielleicht gerade diese Unterscheidung nicht nur einen politischen, sondern auch pädagogischen Unterschied machen? Und ist es angesichts der aktuellen weltpolitischen Lage, zumal und da die Debatte um eine wehrhafte Demokratie schon seit langem in der Öffentlichkeit angekommen ist, nicht vielleicht an der Zeit, in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zumindest darüber nachzudenken, dass liberale Demokratien historische Errungenschaften sind, die es gegen innere und äußere Gegner zu verteidigen gilt (Sander 2022)? Weiter noch: Kann es in Kriegszeiten legitime und kritische Formen der patriotischen Demokratieerziehung geben? Und in welchem Verhältnis stünde diese zu tradierten kosmopolitisch orientierten