

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Politische Bildung

Anja Besand

ZUM UMGANG
MIT RECHTSPOPULISMUS
IN DER INSTITUTION SCHULE

Michael Wrase

WIE POLITISCH DÜRFEN
LEHRKRÄFTE SEIN?

Wolfgang Sander

BILDUNG: ZUR AKTUALITÄT
EINER TRADITIONSREICHEN
LEITIDEE

Hendrik Cremer · Mareike Niendorf

BILDUNGSauftrag
MENSCHENRECHTE

Matthias Busch

DEMOKRATIELEARNEN
IN DER WEIMARER REPUBLIK

Andrea Szukala

ZUR MORAL- UND
BÜRGERKUNDE
IN FRANKREICH

Sérgio Costa

POLITISCHE BILDUNG
NACH DEM RECHTSRUCK
IN BRASILien

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE
FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung Das **Parlament**

Politische Bildung

APuZ 14–15/2020

ANJA BESAND

**ZUM UMGANG MIT RECHTSPOPULISMUS
IN DER INSTITUTION SCHULE**

Die Konjunktur rechtspopulistischer Ideen hat die politische Bildung in den vergangenen Jahren vor Herausforderungen gestellt. Wie kann politische Bildung in der Schule auf die steigende Aggressivität, sprachliche Enthemmung und Polarisierung der Auseinandersetzung reagieren?

Seite 04–09

MATTHIAS BUSCH

**DEMOKRATIELEARNEN IN
DER WEIMARER REPUBLIK**

In der Weimarer Republik entwickelte sich eine demokratieadäquate politische Bildung mit vielfältigen Praktiken und professionellen Standards. Ihre Rekonstruktion erschließt vergessene Alternativen und Lösungsvarianten zu strukturellen Problemen politischer Bildung.

Seite 28–34

MICHAEL WRASE

WIE POLITISCH DÜRFEN LEHRKRÄFTE SEIN?

Das Erstarken rechtspopulistischer und rechts-extremer Kräfte macht auch vor Schulen nicht halt. Um gegen Einschüchterungen gewappnet zu sein, müssen sich Lehrer*innen auf einen rechtlichen Handlungsrahmen verlassen können, der ihnen eine klare Orientierung bietet.

Seite 10–15

ANDREA SZUKALA

**ZUR MORAL- UND BÜRGERKUNDE
IN FRANKREICH**

In Frankreich ist die Moral- und Bürgerkunde wieder auf die schulpolitische Agenda gerückt. Die entsprechenden Diskurse und Transformationen des Programms spiegeln die Brüche wider, die die französische Gesellschaft in den vergangenen zwei Jahrzehnten durchlief.

Seite 35–40

WOLFGANG SANDER

**BILDUNG: ZUR AKTUALITÄT
EINER TRADITIONSREICHEN LEITIDEE**

Die Leitidee der Bildung ist ein kulturelles Erbe der Menschheit und mit der Vorstellung von der Bildsamkeit, Unverfügbarkeit, Freiheit und Würde aller Menschen verknüpft. Dieses Erbe bietet auch heute für die normative Grundlegung von politischer Bildung fruchtbare Perspektiven.

Seite 16–21

SÉRGIO COSTA

**POLITISCHE BILDUNG NACH
DEM RECHTSRUCK IN BRASILIEN**

Unter dem Vorwand einer Initiative für eine unparteiische Schule wird in Brasilien der Weg zu einer politischen Bildung geebnet, die autoritäre und marktradikale Ideologien verbreiten soll. Die Regierung Bolsonaro hat sich die Interessen der Bewegung faktisch zu eigen gemacht.

Seite 41–45

HENDRIK CREMER · MAREIKE NIENDORF

BILDUNGS-AUFTRAG MENSCHENRECHTE

Grund- und Menschenrechte geben wesentliche Inhalte und Maßstäbe für politische Bildung vor. Dabei gehört zum Auftrag schulischer und außerschulischer Bildung, auch rassistische und rechtsextreme Positionen von Parteien kritisch zu thematisieren und ihre Auswirkungen aufzuzeigen.

Seite 22–27

EDITORIAL

Die Konjunktur rechtspopulistischer Ideen und die zunehmend offen vorgetragenen menschenfeindlichen und revisionistischen Einstellungen haben die politische Bildung in den vergangenen Jahren vor wachsende Herausforderungen gestellt. Was bedeutet die Verschärfung der gesellschaftspolitischen Debatten für Lehrende in Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen? Wie können und sollen sich Pädagoginnen und Pädagogen zu gesellschaftlichen und politischen Konfliktlagen positionieren? Wann ist Zurückhaltung geboten? Und wann gilt es, eine klare Haltung für oder gegen etwas zu zeigen?

Mit den Grund- und Menschenrechten, dem Beamtenrecht sowie den Schulgesetzen aller Bundesländer existiert ein juristischer Handlungsrahmen, der (partei)politische Werbung sowie Indoktrination ausschließt und der politischen Bildung zugleich vielfältige Handlungsperspektiven für den Umgang mit rassistischen und populistischen Positionen eröffnet – auch wenn diese in oder von Parteien vertreten werden. Er basiert auf unverhandelbaren, normativen Grundsätzen wie der Menschenwürde, der Meinungsfreiheit und der freiheitlich-demokratischen Ordnung. Eine wohlfeile Forderung nach vollständiger „Neutralität“ von Lehrenden ist damit nicht in Einklang zu bringen, ein Neutralitätsgebot dieser Lesart ein Mythos.

Über den Bereich der Rechtsetzung und -sprechung hinaus ist die Frage, mit welchen didaktischen Leitprinzipien, Konzepten und Praktiken Menschen zur Teilhabe an einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft befähigt werden können, weder neu noch auf Deutschland beschränkt. Um pädagogisches Handeln auch bei gesellschaftspolitischer Polarisierung zu ermöglichen, müssen Lehrende gegen etwaige Einschüchterungen gewappnet sein. Denn in Schulen und außerschulischen Bildungsinstitutionen werden nicht allein Fähigkeiten, Wissensbestände und Werte vermittelt, sondern zugleich die Grundlagen unseres zukünftigen Zusammenlebens ausgehandelt.

Frederik Schetter

POLITISCHE BILDUNG UNTER DRUCK

Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule

Anja Besand

Über die Frage, wie die politische Bildung auf die Herausforderungen reagieren soll, die sich im Kontext des neu erstarkten Rechtspopulismus in Deutschland ergeben, ist in den vergangenen Jahren viel geschrieben worden.⁰¹ Die Perspektive dieser Beiträge ist meist darauf gerichtet, durch eine genauere Bestimmung von Problemlagen Handlungsperspektiven abzuleiten.⁰² Diese bleiben im Regelfall allerdings sehr allgemein und werden institutionell nicht verortet. Einigkeit besteht dabei darüber, dass der politischen Bildung im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen eine zentrale und förderungswürdige Aufgabe zukommt. Zugleich ist keineswegs klar, wie diese Aufgabe konkret zu verwirklichen wäre.⁰³ Wie kann und soll politische Bildung in der Schule auf die steigende Aggressivität, inhaltliche Verrohung und extreme Polarisierung der politischen Auseinandersetzung reagieren, die in jüngster Zeit zu beklagen ist? In welcher Weise ist die Schule von diesen Phänomenen selbst betroffen? Wie kann und sollte sie sich als staatliche Institution zu gesellschaftlichen und politischen Konfliktslagen positionieren, und welche Herausforderungen ergeben sich in diesem Zusammenhang?

Diese Fragen sind der Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag. Im Hinblick auf die Argumentationsführung ergeben sich vier zentrale Schritte, in denen die Problemlage, ihre sichtbaren Auswirkungen in der Institution Schule sowie das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer in der Blick genommen werden und schließlich diskutiert wird, welche Schwierigkeiten und Handlungsperspektiven sich im Hinblick auf den Umgang mit rechtspopulistischen Herausforderungen in der Schule ergeben.

WAS IST DAS PROBLEM?

Wenden wir uns zunächst dem ersten Punkt zu: Kann der Rechtspopulismus als erstarkende po-

litische Kraft nicht nur, aber auch in der Bundesrepublik überhaupt als Problem oder Herausforderung der politischen Bildung beschrieben werden? Müssen rechtspopulistische Positionen angesichts der nicht unerheblichen Zustimmung, die sie erfahren, nicht vielmehr auch in Bildungskontexten als relevante politische Positionen neben anderen thematisiert werden? Sind Lehrkräfte im Bereich der politischen Bildung nicht geradezu verpflichtet, sie als gleichberechtigte Positionen in ihren Unterricht zu integrieren? Nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer stellen sich diese Fragen. Eine Antwort darauf zu entwickeln, fällt vielen schwer. Denn es lässt sich nicht leugnen, dass diese Positionen in der Öffentlichkeit virulent sind, großen Raum einnehmen und von und innerhalb von Parteien vertreten werden, die in Parlamenten präsent und nicht verboten sind. Zugleich muss allerdings auch festgehalten werden, dass sich im Zuge des Erstarkens rechtspopulistischer Bewegungen in ganz Europa Tendenzen einer Entgrenzung öffentlicher Kommunikation beobachten lassen, die fremdenfeindliche Ressentiments, nationalistisch-völkische Konzepte und – insbesondere in Deutschland – auch die Relativierung der Verantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus nach sich ziehen.⁰⁴

Die schiere Existenz menschenfeindlicher, rassistischer und revisionistischer Vorstellungen auch in der Mitte der deutschen Gesellschaft ist nicht neu. Sie ist aus einschlägigen Forschungen wie der von dem Bielefelder Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer geleiteten Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ oder den „Mitte-Studien“ bereits seit geraumer Zeit bekannt.⁰⁵ Durch das Erstarken rechtspopulistischer Akteure verlagern sich diese Einstellungen und Äußerungen als konkrete politische Forderungen in den öffentlichen Raum und beanspruchen mehr als zuvor Relevanz und Anerkennung. Forderungen nach einer Wende oder Abkehr zentraler Ele-

mente der deutschen Erinnerungskultur, die in der Vergangenheit nur von der NPD vertreten wurden, einer Partei mit sichtbar verfassungsfeindlichem Profil und großer Nähe zu rechtsextremen Kadern und Kameradschaften,⁰⁶ werden heute von weniger martialisch auftretenden Politikerinnen und Politikern vorgetragen.⁰⁷ Das Problem ist damit nicht die Existenz rechtspopulistischer Akteure oder der Erfolg der entsprechenden Parteien, sondern die Verschiebung von Diskursgrenzen, die Enthemmung, mit der rassistische Vorstellungen verbreitet werden und die Normalisierung nationalistischer und revisionistischer Konzepte in der alltäglichen Kommunikation, die durch diese Akteure gezielt vorbereitet worden ist.

INWIEFERN IST DIE SCHULE BETROFFEN?

Pädagoginnen und Pädagogen trifft diese Entwicklung „mit voller Wucht und vielfach unvorbereitet“.⁰⁸ Dies schlägt sich in Verunsicherung nieder, insbesondere bei der Frage, „ob und in welcher Weise sie sich zu diesen Diskursverschiebungen positionieren können und dürfen“.⁰⁹ Diese Unsicherheiten werden zusätzlich gefördert durch kampagnenförmige Angriffe der AfD auf schulische Institutionen, wie sie im Jahr 2018 beispielsweise durch die sogenannten Meldeplattformen sichtbar geworden sind. Über diese (zuerst

in Hamburg freigeschalteten) Onlineplattformen können Schülerinnen und Schüler sowie Eltern Lehrerinnen und Lehrer anzeigen, die sich kritisch über die AfD äußern.¹⁰

Dabei sind die in den Landesverfassungen oder Schulgesetzen formulierten Bildungsaufträge eindeutig. So ist dem sächsischen Schulgesetz, um nur eines der vielen möglichen Beispiele zu nennen, mit Verweis auf das deutsche Grundgesetz und die Landesverfassung Sachsens der Erziehungs- und Bildungsauftrag zu entnehmen, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, „allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten“ (§ 1, Absatz 5, Satz 4) und „Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer totalitärer und autoritärer Regime zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken“ (§ 1, Absatz 5, Satz 8). Die normative Perspektive schulischer Bildung und Erziehung ist damit klar bestimmt: Lehrkräfte sollen sich in der Schule nicht neutral verhalten. Ihnen ist vielmehr die Aufgabe übertragen, junge Menschen für demokratische Werte zu sensibilisieren, für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten sowie verantwortungsvolle Wege zu finden, sich an die deutsche Geschichte zu erinnern und einen antitotalitären Grundkonsens zu vertreten. Soweit, so klar.

01 Vgl. u. a. Anja Besand/Bernd Overwien/Peter Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl*, Bonn 2019; Anja Besand, *Therapeutische Zuwendung oder strategische Abwendung? Rechtspopulismus und politische Bildung*, in: *Politikum* 2/2017, S. 62–71; Helmut Däuble, *In Zeiten digitaler Meldeplattformen. Der Angriff auf demokratische (politische) Bildung und liberales Schulsystem*, in: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 4/2019, S. 523–534; Marie Winckler, *Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung im Kontext rechtspopulistischer Vereinfachungen*, in: Carl Deichmann/Michael May (Hrsg.), *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen“ Zeitalter*, Berlin 2019, S. 101–114; Laura Möllers/Sabine Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung*, Frankfurt/M. 2018.

02 Vgl. Anja Besand, *Beutelsbach als Waffe. Über die Einschüchterungsversuche von ganz Rechts und wie die Schule, Staat und Lehrkräfte darauf reagieren können*, 2018, https://sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html.

03 Vgl. Anja Besand, *Vom Nutzen (neuerer) Populismusforschung für die politische Bildung. Sachsen als Labor*, in: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 3/2019, S. 366–379.

04 Vgl. Rico Behrens/Anja Besand/Stefan Breuer, *Plädoyer für eine standhafte Schule*, Frankfurt/M. 2020 (i. E.).

05 Vgl. u. a. Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.) *Deutsche Zustände. Folge 10*, Berlin 2011; ders. (Hrsg.) *Deutsche Zustände. Folge 1*, Frankfurt/M. 2002; Oliver Decker/Johannes Kiess/Elmar Brähler, *Die stabilisierte Mitte: Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014*, Leipzig 2014; dies., *Die Mitte im Umbruch: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*, Bonn 2012; Oliver Decker et al., *Die Mitte in der Krise: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*, Bonn 2010; Das Institut für Markt- und Politikforschung (Dimap), *Sachsen-Monitor 2018. Ergebnisbericht*, Bonn 2018, www.staatsregierung.sachsen.de/download/ergebnisbericht-sachsen-monitor-2018.pdf; dass., *Sachsen-Monitor 2016. Ergebnisbericht*, Bonn 2016, www.staatsregierung.sachsen.de/download/staatsregierung/Ergebnisbericht_Sachsen-Monitor_2016.pdf.

06 Vgl. u. a. Toralf Staud, *Mehr als 50 Jahre rechtsextrem*, 7.3.2016, www.bpb.de/222499.

07 Vgl. Behrens/Besand/Breuer (Anm. 4).

08 Ebd.

09 Ebd.

10 Vgl. dazu ausführlich Besand (Anm. 2); Däuble (Anm. 1).

Unsicherheiten entstehen für viele Pädagoginnen und Pädagogen erst, wenn sie sich in der alltäglichen Praxis mit der Frage auseinandersetzen müssen, auf welche Weise diese Bildungsziele am sinnvollsten zu verwirklichen wären. Denn demokratische Werte können den Schülerinnen und Schülern nicht einfach zum Memorieren vorgeschrieben werden. Diskriminierungsfreiheit will geübt werden, und Verantwortung für die Gräueltaten der deutschen Geschichte in der Gegenwart zu übernehmen, fällt nicht allen leicht. In der politischen Bildung wird das hier aufscheinende Problem im Regelfall durch einen Verweis auf den Beutelsbacher Konsens behoben.¹¹ Dieser hält Lehrerinnen und Lehrer in der Bundesrepublik seit vielen Jahren dazu an, im Unterricht nicht einseitig über politische Sachverhalte zu diskutieren und Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eines selbstbestimmten Urteils zu unterstützen. Kontroverses muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. An dieser Stelle setzen rechtspopulistische Akteure wie die AfD mit ihren auf Verunsicherung abzielenden Meldeplattformen an. Sie nutzen den Beutelsbacher Konsens als strategisches Mittel zur Etablierung umfassender Grenzverschiebungen¹² und, so der Politikdidaktiker Helmut Däuble, die „in der Tat existierende Neutralitätspflicht (...) als Kampfbegriff gegen das existierende demokratische Bildungssystem“. Diese Angriffe sind daher als „Generalangriff auf das liberale Schulsystem“ und nicht als „Ausrutscher“ zu verstehen.¹³

Welche Auswirkungen dieser gesellschaftlichen Entwicklungen werden nun in schulischen (Alltags-)Situationen sichtbar? Grundlage für die Beantwortung dieser Frage sind Erkenntnisse aus dem Projekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“. ¹⁴ Das auf einer Studie von Rico Behrens¹⁵ aufbau-

ende Schulentwicklungsprojekt startete 2015 und hat das Ziel, Lehrkräfte bei der Entwicklung angemessener Handlungsstrategien in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen zu unterstützen. Eine der initialen Grundannahmen bestand darin, dass rassistische und revisionistische Zwischenfälle in schulischen Kontexten als „unreife“ Positionen vor allem von Schülerinnen und Schülern in die Schule hineinragen werden. Diese Annahme hat sich nicht bestätigt. Menschenfeindliche Positionen werden durchaus auch bei Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern oder schulnahen Personen wie Hausmeisterinnen und Hausmeistern, Verwaltungsangestellten oder Lieferantinnen und Lieferanten in schulischen Bildungskontexten sichtbar. Gerade dann lassen sie sich pädagogisch offenbar nur sehr schwer bearbeiten. Im Kontext des Projekts kam es aus diesem Grund nicht selten zu Treffen mit hochverunsicherten Lehrerinnen und Lehrern, die sich in ihrem beruflichen Alltagshandeln stark herausgefordert, um nicht zu sagen überfordert fühlen. Als Beispiele sollen vier Situationen skizziert werden:¹⁶

- Eine Lehrkraft berichtete vom Elternabend. Ein anwesender Vater trug an diesem Abend demonstrativ ein T-Shirt der Marke Consdaple und achtete auch darauf, dass alle die entsprechende Aufschrift sehen konnten. Consdaple ist ein eindeutig rechtsextremes Kleidungslabel,¹⁷ aber wie sollen Lehrkräfte auf Eltern reagieren, die diese Kleidung in der Schule tragen?
- Eine Lehrkraft beobachtete durch das Fenster eines Klassenzimmers die Festnahme einiger Schülerinnen und Schüler durch ein Sondereinsatzkommando der Polizei. Erst im Kontext der Nachrichtenberichterstattung am Abend wurde ihr klar, dass sich der Einsatz gegen eine mutmaßliche rechte Terrorzelle gerichtet hatte. In der Folge übernahm die Bundesanwaltschaft die Ermittlungen, es kam zur Anklage und zur Verurteilung der festgenommenen Schü-

¹¹ Vgl. Wolfgang Sander et al., Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts. 2015.

¹² Vgl. Besand (Anm. 2).

¹³ Däuble (Anm. 1), S. 524.

¹⁴ Das zunächst von der Robert-Bosch-Stiftung sowie dem sächsischen Kultusministerium und heute vom Landesamt für Schule und Bildung Sachsen getragene Projekt ist an der Professur der Verfasserin an der Technischen Universität Dresden angesiedelt, vgl. Anja Besand, Starke Lehrer – Starke Schüler, 6. 1. 2020, <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/forschung/projekte/starke-lehrer>.

¹⁵ Vgl. Rico Behrens, Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule, Schwalbach/Ts. 2014.

¹⁶ Für eine ausführliche Beschreibung der Fälle vgl. Behrens/Besand/Breuer (Anm. 4).

¹⁷ Bundesamt für Verfassungsschutz (Hrsg.), Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen, verbotene Organisationen, Oktober 2018, S. 64, www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/pb-rechtsextremismus/broschuere-2018-10-rechtsextremismus-symbole-zeichen-und-verbotene-organisationen.

rinnen und Schüler, unter anderem wegen der Gründung einer terroristischen Vereinigung. Die Lehrkraft versuchte mehrmals, die Schulleitung dafür zu gewinnen, den Zwischenfall mit der Schülerschaft zu besprechen – ohne Erfolg. Die Schulleitung befürchtete möglicherweise, dass sich eine zu offene Thematisierung negativ auf das Image der Schule auswirken könnte.

- Eine Schülerin wehrte sich gegen antisemitische Hetze, die wiederholt im Klassenchat sichtbar geworden war, und geriet dadurch selbst in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Sie suchte erfolglos Unterstützung bei Lehrkräften und entschied sich schließlich dazu, Mitschüler/innen bei der Polizei anzuzeigen.¹⁸
- Bei einem Workshop zum Thema Menschenrechte reagierten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stark ablehnend auf das Lernangebot. Am Ende der Veranstaltung empfahlen sie der Workshopleiterin, doch selbst einmal ins Konzentrationslager zu gehen und die Gaskammer anzumachen.¹⁹

WIE REAGIEREN LEHRERINNEN UND LEHRER?

Von den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen bleiben Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen also nicht verschont. Auch in Bildungskontexten sind Konzepte mit Anschluss zur extremen Rechten sagbar geworden, ohne dass deshalb sofort Konsequenzen drohen. Populistische Sprache, inszenierte politische Tabubrüche zusammen mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie Flucht- und Migrationsbewegungen haben das, was Studien zu rechtsextremen beziehungsweise menschenfeindlichen Einstellungen schon seit langer Zeit als Phänomen aus der Mitte der Gesellschaft beschreiben,²⁰ in das öffentliche

Bewusstsein treten lassen. Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und andere Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder Ungleichwertigkeitsvorstellungen sind keine überwundenen Phänomene. Sie drängen sich seit geraumer Zeit auch durch beobachtbares Verhalten wieder in die öffentliche Aufmerksamkeit. Während die einen vor der Rückkehr autoritärer, völkischer und nationalistischer Ideen erschrecken, sind andere ermutigt, im Rahmen neu entstandener Protestbewegungen und Parteien solche Konzepte zu aktualisieren und als „normale“ Positionen zurück in den Diskurs zu bringen.²¹

Lehrkräfte reagieren auf antidemokratische Zwischenfälle oft mit großer Zurückhaltung. Das hat verschiedene Gründe. Lehrerinnen und Lehrer haben nicht selten Schwierigkeiten, die entsprechenden Zwischenfälle als solche wahrzunehmen, weil sie diese nicht als menschenfeindlich erkennen und/oder sie sich oft außerhalb von Unterrichtssituationen ereignen, etwa im Klassenchat, auf dem Schulhof, im Lehrerzimmer oder beim Elternabend. Daher ergibt sich für sie die problematische Frage, wer sich für die Bearbeitung oder Lösung der entsprechenden Konflikte zuständig erklärt. So fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise häufig nicht dazu berufen, das Verhalten von Eltern oder Kolleginnen und Kollegen im schulischen Kontext zu kommentieren. Zudem erleben sie Zwischenfälle wie die vorgestellten Beispiele nicht selten als Bewährungsproben, in denen sie Handlungsfähigkeit beweisen und die Auseinandersetzung „gewinnen“ müssen.²² Der Stress, der damit verbunden ist, führt häufig dazu, dass sich Lehrerinnen und Lehrer gar nicht erst auf die Herausforderungen einlassen. Selbstverständlich ist damit nicht gesagt, dass ausweichendes Verhalten in allen pädagogischen Kontexten in gleicher Brisanz sichtbar wird. Viele Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und pädagogische Fachkräfte arbeiten nicht nur engagiert, sondern auch professionell und erfolgreich in ihrem jeweiligen pädagogischen Umfeld. Nichtsdestotrotz werden bei einer eingehenderen Analyse doch regelmäßige mögliche didaktische Klippen und Handlungsempfehlungen sichtbar, die sich in der Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Positionen in der Schule ergeben.

18 Vgl. dazu: 15-Jährige zeigt Mitschüler an – und gewinnt Preis, 7. 11. 2017, www.spiegel.de/a-1176932.html.

19 Siehe auch Tobias Wilke, Update: Anti-Rassismus-Workshop im Erzgebirge geht schief, 24. 5. 2019, www.mdr.de/sachsen/chemnitz/annaberg-ae-schwarzenberg/schule-skandal-naziparolen-erzgebirge-100.html.

20 Vgl. u. a. Andreas Zick/Beate Küpper/Wilhelm Berghan, Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn 2019 und die Studien von Dimap (Anm. 5) und Heitmeyer (Anm. 5).

21 Vgl. Behrens/Besand/Breuer (Anm. 4).

22 Vgl. Behrens (Anm. 15).

HANDLUNGSPERSPEKTIVEN

Das Ignorieren herausfordernder Situationen ist die schlechteste Möglichkeit, auf menschenverachtende Aussagen und Verhaltensweisen im schulischen Kontext zu reagieren. In der politikdidaktischen Literatur wird diese Problematik auch als „Indifferenzfalle“ beschrieben.²³ Das heißt: In jeder Bildungssituation sollte die klare demokratisch-menschenrechtsorientierte Haltung von Lehrkräften erkennbar sein. Dies gilt insbesondere dann, wenn Akteure menschenverachtende oder geschichtsrevisionistische Äußerungen normalisieren und damit „Grenzen des Sagbaren“ zu verschieben versuchen. Daran dürfen sich Lehrkräfte im Kontext politischer Bildung keinesfalls beteiligen. Legalistische Argumentationsweisen, in denen Lehrkräfte oder pädagogisches Fachpersonal darauf verweisen, auch in schulischen Bildungskontexten nur dann zum Handeln aufgefordert zu sein, wenn im juristischen Sinne fassbare Rechtsverstöße sichtbar werden,²⁴ sind dabei unangemessen. In Bildungsinstitutionen lassen sich Handlungsimpulse nicht erst durch strafrechtlich relevantes Verhalten legitimieren.

Zugleich ist es wichtig, nicht überzureagieren und damit Provokationen, die in Form von menschenfeindlichen Äußerungen vorgetragen werden, nicht auf den Leim zu gehen. Das kann leicht passieren. Auch ein Einordnen in „Freund-Feind“-Kategorien ist in diesem Zusammenhang wenig hilfreich. In pädagogischen Situationen bleibt es wichtig, wo möglich den Kontakt zu Menschen zu halten. So können etwa Hausordnungen, schulische Leitbilder und ein institutionelles Selbst-beziehungsweise Leitbildverständnis in Konfliktfällen Orientierung bieten und helfen, zu abgestimmten Handlungsweisen zu kommen. Sie sollten aber nicht so eng formuliert werden, dass Einzelfallentscheidungen nicht mehr möglich sind. In diesem Sinne ist es beispielsweise wenig ratsam, die Kommentierung politischer Fragen oder Probleme über Kleidungsstücke umfassend zu verbieten. Kleidung, Frisuren und Habitus drücken immer auch Haltungen aus. Sie können nicht aus Bildungsinstitutionen herausgehalten werden. Schulen und andere Bildungseinrichtungen

sollen keine unpolitischen Orte sein. Pauschalisierte Abwertungskonstruktionen und menschenfeindliche Aussagen – auch in symbolischen Formen – sind allerdings zu vermeiden. Ein Peace-Sticker ist in diesem Sinne eben etwas anderes als ein geschichtsrevisionistischer Spruch auf einem T-Shirt.

In der politischen Bildung existiert mit dem Beutelsbacher Konsens eine gut verankerte und klar konturierte Vorstellung davon, wie dabei politische Indoktrination zu vermeiden ist, Kontroversität gewährleistet werden kann und Schülerorientierung realisiert werden kann. Leider ergeben sich in diesem Zusammenhang aber auch Missverständnisse. Daher ist es wichtig zu betonen, dass der Beutelsbacher Konsens nicht mit politischer Neutralität gleichzusetzen ist. Vielmehr ist er im Sinne des Grundgesetzes wertgebunden. Er mahnt dazu, demokratische Werte wie Pluralismus und Menschenrechte in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen zu nehmen. Antiplurale, menschenfeindliche oder rassistische Positionen dürfen deshalb nicht als gleichberechtigte Kontroversen behandelt werden. Sehr problematisch wäre es etwa, wenn Lehrkräfte sich in Bildungssituationen daran beteiligten, bestimmte Gruppen als fremd oder anders zu markieren. Diese als *othering* bezeichneten Prozesse zeigen sich offen oder verdeckt und haben sowohl individuelle als auch strukturelle Konsequenzen durch die Konstruktion vermeintlicher Minderwertigkeit und Überlegenheit. *Othering* wird auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar: in struktureller Ausbeutung und Benachteiligung, in Zeichen oder Objekten, in Witzen oder bestimmten Begriffen, aber auch in Vorannahmen oder Vorurteilen gegenüber bestimmten Personen oder Gruppen.

Das Selbstbewusstsein und die emotionale Wucht, mit der breite Bevölkerungsgruppen quasi über Nacht ihre politische Frustration sichtbar gemacht haben, haben nicht nur auf politischer Ebene vielfältige neue Formate für Dialogveranstaltungen und Bürgergespräche entstehen lassen. Weniger in den Blick geraten sind in diesem Zusammenhang die Opfer rassistischer, sexistischer, homophober oder menschenverachtender Anfeindungen. Ähnliches gilt für schulische Kontexte. Die Aufmerksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist bei der Auseinandersetzung mit extremistischem und revisionistischem Gedankengut häufig stark auf präventive Ansätze gerich-

²³ Besand (Anm. 3), S. 377.

²⁴ Vgl. Behrens (Anm. 15).

tet. Diese Konzepte greifen vor dem Hintergrund eines erstarkenden Rechtspopulismus aber nicht selten zu kurz. Deshalb müssen Betroffenenperspektiven bei der Reflexion pädagogischer Strategien immer mit in den Blick genommen werden. Oft befürchten Lehrkräfte, dass sie etwa durch die Thematisierung rassistischer und revisionistischer Zwischenfälle in der Schule ihren Schülerinnen und Schülern die entsprechenden Konzepte erst zugänglich und bekannt machen. Mit dieser Vorstellung ist häufig zugleich die Hoffnung verbunden, die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hätte von dem als problematisch empfundenen Sachverhalt noch nichts mitbekommen. Erfahrungsgemäß sind sowohl diese Ängste als auch diese Hoffnungen unbegründet. Schülerinnen und Schüler sind meist lange vor ihren Lehrkräften über die entsprechenden „Probleme“ oder Phänomene im Bilde und verfallen ihnen deshalb nicht umstandslos. Gerade die Entwicklungen im Web 2.0 und den digitalen Medien machen hier eher einen problemorientierten Umgang nötig.

Überaus verbreitet und wenig hilfreich ist auch die Vorstellung, dass rassistische, sexistische oder menschenfeindliche Äußerungen in pädagogischen Situationen grundsätzlich nur durch Unterricht zu bearbeiten sind. Argumentationsweisen wie diese dienen zuweilen auch als Entlastungsstrategie. Schließlich könne man, so eine gern genutzte Argumentationsweise, „nach einem bestimmten Zwischenfall im schulischen Kontext doch nicht regelmäßig den Stundenplan umwerfen“. So wird pädagogisches Handeln unmöglich gemacht. Statt alles im Unterricht lösen zu wollen, sind Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie weitergehende Bearbeitungssettings möglich und sinnvoll. Auch sie gehören in den Instrumentenkasten von Lehrkräften und sind nicht exklusiv an die Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zu delegieren. Lehrkräfte neigen zudem zu einer Kultur von Einzelkämpferinnen und -kämpfern. Sie suchen in der Auseinandersetzung mit herausfordernden Fällen oft erst spät kollegialen Beistand. Dies ist aus zwei Perspektiven problematisch. Zum einen müssen Auseinandersetzungen mit diesen Herausforderungen oft systemisch bearbeitet werden. Zum anderen sind Netzwerke zwischen Kolleginnen und Kollegen, aber auch zwischen Lehrkräften und Akteuren der außerschulischen Präventionsarbeit immer dann wich-

tig, wenn pädagogisches Personal zum Objekt politischer Angriffe wird. In allen Bundesländern gibt es mobile schulische Beratung oder demokratiepädagogische Initiativen, die in diesem Zusammenhang unterstützen können.

Insbesondere in Zeiten, in denen die liberale Demokratie vor Herausforderungen steht, gerät die politische Bildung oft schnell in die Defensive und versteigt sich in der Legitimation bestehender Strukturen und Verfahren. Lehrkräfte könnten sich in diesem Sinne angesichts rechtspopulistischer Entwicklungen, einer umfassenden Kritik an Medien und Expertinnen und Experten sowie einer nicht unerheblichen Europaskepsis (um nur einige Aspekte zu nennen) genötigt sehen, in ihrem Unterricht die Leistungsfähigkeit des politischen Systems zu betonen, öffentlich rechtliche Medien zu preisen und ein hohes Lied über Europa zu singen. Legitimation ist aber nicht die Aufgabe politischer Bildung in der Demokratie. Sie sollte deshalb nie im Bestehenden verhaftet bleiben, sondern immer offen sein, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen wertgebunden zu stellen und nach neuen Lösungen zu suchen.

ANJA BESAND

ist Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden.

anja.besand@tu-dresden.de

WIE POLITISCH DÜRFEN LEHRKRÄFTE SEIN?

Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven

Michael Wrase

Das Erstarken rechtspopulistischer und auch rechtsextremer Kräfte, das zuvor bereits in vielen europäischen Nachbarländern beobachtet werden konnte, hat in Deutschland zu einer Verschärfung gesellschaftlicher und politischer Debatten geführt.⁰¹ Diese Entwicklung macht auch vor Schulen nicht halt.⁰² Als Orte der gesellschaftlich-politischen Bildung, Erziehung und Wertevermittlung stehen diese nicht abseits gesellschaftlicher Kontroversen, sondern mitten darin.

Kontroversen haben auch in verschiedenen Bundesländern eingerichtete Online-Meldeportale der AfD mit dem Titel „Neutrale Schulen“ ausgelöst. Dort sollen Schüler*innen und Eltern angeblich AfD-feindliche Äußerungen oder Aktionen von Lehrkräften oder andere „Missstände“ an Schulen anzeigen.⁰³ Der Staatsrechtler Christoph Degenhart sprach in diesem Zusammenhang von einem „Pranger“ für Lehrkräfte, die Baden-Württembergische Kultusministerin Susanne Eisenmann (CDU) – ähnlich wie andere Minister*innen auf Bundes- und Landesebene – von einer „Denunziationsplattform“.⁰⁴ Die AfD selbst will den Vorwurf der Einschüchterung nicht gelten lassen. Vielmehr sieht sie sich von vielen Pädagog*innen zu Unrecht einseitig angegriffen und ihr Recht auf chancengleiche Teilhabe am politischen Prozess verletzt. In Hamburg soll die Schulbehörde auf Hinweis der AfD sogar in einigen Schulen „intervenierte“ haben.⁰⁵ Das schafft Verunsicherung.

Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, dass sich Lehrkräfte und Pädagog*innen gerade mit Blick auf die Gefährdung von Demokratie und Menschenrechten nicht politisch indifferent verhalten, sondern sich mit verstärkter Aufmerksamkeit der politischen Bildung und Demokratieerziehung widmen. Um gegen Einschüchterungen, welcher Art auch immer, gewappnet zu sein, müssen sie sich auf einen recht-

lichen Handlungsrahmen verlassen können, der ihnen eine möglichst klare Orientierung bietet. Dabei muss eine politische Werbung oder gar Indoktrinierung in der Schule, vor allem mit Blick auf populistische und extremistische Positionen, ausgeschlossen sein.⁰⁶ Gerade in der politischen Bildung ist ein weiterer Spielraum eröffnet, um das Eintreten für Menschenrechtsbildung und gegen rassistische und (rechts)populistische Tendenzen in Gesellschaft und Politik zu ermöglichen.⁰⁷ Wie gezeigt werden soll, ist dies ein zentrales, durch den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Sinne von Artikel 7 Absatz 1 Grundgesetz (GG) vorgegebenes Ziel schulischer Bildung. Die Frage, wie politisch Lehrende in Schule sein dürfen, wird in diesem Beitrag auf Grundlage der geltenden Regelungen und Rechtsprechung diskutiert.

GEBOT POLITISCHER NEUTRALITÄT

Ein Gebot vollständiger politischer Neutralität von Lehrer*innen (oder auch anderen pädagogisch Mitarbeitenden) in der Schule gibt es nicht. Der Rechtswissenschaftler Joachim Wieland spricht mit Recht von einem „Mythos“.⁰⁸ Im Beamtenrecht verankert ist vielmehr der Grundsatz, dass Beamt*innen „bei politischer Betätigung diejenige Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren [haben], die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt“ (§ 33 Abs. 2 Beamtenstatusgesetz, BeamtStG). Dieses Gebot gilt in gleicher Weise für angestellte Lehrpersonen.⁰⁹

Die Pflicht zur Wahrung politischer Zurückhaltung durch Lehrkräfte ist ein wichtiges Prinzip. Es ergibt sich rechtlich aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates, der in Art. 7

Abs. 1 GG seine Grundlage findet. Wenn der Staat neben den Eltern – wie es die Rechtsprechung formuliert – „gleichgeordnet“ eine Verantwortung für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen übernimmt,¹⁰ muss er sicherstellen, dass die unterschiedlichen gesellschaftlichen, religiösen, ethischen und politischen Anschauungen in der Schule gleichermaßen respektiert werden und keine einseitige Beeinflussung der Schüler*innen stattfindet. Da Lehrkräfte diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag umsetzen, sind sie in diesem Sinne zur Zurückhaltung und Mäßigung verpflichtet.¹¹

Aber was bedeutet das konkret? Die Rechtsprechung hat hierzu jedenfalls wiederholt betont, dass damit jedenfalls *nicht* gemeint ist, Lehrer*innen dürften eigene politische Überzeugungen im Unterricht nicht äußern oder müssten sie gar verbergen. Sie können sich vielmehr auch in der Schule und im Unterricht auf ihr Recht auf Meinungsfreiheit nach Art. 5 Abs. 1 GG berufen.¹² In der politikdidaktischen Diskussion wird darauf hingewiesen, dass die „strikte Neutralität“ einer Lehrperson im Sinne von gesellschaftspolitischer Indifferenz im Gegenteil ein fatales Signal an die Schüler*innen

in Form eines „Sich-Heraushaltens“ und des „Nicht-Flagge-Zeigens“ senden könnte.¹³ Es ist daher nicht nur zulässig, sondern im Sinne des politischen Bildungs- und Erziehungsauftrags sinnvoll, dass Pädagog*innen in Diskussionen auch eigene Positionen vertreten, soweit sie die Schüler*innen damit nicht einseitig beeinflussen.¹⁴ Die hohen Anforderungen, welche die Rechtsprechung an die parteipolitischen Neutralitätspflichten von Amtsträger*innen in Ministerien und Verwaltungen gestellt hat,¹⁵ lassen sich vor diesem Hintergrund nicht auf das Mäßigungsgebot für Lehrpersonen in der Schule übertragen.

Das Gebot politischer Neutralität wird dann verletzt, wenn Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen einseitig oder provokativ für eine bestimmte politische Auffassung oder eine Partei werben.¹⁶ Denn dann nutzen sie ihre Position zur aktiven Durchsetzung eigener Anschauungen. Das gilt auch dann, wenn sie Anti-Werbung gegenüber Parteien betreiben, die dem demokratischen Spektrum angehören, oder diese gezielt diffamieren. Das Mäßigungsgebot aus § 33 Abs. 2 BeamtStG stellt insofern ein allgemeines Gesetz als Schranke der Meinungsäußerung nach Art. 5 Abs. 2 GG dar, die durch ein solches Verhalten überschritten wird.

In deutlich abgeschwächter Form gilt das Mäßigungsgebot auch außerhalb der Schule.¹⁷ Es wird verletzt, wenn Lehrkräfte menschenverachtende und verfassungsfeindliche Positionen vertreten oder demokratische Institutionen verunglimpfen. Ein solches Verhalten hat, auch wenn es außerhalb des Dienstes stattfindet, disziplinarbeziehungsweise arbeitsrechtliche Folgen und

01 Dieser Beitrag beruht auf einem Vortrag, den der Verfasser auf der Veranstaltung „Allianzen für Demokratie in der Schule“ des Zentrums für Bildungsintegration (ZfB) am 7.2.2019 an der Universität Hildesheim gehalten hat.

02 Zur außerschulischen Bildungsarbeit vgl. Friedhelm Hufen, Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 2/2018, S. 216–221. Siehe auch den Beitrag von Hendrik Cremer und Mareike Niendorf in dieser Ausgabe (*Anm. d. Red.*).

03 Vgl. Hendrik Cremer, Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2019, S. 10.

04 Zit. nach Tilman Steffen/Judith Luig, Verpetz deine Lehrer, 12.10.2018, www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-10/afd-lehrerpranger-url-afd-lehrerpranger-online-denunziation-eltern-schueler.

05 Hanna Knuth, Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?, 23.6.2018, www.zeit.de/2018/26/afd-lehrer-neutralitaetsgebot-beschwerde.

06 Vgl. Bundesarbeitsgericht, 1 AZR 694/79, NJW 1982, 2.3.1982, S. 2888 ff.

07 Joachim Wieland, Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht, Hintergrundpapier der Friedrich-Ebert-Stiftung zu „Politische Bildung in der Schule“, April 2019, S. 2, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15341.pdf>; Cremer (*Anm. 3*), S. 12 ff.

08 Wieland (*Anm. 7*), S. 1.

09 Vgl. Bundesarbeitsgericht (*Anm. 6*), S. 2889.

10 Vgl. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE), 34, 165 (183); 41, 29 (44); 98, 218 (244); 108, 282 (301); ständige Rechtsprechung.

11 Vgl. zusammenfassend Hermann Avenarius/Felix Hanschmann, *Schulrecht*, Köln 2019⁹, S. 640 ff. mit weiteren Nachweisen.

12 Vgl. Bundesarbeitsgericht (*Anm. 6*), S. 2889 f.; Verwaltungsgericht Berlin, Disz. 99/80, NJW 1982, 30.9.1981, S. 1113.

13 Bernd Overwien, Politische Bildung ist nicht neutral, in: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit* 1/2019, S. 26–38, hier S. 29.

14 Vgl. ausführlich ebd., S. 28 ff.

15 Siehe nur BVerfGE, 148, 11–40, 27.2.2018, S. 485–492; Verwaltungsgericht Köln, 4 L 750/17, 30.3.2017.

16 Vgl. Avenarius/Hanschmann (*Anm. 11*), S. 641; Bundesarbeitsgericht (*Anm. 6*), S. 2889.

17 Vgl. Avenarius/Hanschmann (*Anm. 11*), S. 640 f. mit weiteren Nachweisen.

führt in der Regel zur Kündigung beziehungsweise Entfernung aus dem Dienst.¹⁸

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-AUFTRAG

Eine kritische Auseinandersetzung mit politischen Positionen hingegen ist nicht nur zulässig, sondern wird durch den Bildungsauftrag der Schule nach den Landesschulgesetzen ausdrücklich gefordert. Das gilt zweifellos auch und besonders für die Beschäftigung mit rechtspopulistischen, diskriminierenden und mitunter rassistischen Positionen, die teilweise auf simplen, aber wirkmächtigen Parolen fußen, etwa vor einer „Überfremdung“ Deutschlands warnen, türkischstämmigen Menschen einen geringeren „Intelligenz-Quotienten“ zusprechen oder „den“ Islam pauschal für mit einer „deutschen Kultur“ nicht vereinbar erklären.

Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag fordert ausdrücklich eine Erziehung im Sinne demokratischer Grundsätze und der Werte des Grundgesetzes.¹⁹ So heißt es beispielsweise im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG), Schüler*innen sollen unter anderem „fähig werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen, (...) religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten, (...) ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, den Gedanken der Völkerverständigung (...) zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben“ sowie „sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen“ (§2 NSchG). Diese rechtlich bindenden Bildungs- und Erziehungsziele finden sich in ähnlicher Form in den Schulgesetzen aller

Bundesländer.²⁰ Sie sind die Grundlage entsprechender Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Demokratieerziehung und zur Menschenrechtsbildung in der Schule.²¹

Es kann kein Zweifel bestehen, dass ein klares Bekenntnis gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in unserer Gesellschaft einer solchen Erziehung im Sinne der Werteordnung des Grundgesetzes sowie der Landesverfassungen und Schulgesetze entspricht.²² Würden sich die Lehrkräfte etwa gegenüber Hass, Ausgrenzung, Diskriminierung und Hetze indifferent verhalten, so gäbe dies mit Blick auf die genannten verfassungsmäßigen Werte Anlass zu erheblicher Sorge. Dann müsste gefragt werden, ob der Bildungs- und Erziehungsauftrag (noch) ausreichend verwirklicht und gelebt wird. Es ist daher geboten, die Gefahren von populistischen und nationalistischen Bewegungen, von Rassismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung im Unterricht zu thematisieren.²³ Insoweit formuliert der Politikdidaktiker Bernd Overwien treffend, dass politische Bildung in der Schule nicht „neutral“ ist – und es nicht sein darf.²⁴

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Demokratie- und Menschenrechtserziehung nicht auf den Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern beschränkt bleiben dürfen, sondern als „Querschnittsaufgabe“ das gesamte Schulleben betreffen.²⁵ So ist es nach Maßgabe der KMK-Beschlüsse Aufgabe

18 Vgl. Arbeitsgericht Berlin, 60 Ca 7170/18, 16. 1. 2019, in: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht – Rechtsprechungsreport 8/2019, S. 414–423.

19 Vgl. Kultusministerkonferenz, Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der KMK vom 6. 3. 2009 i. d. F. vom 11. 10. 2018, S. 3f., www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

20 Vgl. § 1 Schulgesetz Baden-Württemberg; Art. 2 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen; § 3 Schulgesetz Berlin; § 4 Brandenburgisches Schulgesetz; § 5 Bremisches Schulgesetz; § 2 Hamburgisches Schulgesetz; § 2 Hessisches Schulgesetz; § 2 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern; § 2 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen; § 1 Schulgesetz Rheinland-Pfalz; § 1 Schulordnungsgesetz Saarland; § 1 Sächsisches Schulgesetz; § 1 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt; § 4 Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz; § 2 Thüringer Schulgesetz.

21 KMK (Anm. 19); dies., Menschenrechtsbildung in der Schule, Beschluss der KMK vom 4. 12. 1980 i. d. F. vom 11. 10. 2018, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf.

22 Vgl. u. a. Kerstin Pohl, Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, 19. 3. 2015, www.bpb.de/193225.

23 Vgl. ausführlich unter Bezugnahme auf Grund- und Menschenrechte Cremer (Anm. 3), S. 12ff.; Wieland (Anm. 7), S. 4f.; KMK (Anm. 19), S. 8f.

24 Vgl. Overwien (Anm. 13), S. 28ff.

25 Vgl. KMK (Anm. 19), S. 8.

der Schule insgesamt, „zu einer menschenrechts-sensiblen und -fördernden Haltung zu erziehen, das erforderliche Wissen und geeignete Urteils-, Handlungs- und Gestaltungs-kompetenzen zu vermitteln sowie zu offenem und aktivem Engagement zu ermutigen“.²⁶ Der Politikunterricht hat dabei allerdings eine hervorgehobene Aufgabe, die „Schülerinnen und Schüler zur politischen Mündigkeit zu befähigen“.²⁷

THEMATISIERUNG VON RECHTSPOPULISMUS, RASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG

Für die Bildungsarbeit in den Schulen ist vor diesem Hintergrund nicht ein Prinzip der Neutralität im Sinne der Nicht-Thematisierung politischer Positionen durch Pädagog*innen das Leitbild – eine Laizität in Bildungsfragen sozusagen, die versucht, politische Fragen aus der Schule auszuklammern.²⁸ Vielmehr ist der wichtigste Prüfungsmaßstab das Prinzip der Gleichbehandlung und Chancengleichheit der politischen Parteien und Strömungen.²⁹ Lehrkräfte müssen politische Sachverhalte ausgewogen und sachlich behandeln. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sie dabei ihre eigenen Überzeugungen nicht zu verbergen brauchen – und dies auch nicht sollen. Sie dürfen diese jedoch den Schüler*innen nicht aufdrängen, und sie haben dafür Sorge zu tragen, dass andere Auffassungen ausreichend zur Geltung kommen: „Das Klassenzimmer darf nicht zur Arena politischer Auseinandersetzungen umfunktioniert werden.“³⁰

Eine kritische Auseinandersetzung mit politischen Inhalten und Positionen, wie sie nach dem Bildungsauftrag geboten ist, kann indes zu Feststellungen oder Einschätzungen führen, die für bestimmte politische Richtungen oder Parteien nachteilig sind. Das Gebot der (partei)politischen

Zurückhaltung und Chancengleichheit bedeutet nämlich nicht, dass alle im demokratischen Parteienspektrum vertretenen Auffassungen bis zur Grenze der Verfassungsfeindlichkeit im Sinne des Art. 21 Abs. 2 GG gleichermaßen als legitim darzustellen sind. Das gilt insbesondere in der Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen Parteien wie der AfD.

Während in der Gründungszeit der AfD um das Jahr 2013 in ihrer Programmatik vor allem europaskeptische Positionen vorherrschend waren, rückten kritische Positionen gegenüber Zuwanderung, Integration und Diversität immer mehr in den Vordergrund. Die ursprünglich als eher „gemäßigt“ einzustufende Parteiführung verlor immer mehr an Rückhalt bei der Mehrheit der Funktionäre und Mitglieder.³¹ Gleichzeitig gewannen Strömungen „mit Ausläufern in den Rechtsextremismus“ in der AfD zunehmend an Einfluss.³² Teile der Partei stehen heute aufgrund von migrations- und muslimfeindlichen Positionierungen im Fokus des Verfassungsschutzes.³³ Die AfD-Teilorganisation „Der Flügel“ wird von diesem als „gesichert rechtsextremistische Bestrebung“ eingestuft.³⁴ Nach einer Analyse von Hendrik Cremer vom Deutschen Institut für Menschenrechte sind „rassistische Positionierungen Bestandteil ihres Programms, ihrer Strategie sowie von Positionierungen durch Führungspersonen und Mandatsträger_innen bis hin zu offen ausgesprochenen Drohungen, in denen sie einer gewaltsamen Macht-ergreifung zur Erreichung ihrer politischen Ziele das Wort reden“.³⁵

Diese Positionierungen innerhalb der AfD und anderen rechtspopulistischen Parteien können und sollten von Lehrkräften thematisiert und mit den Schüler*innen kritisch reflektiert werden. Darin liegt nach der Rechtsprechung keine Verletzung der Chancengleichheit

26 KMK (Anm. 21), S. 3.

27 Andreas Brunold, Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement, in: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*, Schwalbach/Ts. 2017, S. 87–103, hier S. 88.

28 Zur umstrittenen Frage der religiösen „Neutralität“ der Schule siehe Michael Wrase, *Die Kontroverse um das Kopftuch der muslimischen Lehrerin – religiös-kultureller Pluralismus als Verfassungsproblem*, in: Hans G. Kippenberg/Astrid Reuter (Hrsg.), *Religionskontroversen im Verfassungsstaat*, Göttingen 2010, S. 360–393.

29 Vgl. Hufen (Anm. 2), S. 2; Wieland (Anm. 7), S. 1.

30 Avenarius/Hanschmann (Anm. 11), S. 641.

31 Wolfgang Schroeder/Bernhard Weßels, *Rechtspopulistische Landnahme in der Öffentlichkeit, im Elektorat und in den Parlamenten*, in: dies. (Hrsg.), *Smarte Spalter. Die AfD zwischen Bewegung und Parlament*, Bonn 2019, S. 9–43.

32 Ebd. S. 26.

33 Vgl. etwa zur „Jungen Alternative“ ebd., S. 32f.

34 Bundesamt für Verfassungsschutz, *Fachinformation: Einstufung des „Flügels“ als erwiesen rechtsextremistische Bestrebung*, 12.3.2020, www.verfassungsschutz.de/de/aktuelles/zur-sache/zs-2020-002-fachinformation-einstufung-des-fluegel-als-erwiesen-extremistische-bestrebung.

35 Cremer (Anm. 3), S. 26.

nach Art. 21 GG und somit des beamten-beziehungsweise arbeitsrechtlichen Zurückhaltungsgebots.³⁶ Es muss allerdings die Sachlichkeit der Diskussion gewahrt werden und jegliche direkte Beeinflussung der Schüler*innen unterbleiben. Pädagog*innen können ihre Haltung deutlich machen, indem sie sich auch auf einer persönlichen Ebene klar gegen Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und damit zugleich gegen bestimmte Parteien oder Bewegungen wie Pegida („Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“), von beziehungsweise in denen derartige Inhalte vertreten werden, aussprechen.³⁷ Ein Satz wie: „Aus meiner Sicht sind rechtspopulistische Parteien wie die AfD rassistisch und nicht wählbar“ würde folglich trotz seines stark wertenden Charakters den Spielraum zulässiger Meinungsäußerungen durch Lehrkräfte nicht überschreiten und den Grundsatz der parteipolitischen Chancengleichheit nicht verletzen.³⁸

BEUTELSBACHER KONSENS AUS RECHTLICHER PERSPEKTIVE

Wo aber verläuft genau die Grenze zwischen einer notwendigen kritischen Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen, diskriminierenden oder rassistischen Positionen, die im demokratischen Spektrum vertreten werden, und einer unzulässigen (partei)politischen Einflussnahme?

Im „Beutelsbacher Konsens“, der auf eine Tagung von Politikdidaktiker*innen 1976 im Ort Beutelsbach zurückgeht, wurden vom Politikwissenschaftler Hans-Georg Wehling drei Prinzipien formuliert, die heute als didaktische Leitgedanken politischer Bildung weitestgehend etabliert sind und auch von der KMK übernommen wurden:³⁹ Das *Überwältigungsverbot*, das es nicht erlaubt, Schüler*innen „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern“, das *Kontroversitätsgebot*, nach dem auch im Un-

terricht kontrovers erscheinen muss, was „in Wissenschaft und Politik kontrovers ist“, und die *Lernendenorientierung*, nach der Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, „eine politische Situation und [die] eigene Interessenslage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [eigener] Interessen zu beeinflussen“.⁴⁰

Zwar hat die Rechtsprechung bislang nicht unmittelbar auf die genannten drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses Bezug genommen. Allerdings lässt sich anhand der vorliegenden Entscheidungen die folgende Regel aufstellen: Je weniger die genannten Prinzipien beachtet werden, desto sicherer kann von einer einseitigen Beeinflussung und damit von einer Verletzung des Gebots der politischen Mäßigung und Zurückhaltung im Rechtssinn ausgegangen werden.

Das ist zum Beispiel für das Überwältigungsverbot einleuchtend. So wurde es von der Rechtsprechung als Verstoß gegen das Zurückhaltungsgebot bewertet, wenn Lehrkräfte im Unterricht Ansteck-Buttons mit eindeutigen politischen Aussagen zu gesellschaftlich umstrittenen Themen tragen. Die grundlegende Entscheidung des Bundesarbeitsgerichts stammt aus dem Jahr 1982 und betraf die Plakette „Atomkraft: nein danke!“.⁴¹ Die friedliche Nutzung der Atomenergie war damals ein politisch hochumstrittenes Thema, und die Plakette wurde vom Gericht als einseitiges „politisches Propagandamittel“ bewertet.⁴² Dies erscheint mit Blick auf das Überwältigungsverbot plausibel, auch wenn sich der politische Mainstream zu diesem Thema grundlegend geändert hat und heute – nach beschlossenen Atomausstieg – wohl kaum mehr von einer hochumstrittenen Frage der Tagespolitik auszugehen ist. Überzeugend aber ist die Wertung des Gerichts, wonach die Plakette ein „betontes und ständiges Herausstellen der eigenen politischen Auffassung“ darstellt, dem die Schüler*innen unabweichlich ausgesetzt sind.⁴³

Folgerichtig wäre der Fall anders zu bewerten, wenn die Lehrperson die Plakette lediglich temporär dafür eingesetzt hätte, eine Diskussion

³⁶ Vgl. Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, 24 CE 96.162, 17.6.1996, S. 286f.

³⁷ Vgl. Ansgar Drücker, Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, S. 123–130.

³⁸ Vgl. Cremer (Anm. 3), S. 26–32; Hufen (Anm. 2).

³⁹ Vgl. Pohl (Anm. 23); Brunold (Anm. 27).

⁴⁰ Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184, hier S. 178f.

⁴¹ Bundesarbeitsgericht (Anm. 6), S. 2888ff.

⁴² Ebd., S. 2889.

⁴³ Ebd.

mit den Schüler*innen zu initiieren. Ebenso zulässig wäre es, wenn eine Plakette das Bekenntnis zu Auffassungen und Wertungen wiedergeben würde, die den (verfassungs)rechtlich verankerten Erziehungs- und Bildungszielen entsprechen und insoweit nicht als „kontrovers“ zu betrachten sind. Davon ist auszugehen, wenn Pädagog*innen Plaketten oder Sticker tragen, die sich in allgemeiner Form gegen Rassismus, Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit aussprechen. Auch hier ist klar: Pädagog*innen müssen mit ihrer eigenen Auffassung nicht hinter den Berg halten, sofern sie die Schüler*innen nicht einseitig überwältigen und zu einer kontroversen Auseinandersetzung mit einem Thema anregen (wollen).

Es muss auf der anderen Seite ebenso klar sein, dass Schüler*innen durch die Äußerung bestimmter politischer Meinungen, soweit diese sich im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung halten, keine Nachteile – zum Beispiel bei der Leistungsbewertung – erleiden dürfen. Das ergibt sich bereits aus Art. 3 Abs. 3 GG, der eine Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund politischer Anschauungen verbietet.⁴⁴ Rechtspopulistische, fremdenfeindliche oder sonst diskriminierende Auffassungen müssen allerdings im Unterricht nicht toleriert, sondern sollten von Lehrkräften – gegebenenfalls unter Verweis auf die demokratischen Werte und die Menschenrechte – kritisch thematisiert werden. Ein unmissverständliches Einschreiten ist seitens der Pädagog*innen geboten, wenn Rechtsgüter und grundlegende Werte verletzt werden, etwa diskriminierende oder rassistische Äußerungen getätigt werden.⁴⁵

Das Kontroversitätsgebot darf auch nicht im Sinne einer meinungsmäßigen Laissez-fair-Haltung missverstanden werden. Im demokratischen Spektrum gibt es mittlerweile eine Reihe

von Vertreter*innen, deren Aussagen auch unter Wahrung des Sachlichkeits- und Rationalitätsgebots als rassistisch oder fremdenfeindlich bewertet werden können oder sogar müssen. So gelangt man bei der Analyse der Schriften des ehemaligen Berliner Finanzsenators Thilo Sarrazin unter Zugrundelegung unterschiedlicher in der Wissenschaft vertretener Rassismusdefinitionen zu dem Ergebnis, dass einige von ihm vertretenen Thesen als rassistisch einzustufen sind.⁴⁶ Ein Umstand, auf den unter anderem auch der UN-Ausschuss zur Überwachung der Antirassismuskonvention hingewiesen hat.⁴⁷ Dass Sarrazins Thesen in der öffentlichen Debatte kontrovers diskutiert wurden und teilweise auch viel Zuspruch erhalten haben, ändert nichts an einer solchen wissenschaftlich gestützten Einordnung.

Natürlich ist über die adäquate Definition von Rassismus zu diskutieren. Doch genau dafür braucht es die Schulen als offene und vielfältige Orte der Meinungsbildung und Diskussion – und nicht als Orte der „Neutralität“, in denen die kritische Auseinandersetzung mit den für unsere Gesellschaft wichtigen Themen keinen Platz hat. Schüler*innen sollten nicht einseitig mit vorgegebenen Haltungen konfrontiert, sondern zur kritischen Reflexion und Auseinandersetzung befähigt werden. Dabei muss es primäres Ziel sein, durch gute Bildung, die Förderung eines differenzierten Einschätzungsvermögens und die Vermittlung grundlegender Werte wie Toleranz und gegenseitige Achtung zu erreichen, dass junge Menschen gegen die Einflussnahme antidemokratischer und populistischer Bewegungen gewappnet sind. Das wird sich allein auf einer kognitiven Ebene nicht erreichen lassen. Ebenso wichtig bleiben das Vorleben und das gemeinsame Verwirklichen demokratischer und menschenrechtlicher Werte im gesamten schulischen Alltag.

⁴⁴ Zum Diskriminierungsverbot aufgrund der „politischen Anschauung“ siehe Susanne Baer/Nora Markard, in: Hermann v. Mangoldt/Friedrich Klein/Christian Starck, Grundgesetz-Kommentar, München 2018⁷, Rn. 522f.

⁴⁵ Zu einzelnen Fallkonstellationen im Unterricht aus rechtlicher Sicht siehe Wieland (Anm. 7), S. 2ff.

⁴⁶ Vgl. Hendrik Cremer, Rassismus? Die Entscheidung des UN-Ausschusses gegen rassistische Diskriminierung (CERD) im „Fall Sarrazin“, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden 2017, S. 415–427.

⁴⁷ UN-Ausschuss für die Beseitigung der Rassendiskriminierung, Entscheidung vom 26. 2. 2013. Mitteilung Nr. 48/2010, in: Europäische Grundrechtszeitschrift 10–12/2013, S. 266–274.

MICHAEL WRASE

ist Professor für Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht an der Stiftung Universität Hildesheim und am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

michael.wrase@wzb.eu

BILDUNG: ZUR AKTUALITÄT EINER TRADITIONSREICHEN LEITIDEE

Wolfgang Sander

Wie wäre es, gebildet zu sein? Zu dieser Frage hielt der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri 2005 an der Pädagogischen Hochschule Bern eine Festrede.⁰¹ Selbstverständlich war damit nicht gemeint, wie es wäre, das „Bildungssystem“ mit einem „Bildungsabschluss“ überstanden zu haben, einem „Bildungsstandard“ zu genügen, sich in der „Bildungspolitik“ auszukennen, die Übersicht im „Bildungsföderalismus“ zu bewahren oder einen „Bildungskredit“ zu beziehen. Der inflationäre, aber inhaltsleere Gebrauch des Bildungsbegriffs, der sich in der Öffentlichkeit in den vergangenen Jahrzehnten verbreitet hat, hält auf Bieris Frage keine Antwort mehr bereit. Die allgemeine Geschäftigkeit, durch die das hoch differenzierte Schul- und Hochschulwesen geprägt ist, verdeckt nur schlecht den Mangel an Klarheit und den verloren gegangenen Grundkonsens darüber, was dieses System konzeptuell zusammenhalten soll und wohin es diejenigen, die Jahre und Jahrzehnte ihres Lebens in ihm verbringen, am Ende führen will.

BILDUNG ALS KULTURELLES ERBE DER MENSCHHEIT

Für Wilhelm von Humboldt, der im frühen 19. Jahrhundert die entscheidenden Anstöße für einen Neuaufbau des preußischen Schul- und Universitätssystems gab, dessen Grundstrukturen bis heute nachwirken, war klar, dass ein solcher Neuaufbau einer gemeinsamen Vorstellung von allgemeiner Menschenbildung bedurfte, die für das ganze System prägend sein musste. Rund 150 Jahre später formulierte der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki diese unverändert aktuelle Notwendigkeit so: Wenn man verhindern wolle, dass in der pädagogischen Praxis „eine Fülle didaktischer Entscheidungen und Entwürfe in eine Vielzahl divergierender Akte“ auseinanderfalle, bedürfe es eines Begriffs, der „jene dynamische Gesamtverfassung bezeichnet, zu der der

junge Mensch sich durch Aneignung und personale Verlebendigung bestimmter Motivationen, Erkenntnisse, Erfahrungen, Fertigkeiten stufenweise durcharbeiten und die er dann in einem Prozeß der Integration immer neuer Erfahrungen produktiv ausbauen und bewähren“ solle.⁰²

In der deutschen Sprache ist „Bildung“ der „Inbegriff (...) dieses Gesamtauftrags“.⁰³ Dies ist nicht erst seit Klafki oder Humboldt der Fall. Die deutsche Sprache kann das, was im Englischen mit *education* gemeint ist, durch die Unterscheidung zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ differenzierter ausdrücken. Bildung bezeichnet eine spezifische Qualität des Lehrens und Lernens, die über Erziehung hinausgeht. Während Erziehung sich prinzipiell auf die Integration junger Menschen in eine bestehende Ordnung und die Vermittlung der dafür notwendigen Normen, Fähigkeiten und Wissensbestände beschränken kann, zielt Bildung auf ein anderes Verhältnis des Einzelnen zur bestehenden Wirklichkeit ab. Humboldt beschrieb dieses als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“.⁰⁴ Bildungsprozesse sind also solche, in denen sich der Mensch aktiv mit der äußeren Wirklichkeit auseinandersetzt und ein eigenständiges Verhältnis zu dieser entwickelt. Dabei geht es neben der Entfaltung individueller Potenziale, der Entwicklung des eigenen Weltverstehens durch neue Erfahrungen und der Formung der eigenen Persönlichkeit auch um die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln in der gesellschaftlichen Praxis. Weil Bildungsprozesse damit stark an das Subjekt geknüpft und nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben abgeschlossen sind, können sie zwar von außen, etwa von Lehrenden, angeregt und gefördert, nicht aber in einem strengen Sinn gesteuert werden.⁰⁵

Gegen ein solches, hier nur knapp skizziertes Verständnis von Bildung ist wiederholt eingewandt worden, es sei eine Besonderheit des

deutschen Bürgertums und ein überholtes Relikt des 19. Jahrhunderts.⁰⁶ Davon kann jedoch keine Rede sein. Nicht nur basierte Humboldts Bildungstheorie auf einer langen Kette christlichen Bildungsdenkens in Europa, die schon im Neuen Testament beginnt⁰⁷ und für die aus der europäischen Geistesgeschichte hier nur Meister Eckhart, Martin Luther und Johann Amos Comenius genannt werden sollen. Auch in der vorchristlichen Antike und in außereuropäischen Kulturräumen finden sich wirkungsmächtige pädagogische Vorstellungen und Praktiken, die mit dem deutschen Konzept der Bildung korrespondieren, vom hinduistisch, buddhistisch und konfuzianisch geprägten Asien über die klassische Periode des Islam bis zur jüdischen Tradition. Die Idee der Bildung ist ein kulturelles Erbe der Menschheit.⁰⁸

Bieris eingangs aufgegriffene Frage führt auf dieses Erbe zurück, und es ist auffallend, wie stark im deutschsprachigen Raum im vergangenen Jahrzehnt das Interesse an einem gehaltvollen Bildungsbegriff als pädagogischer Leitidee wieder gewachsen ist.⁰⁹ Zu erklären ist dies wohl

am besten durch das zunehmende Verblässen der Kompetenzorientierung, die vielfach als Ersatz für den Bildungsbegriff wirken sollte.

GRENZEN DER KOMPETENZORIENTIERUNG

Wie wäre es, kompetent zu sein? Offenkundig ist die Frage in dieser Form nicht sinnvoll beantwortbar, weil Kompetenz – im Unterschied zu Bildung – nur in Bezug auf ein „Wofür“ bestimmbar ist. Schon daran ließe sich erkennen, dass der Kompetenzbegriff nicht geeignet ist, den der Bildung als Leitidee für Schulen und andere pädagogische Institutionen abzulösen, wie es vielerorts in Bildungspolitik und Wissenschaft infolge des „PISA-Schocks“ ab 2001 versucht wurde. Unter dem Signum der „Kompetenzorientierung“ sollte idealerweise eine Art Regelkreis etabliert werden, von dem eine neue, effektive Form der Steuerung des Schulsystems erhofft wurde: *erstens* die durchgängige Formulierung aller schulischen Ziele und Aufgaben in Form von Kompetenzen in staatlichen Vorgaben wie Bildungsstandards, Lehrplänen und Prüfungsanforderungen; *zweitens* die Modellierung der Vorgaben nach wissenschaftsbasierten Kompetenzmodellen; *drittens* die Graduierung der darin enthaltenen Kompetenzbereiche zur Festlegung von Graden der Zielerreichung; *viertens* die Messung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mittels standardisierter, landesweiter Tests; und *fünftens* die Rückmeldung dieser Ergebnisse an Schulen und Bildungspolitik mit dem Ziel kontinuierlicher Verbesserung.

Kaum etwas davon konnte auf einigermaßen kohärente Weise theoretisch ausgearbeitet und praktisch umgesetzt werden. Schon das Grundlagenpapier für diesen Ansatz, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene und gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz 2003 veröffentlichte Expertengutachten „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“¹⁰ ließ spätere Bruchstellen erkennen. Bis in die 1990er Jahre war ein aus der Berufspädagogik

statt Bologna!, Berlin 2014; Julian Nida-Rümelin, Philosophie einer humanen Bildung, Hamburg 2013; Hans-Christoph Koller, Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012.

¹⁰ Eckhard Klieme et al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.

⁰¹ Vgl. Peter Bieri, Wie wäre es, gebildet zu sein?, in: Heiner Hastedt (Hrsg.), Was ist Bildung? Eine Textanthologie, Stuttgart 2012, S. 228–240. Siehe auch Robert Spaemann, Wer ist ein gebildeter Mensch?, in: Heiner Hastedt (Hrsg.), Was ist Bildung? Eine Textanthologie, Stuttgart 2012, S. 223–227.

⁰² Zit. nach Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1974⁹, S. 33.

⁰³ Ebd.

⁰⁴ Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim–München 1986, S. 34.

⁰⁵ Vgl. ausführlicher Wolfgang Sander, Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft, Frankfurt/M. 2018.

⁰⁶ Vgl. z.B. Georg Bollenbeck, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt/M.–Leipzig 1994.

⁰⁷ Vgl. Thomas Söding, Das Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments, Freiburg/Br. 2016.

⁰⁸ Vgl. Sander (Anm. 5), S. 95–130.

⁰⁹ Vgl. u.a. Jan Roß, Bildung. Eine Anleitung, Berlin 2020; Harald Lesch/Ursula Forstner, Wie Bildung gelingt. Ein Gespräch, Darmstadt 2020; Wolfgang Böttcher/Ulrich Heinemann/Botho Priebe (Hrsg.), Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule, Hannover 2019; Konrad Paul Liessmann, Bildung als Provokation, München 2019; Markus Rieger-Ladisch, Bildungstheorien zur Einführung, Hamburg 2019; Armin Nassehi/Peter Felixberger (Hrsg.), Kursbuch 193, 301 Gramm Bildung, Hamburg 2018; Michael Spieker/Krassimir Stojanov (Hrsg.), Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung, Baden-Baden 2017; Andreas Gruschka, Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Opladen–Berlin–Toronto 2015; Dieter Lenzen, Bildung

kommender Kompetenzbegriff vorherrschend, der sehr stark fachunabhängig war, ja geradezu als Gegenkonzept zu fachlichen Verengungen verstanden wurde. Die Verfasserinnen und Verfasser des Expertengutachtens – heute nach dem Leiter der Arbeitsgruppe meist als „Klieme-Expertise“ bezeichnet – sahen sich veranlasst, dieses Verständnis durch die inzwischen fast schon kanonische Definition des Psychologen Franz E. Weinert zu ersetzen, weil diese sich besser für fachbezogenes schulisches Lernen eigne. Hiernach sollten die „bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (...) sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, als Kompetenzen verstanden werden. Als Facetten solcher Kompetenzen wurden „Fähigkeit“, „Wissen“, „Verstehen“, „Können“, „Handeln“, „Erfahrung“ und „Motivation“ genannt.¹¹ Bei Weinert sollte dieser Kompetenzbegriff allerdings lediglich dazu dienen, den vagen schulischen Leistungsbegriff zu präzisieren, und dies durchaus auch mit Blick auf fächerübergreifendes Lernen.¹² Von einer Ersetzung des Bildungsbegriffs durch das Konzept der Kompetenz war bei Weinert nicht die Rede, er sprach noch von „Bildungszielen“.¹³

In der politischen Bildung sind nahezu alle Elemente der auf Kompetenzmessungen basierenden Outputsteuerung des Schulsystems, wie sie die Klieme-Expertise vorsah, inhaltlich umstritten. Um nur einige Fragen aufzuwerfen: Welche Probleme sollen gelöst werden? Welche Lösungen können als erfolgreich und verantwortungsvoll gelten? Welches Wissen ist relevant? Was genau meint „Verstehen“? Ebenso wie im Nachbarfach Geschichte wurden daher auch in der politischen Bildung zahlreiche heterogene und miteinander nicht kompatible Kompetenzmodelle entwickelt.¹⁴ Im Streit über solche

Modelle wurden ältere Kontroversen über das jeweilige Fachverständnis erneut ausgetragen, nur eben jetzt in der Sprache der Kompetenzorientierung. In den Gesellschaftswissenschaften kann daher, wie in den meisten Fächern der Schule, keine Rede davon sein, dass sich eine standardisierte vergleichende Messung der fachlichen Kompetenzen habe realisieren lassen.

Man muss der Klieme-Expertise zugutehalten, dass zumindest in allgemeiner Form an „Bildung“ als Referenzbegriff für die Schule festgehalten werden sollte, da „ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele (...) Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung“ seien.¹⁵ Auch sollten kompetenzorientierte Bildungsstandards, auf die die Messung des schulischen Outputs sich beziehen sollte, nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kernbereich der Fächer abdecken. Überdies wurde gefordert, kompetenzorientierte Vergleichstests strikt von Notengebung und Abschlussprüfungen zu trennen, weil es nicht darum gehe, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.¹⁶

Solche argumentativen Absicherungen blieben letztlich wohl auch deshalb wirkungslos, weil sie in der Klieme-Expertise zwar postuliert, aber hinsichtlich ihrer Konsequenzen nicht konkretisiert wurden. Stattdessen gab es in den Folgejahren eine übersteigerte, blasenartige Ausweitung der Kompetenzorientierung auf alles, was irgendwie mit Lehren und Lernen zu tun hat. Alle Bereiche der Schule, die Fächer ebenso wie soziales Lernen oder Demokratiepädagogik, und außerschulische Handlungsfelder von der Kindertagesstätte („Der kompetente Säugling“)¹⁷ über die berufliche Weiterbildung bis hin zur Trauerbegleitung bei Sterbefällen¹⁸ sollten nun auf irgendeine Weise kompetenzorientiert werden.

Die Transformationen, die die Kompetenzorientierung im Zuge dieser Entwicklungen erfahren hat, und die Widersprüche und Ausweglosigkeit

¹¹ Ebd., S. 72f.

¹² Vgl. Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung an Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.), Leistungsmessungen an Schulen, Weinheim–Basel 2001, S. 17–31.

¹³ Ebd., S. 17.

¹⁴ Vgl. Wolfgang Sander, Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG) 2/2019, S. 93–111.

¹⁵ Klieme et al. (Anm. 10), S. 23.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 48f.

¹⁷ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichungen zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, München 2010, S. 14.

¹⁸ Vgl. z. B. Standards in der Trauerbegleiterqualifikation, o. D., <https://bv-trauerbegleitung.de/standards/qualitaetsstandards>.

ten, in die diese geführt haben, können hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden.¹⁹ Zwanzig Jahre nach der ersten PISA-Studie spricht aber vieles für die These, dass die Kompetenzorientierung an ihr Ende gelangt – noch nicht unbedingt in der Praxis, die in aller Regel zeitverzögert auf neue Entwicklungen reagiert, aber doch in konzeptueller Hinsicht und sicher in dem Anspruch, in ihr eine Alternative zur Idee der Bildung zu sehen. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern stagniert die Theoriediskussion zu diesem Thema seit den frühen 2010er Jahren. Auch in der Forschung, wie sich beispielsweise an der Themenwahl abgeschlossener Dissertationen zeigt, ist die Kompetenzorientierung an den Rand geraten.²⁰

ABSCHIED VON DER EVIDENZBASIERUNG?

Hat sich damit alles erledigt, was die Kompetenzorientierung hervorgebracht hat? Durchaus nicht. Mit dem Begriff der „Kompetenz“ verbindet sich im Kern die Absicht, Wissen und Können zusammenzudenken. Diese Intention wendet sich sowohl gegen eine schulische Stoffvermittlung um ihrer selbst oder allein der Benotung willen als auch gegen eine rein auf beobachtbares Verhalten bezogene Beschreibung von Lernergebnissen, auf die die frühere Lernzielorientierung abzielte. Insofern kann der Kompetenzbegriff für die Planung vieler schulischer Lernangebote durchaus fruchtbar sein. Allerdings taugt er nicht als Universalschlüssel für die Lösung aller Legitimations-, Planungs- und Evaluationsprobleme schulischen Lehrens und Lernens.

Zwei weitere Aspekte, die von der Kompetenzorientierung stark gefördert wurden, haben

sich ebenfalls als weiterführend erwiesen. Erstens ist dies die Aufmerksamkeit für das Vorverstehen der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt von Unterrichtsplanung, die in der Didaktik der politischen Bildung zu einer Reihe von Studien zur Diagnostik dieser Vorstellungen führte.²¹ Zweitens setzte sich ein konstruktivistisch beeinflusstes Verständnis fachlichen Wissens als System von Konzepten und mentalen Modellen durch, mit dem eine naive Sicht auf Wissen als objektiver Bestand von Tatsachen und Wahrheiten überwunden wurde. Dagegen gehe es in der politischen Bildung, wie es einem Entwurf für kompetenzorientierte Bildungsstandards heißt, „um grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht“, also um solches Wissen, „das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen“ erschließt.²² Hier deutet sich auch schon der Übergang von Kompetenz zu Bildung an, denn: „In Bildungsprozessen kommt es letztlich auf Sinnverstehen an!“²³

Der Bildungs- und Erziehungswissenschaftler Ulrich Herrmann hat einen bedenkenswerten Vorschlag gemacht, wie Kompetenzen und Bildung, ergänzt um einfachere Fertigkeiten (Qualifikationen), in Beziehung zueinander zu bringen wären: Ohne Qualifikation gebe es „keine technisch richtige Problembearbeitung“, ohne Kompetenz „keine Beurteilung möglicher sinnvoller Problemlösungen“. Dieses Verständnis von Kompetenz markiere zugleich bei der Frage, „welche Instanz es denn für die Sinnhaftigkeit einer Handlung/Unterlassung oder für die Wünschbarkeit eines technisch korrekten und fachlich kompetenten Vorhabens“ gebe, den Unterschied zu Bildung.²⁴ Diese Relationierung lässt sich gut auf politische Bildung beziehen.

19 Vgl. Wolfgang Sander, Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung, in: ZDG 1/2013, S. 100–124.

20 Vgl. Promotionen und Habilitationen in den Fachdidaktiken seit 2014, 31. 10. 2019, www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2019/10/Fachdidaktische-Promotionen-und-Habilitationen-seit-2014-Stand-2019-10-31.pdf. Die Übersicht politikdidaktischer Dissertationen von 2014 bis 2018 zeigt, dass von 38 Arbeiten lediglich eine (von 2015) den Begriff der „Kompetenz“ im Titel führt. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass eine kleine Zahl weiterer Arbeiten indirekten Bezug auf bestimmte Problemstellungen aus der Kompetenzdebatte nimmt, ist doch der Relevanzverlust dieser Debatte für die Fachdidaktik nicht zu übersehen.

21 Vgl. z. B. Mirka Mosch, Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen, Gießen 2013.

22 Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004, S. 14.

23 Wolfgang Sander et al., Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts. 2016, S. 98.

24 Ulrich Herrmann, „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was?, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2012, S. 487–498, hier S. 496.

Um Qualifikation ginge es hiernach, wenn beispielsweise zu prüfen ist, welche vorgeschlagenen Lösungen für ein politisches Problem rechtlich, finanziell oder aufgrund von Mehrheitsverhältnissen überhaupt möglich wären; um Kompetenz, wenn mögliche Folgen verschiedener Lösungen abzuschätzen sind; um Bildung schließlich, wenn Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihres politischen Weltverstehens die Sinnhaftigkeit und Wünschbarkeit von Lösungen begründet beurteilen. Ein Hinweis auf erfolgreiche Bildungsprozesse wäre es dann, wenn diese Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht in Bezug auf ihr politisches Weltverstehen Bestärkung, Ergänzung durch neue Aspekte oder Irritation, eventuell sogar eine Selbstkorrektur erfahren.

Es sollte an diesem Beispiel auch zu erkennen sein, dass in der politischen Bildung eine standardisierte vergleichende Messung von Lernergebnissen umso leichter möglich ist, je trivialer das Anspruchsniveau bleibt. Relativ einfach machbar wäre sie bei Qualifikationen, praktisch unmöglich bei Bildungsprozessen, auf die es aber letztlich ankommen muss. Unmöglich ist eine solche Messung, weil Bildungsprozesse sich auch bei gleichem Leistungsniveau eben nicht in standardisierbaren Arbeitsergebnissen zeigen müssen. Sie können sich durchaus in individuell verschiedenen, nur sehr begrenzt vorhersehbaren Ausdrucksweisen niederschlagen, bei denen unter Umständen die überraschendste Schüleräußerung zugleich die qualitativ beste sein kann.

Bedeutet dies den Abschied von der Idee der Evidenzbasierung in der Schulpolitik? Erwartet man von Evidenzbasierung im Sinne des oben skizzierten Regelkreises eine durch quantitative Daten gestützte Steuerung der Bildungswirkung von Schulen, dann wäre ein solcher Abschied unumgänglich. Gerade wenn schulischer Unterricht im Sinn von Bildung anspruchsvoller werden soll, entzieht er sich der vergleichenden Messung seiner Ergebnisse. Das heißt nicht, dass Bildungseffekte überhaupt nicht erforschbar wären. Die qualitative Forschung bietet ein großes methodisches Repertoire, das für eine Bildungsforschung nutzbar gemacht werden könnte, die diesen Namen tatsächlich verdienen würde, indem sie sich ganz auf die Erforschung von Bedingungen, Formen und Ergebnissen von Bildungsvorgängen fokussiert.

Auf der anderen Seite haben auch quantitative Daten über das Schulsystem und seine Kontexte in der Gesellschaft ihren Sinn für die Schul-

politik. Die Stärke quantitativer Forschung in Bezug auf Schule liegt zwar nicht auf der Mikroebene von Bildungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern, wohl aber auf der Makroebene der Systembeobachtung. Es liegt auf der Hand, dass beispielsweise Daten über die demografische Entwicklung, den schulischen Erfolg oder Misserfolg von Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in verschiedenen Schulformen oder Effekte finanzieller Investitionen für jede verantwortliche Schulpolitik von größtem Interesse sein müssen. So sinnvoll Bestandsaufnahmen wie etwa der alle zwei Jahre veröffentlichte „Nationale Bildungsbericht“ in Deutschland daher auch sind – eine sprachliche Präzisierung wäre dringend wünschenswert. Denn nicht jeder Kita-Besuch ist schon eine „Bildungsbeteiligung“, nicht jede öffentliche Investition in Kindergärten, Schulen oder Hochschulen ist bereits eine „Bildungsausgabe“, und die Verteilung von Schul- und Hochschulabschlüssen in der Bevölkerung ist nicht gleichzusetzen mit deren „Bildungsstand“.

BILDUNG ALS LEITIDEE DER POLITISCHEN BILDUNG

Politische Bildung verknüpft Menschen mit einer bestimmten Dimension der Wirklichkeit, indem sie ihnen „Politik“ respektive „das Politische“ als ein Feld des Denkens, Verstehens, Urteilens und Handelns erschließt. Politische Bildung nimmt somit den Menschen – in Anlehnung an Aristoteles – als *zoon politikon* in den Blick, als politisches Wesen. Bildung ermöglicht und fördert politische Bildung, indem sie nicht die erzieherische Adaption eines vorgegebenen Verständnisses vom Menschen als *zoon politikon* betreibt, also etwa die Übernahme einer vordefinierten Untertanen- oder Bürgerrolle. Vielmehr bietet sie – durchaus im Sinne von Humboldts Verständnis einer Wechselwirkung – Lernenden einen offenen Horizont für die Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Problemen an, durch die sie ihr Verständnis von der politischen Dimension des menschlichen Zusammenlebens vertiefen und erweitern können, sei es im Sinne von Ergänzung, Irritation oder Veränderung.

Wie jede Bildung zielt also politische Bildung auf eine Horizonterweiterung im Weltverstehen von Menschen. Im Bereich der Schule ist

dabei, wenn in der Sekundarstufe I ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung beginnt, bei Schülerinnen und Schülern mit bereits ausgeprägten Grundvorstellungen über Politik zu rechnen. Soll politische Bildung bildend wirken, muss sie solche bereits vorhandenen Vorstellungen erreichen, zur Sprache bringen und in Auseinandersetzungen mit neuen Erfahrungen zu Weiterentwicklungen anregen – etwa durch Wissenserweiterung, Denkanstöße, Fragen, Problematisierungen oder Gegenpositionen. Die Entwicklungsrichtung, auf die Bildung in der politischen Bildung hier abzielt, lässt sich in Kurzform als Komplexitätszuwachs charakterisieren.²⁵ Konkret kann dies bedeuten, von der bloßen Meinungsäußerung zu reflektierten und zunehmend differenzierter begründeten politischen Urteilen, vom Bewusstwerden eigener Interessen zur Einbeziehung der Interessen anderer in politische Entscheidungen, von einem moralischen Egozentrismus zu universalisierbaren Bewertungsgründen, von oberflächlichem und bruchstückhaftem Wissen zu komplexerem Konzeptverstehen und von spontanem Aktionismus zu strategischem Denken bei der Frage nach politischen Handlungsmöglichkeiten zu gelangen.

Dies betrifft auch die emotionale Seite des Politikverstehens, die jüngst in der Didaktik der politischen Bildung verstärkte Aufmerksamkeit gefunden hat.²⁶ Emotionen werden dabei nicht mehr als Gegensatz zur Rationalität verstanden, sondern als Ausdruck subjektiver Gewissheiten, die jeweils einen zentralen Referenzpunkt für wertende politische Urteile der Individuen bilden. Emotionen vermitteln somit „ein orientierungsstiftendes sowie handlungsvermittelndes Wissen über das Selbst und die eigenen Beziehungen zur Welt“.²⁷ Sie beziehen sich „in besonderer Weise auf Überzeugungen, Wünsche, Haltungen und Wertvorstellungen eines gelingenden Lebens“.²⁸ Es liegt

auf der Hand, dass Emotionen damit für politische Bildungsprozesse von hoher Relevanz sind. Was jemand etwa unter Gerechtigkeit versteht, und wie wichtig ihm oder ihr dieser Wert ist, kann eng mit Emotionen wie Zufriedenheit, Stolz, Neid und empfundener Unter- oder Überlegenheit verbunden sein. Noch gibt es zwar wenig Forschung zur subjektiven Entwicklung politisch relevanter Emotionen. Aber die Emotionsforschung legt doch deutlich die Erwartung nahe, dass Emotionen ein Feld für Bildungsprozesse in der politischen Bildung sein können. Dies kann durch die bewusste Wahrnehmung und Reflexion emotionaler Anteile an politischen Urteilen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrnehmungen im Unterricht geschehen. Es ist dann möglich, dass durch neue Bildungserfahrungen beispielsweise Ressentiments vermindert, Mut gestärkt, Unsicherheiten überwunden oder neue Zuversicht vermittelt werden können.

Politische Bildung begegnet der Vielfalt individueller Entwicklungsmöglichkeiten mit großer, aber nicht unbegrenzter Offenheit. Nicht jede Transformation von Welt- und Selbstverständnissen durch neues Lernen kann sinnvoll als Bildung verstanden werden. Beispielsweise wird man die Entwicklung von Jugendlichen zu islamistischen Extremisten und Gewalttätern beim „Islamischen Staat“, die im vergangenen Jahrzehnt auch in Deutschland vorkam, schwerlich als Bildungsweg bezeichnen wollen. Bildung ist nicht normativ neutral. Die Idee der Bildung ist seit jeher mit der Vorstellung von der Bildsamkeit von Menschen verknüpft. Bildsamkeit heißt aber bis zu einem gewissen Grad Unverfügbarkeit für andere Menschen, und diese ist mit Freiheit und Menschenwürde verbunden. Diese Würde, Unverfügbarkeit, Freiheit und Bildsamkeit *allen* Menschen zuzuerkennen, gehört zum normativen Selbstverständnis der europäischen Kultur und hat seine frühesten Wurzeln in der christlichen Tradition. Dieses Erbe bietet auch heute für die normative Grundlegung von politischer Bildung fruchtbare Perspektiven.²⁹

25 Vgl. Wolfgang Sander, *Politik entdecken. Freiheit leben, Didaktische Grundlagen politischer Bildung*, Schwalbach/Ts. 2013⁴, S. 75 ff.

26 Vgl. Annette Petri, *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*, Frankfurt/M. 2018; Anja Besand/Bernd Overwien/Peter Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl*, Bonn 2019.

27 Petri (Anm. 26), S. 53.

28 Dies., *Unbehagen gegenüber Neid entwickeln. Ein Ziel politischer Bildung? Über Emotionen in Prozessen politischer Bildung*, in: Besand/Overwien/Zorn (Anm. 26), S. 203.

29 Vgl. Sander (Anm. 5), S. 134–153.

WOLFGANG SANDER

ist emeritierter Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen.
wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de

BILDUNGS-AUFTRAG MENSCHENRECHTE

Zum Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien

Hendrik Cremer · Mareike Niendorf

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.

Artikel 1,

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)

Grund- und Menschenrechte als Bestandteile der freiheitlichen demokratischen Grundordnung geben wesentliche Inhalte und Maßstäbe für politische Bildung vor.⁰¹ Im Grundgesetz (GG) lassen sich die unabdingbaren Grundlagen der Menschenrechte insbesondere Art. 1 Abs. 1 entnehmen: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ Die unverhandelbaren Grundsätze eines demokratischen Rechtsstaats spiegeln sich auch in Art. 79 Abs. 3 GG wider, wonach die Garantie der Menschenwürde und weitere Grundsätze – etwa die Gewaltenteilung – bei einer Grundgesetzänderung nicht abgeschafft werden dürfen. Auch einem demokratisch legitimierten Parlament sind durch diese „Ewigkeitsgarantie“ Grenzen gesetzt.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag diskutiert, welche Bedeutung den Grund- und Menschenrechten, dem staatlichen Neutralitätsgebot und dem Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung zukommt. Der Fokus liegt dabei auf dem Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen.

Für die Gewährleistung des Grundsatzes der gleichen Würde und Rechte aller Menschen ist das Diskriminierungsverbot zentral. Dieses ist in sämtlichen Menschenrechtsverträgen und in Art. 3 Abs. 3 GG verankert. Es schützt Angehörige diskriminierungsgefährdeter Gruppen vor Benachteiligung, indem es bestimmte Merkmale wie „Geschlecht“ oder „Behinderung“ benennt und Diskriminierungen verbietet, die daran anknüpfen. Das Verbot rassistischer Diskriminierung umfasst insbesondere Benachteiligungen, die an bestimm-

ten körperlichen Kriterien, der Sprache, Religion oder Herkunft von Menschen anknüpfen.⁰²

Rassismus setzt also kein Gedankengut voraus, das auf biologistischen Theorien von Abstammung und Vererbung basiert. Im Fall des antimuslimischen Rassismus wird beispielsweise häufig neben der (angenommenen) Religionszugehörigkeit auch auf vermeintliche und angeblich unveränderliche kulturelle Eigenschaften Bezug genommen, um Menschen auf dieser Grundlage pauschal zu kategorisieren.⁰³ Solche Zuschreibungsprozesse und die damit einhergehende Diskriminierung konstruierter Gruppen sind Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und zeigen sich in einer Vielzahl von Rassismen mit unterschiedlichen historischen Bezügen. Vielfach erfolgt bei rassistischen Positionen eine explizite Abwertung der betroffenen Menschen.⁰⁴ Es sind jedoch auch solche Positionen rassistisch, wonach Menschen zwar nicht explizit abgewertet werden, aber unter Hinweis auf eine vermeintliche „Andersartigkeit“ („Die passen nicht zu uns“) propagiert wird, sie auszuzugrenzen.⁰⁵

Rechtsextreme Positionen sind insbesondere durch rassistische Positionen in einem national-völkischen Sinne gekennzeichnet. Danach müsse, so die rechtsextremistische Vorstellung, das „deutsche Volk“ vor einer „Völkervermischung“ bewahrt werden. Dabei ist nicht Voraussetzung, zur Durchsetzung der Ziele den Einsatz von Gewalt ausdrücklich einzubeziehen.⁰⁶ Typische Merkmale rechtsextremer Positionen sind zudem das Verschweigen, Verharmlosen oder Leugnen der Menschheitsverbrechen, die unter der nationalsozialistischen Herrschaft verübt worden sind, oder die Betonung angeblicher positiver nationalsozialistischer Leistungen.⁰⁷ Rechtsextreme Positionen setzen kein klar umrissenes ideologisches Gebilde voraus; sie sind nicht nur dann anzunehmen, wenn sie der nationalsozialistischen Ideologie ent-

sprechen.⁰⁸ Das bedeutet, dass sich rechtsextreme Positionen in ihrer primären Zielrichtung jeweils auch gegen unterschiedliche Minderheiten richten können. So gehört es etwa bei politischen Akteuren mit rassistischen und rechtsextremen Positionen gegenwärtig nicht selten zum Repertoire, sich rhetorisch vom Antisemitismus abzugrenzen. Wie unglaublich dies oft ist, zeigt sich, wenn dieselben Akteure die nationalsozialistischen Verbrechen und damit auch den Genozid an Jüdinnen und Juden relativieren. Lehrende in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit haben eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Menschenrechten – einschließlich des Schutzes vor Diskriminierung. Sie stehen dabei vor erheblichen Herausforderungen, auch da rassistische und rechtsextreme Positionen im öffentlichen und politischen Raum deutlich zugenommen haben. Zudem werden schulische und außerschulische Akteure von der AfD wegen behaupteten Verletzungen des Neutralitätsgebotes unter Druck gesetzt.⁰⁹

POLITISCHE BILDUNG ALS MENSCHENRECHTSBILDUNG

Bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) wurde 1948 in der Präam-

bel und im Artikel 26 darauf hingewiesen, dass die staatliche Bildung darauf ausgerichtet sein muss, das Bewusstsein für und das Verständnis von Menschenrechte(n) zu fördern. In den von Deutschland ratifizierten menschenrechtlichen Verträgen sind für den Bereich der Bildung inhaltliche Vorgaben und Bildungsziele verbindlich festgelegt. Die daraus resultierenden Verpflichtungen sind innerstaatlich geltendes Recht (Art. 59 Abs. 2 GG), an das Behörden und Gerichte gebunden sind (Art. 20 Abs. 3 GG) und das als Bundesrecht dem Landesrecht vorgeht (Art. 31 GG). Gemäß Art. 7 der UN-Konvention gegen rassistische Diskriminierung (ICERD) hat der Staat für Aufklärungsarbeit und Menschenrechtsbildung zu sorgen, um Vorurteilen und Rassismus entgegenzutreten und beides zu überwinden. Weitere menschenrechtliche Bildungsziele finden sich beispielsweise in der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 29 Abs. 1), der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 8 und Art. 24 Abs. 1) oder der UN-Frauenrechtskonvention (Art. 10c). Auch in den Schulgesetzen ist die Vermittlung von Grund- und Menschenrechten und der ihnen zugrunde liegenden Werte verankert.¹⁰ Die Kultusministerkonferenz unterstrich dementsprechend im Oktober 2018 die Bedeutung von Menschenrechtsbildung und brachte die Notwendigkeit zum Ausdruck, diese nachhaltig in den Unterricht und in außerunterrichtliche Angebote aufzunehmen.¹¹

01 Der Beitrag basiert teilweise auf folgenden Publikationen: Hendrik Cremer, Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2019; Mareike Niendorf/Sandra Reitz, Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2019.

02 Vgl. Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI), Allgemeine Politik-Empfehlung Nr. 7 über nationale Gesetzgebung zur Bekämpfung von Rassismus und Rassendiskriminierung, 2017, S. 5.

03 Vgl. Ozan Zakariya Keskinkilic, Was ist antimuslimischer Rassismus?, 17.12.2019, www.bpb.de/302514. Für Modellprojekte gegen antimuslimischen Rassismus vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Projekte zur Prävention von Rassismus und rassistischer Diskriminierung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“, November 2018.

04 Vgl. Maisha-Maureen Auma, Rassismus, 30.11.2017, www.bpb.de/223738.

05 Vgl. dazu z. B. Bundeszentrale für politische Bildung. Rechtsextremismus. Glossar. Ethnopluralismus, 3.2.2014, www.bpb.de/173908/glossar?p=17.

06 Vgl. Eckhard Jesse, Rechtsextremismus in Deutschland: Definition, Gewalt, Parteien, Einstellungen, in: Neue Kriminalpolitik 1/2017, S. 15–35, hier S. 17; Armin Pfahl-Traughber, Die AfD und der Rechtsextremismus. Eine Analyse aus politikwissenschaftlicher Perspektive, Wiesbaden 2019, S. 4.

07 Vgl. z. B. ebd., S. 3f.; Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, Lexikon. Rechtsextremismus, o.D., www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/functions/bmi-lexikon.html?cms_lv2=9391124.

08 Vgl. Eckhard Jesse/Tom Mannewitz, Konzeptionelle Überlegungen, in: dies. (Hrsg.), Extremismusforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, Bonn 2018, S. 11–22, hier S. 14f.; Pfahl-Traughber (Anm. 6).

09 Vgl. genauer Cremer (Anm. 1), S. 10f.

10 Vgl. Joachim Wieland, Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht, Hintergrundpapier der Friedrich-Ebert-Stiftung zu „Politische Bildung in der Schule“, April 2019, S. 2, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15341.pdf>.

11 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Menschenrechtsbildung in der Schule, Beschluss der KMK vom 4.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018, S. 5f., www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf; dies., Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der KMK vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, S. 3., www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

Menschenrechtsbildung umfasst unterschiedliche Ebenen:¹² Hierzu zählt die Vermittlung von Wissen, etwa über Menschenrechtskonventionen, deren Entstehungsprozesse, die den Menschenrechten zugrunde liegenden Werte oder heutige Erscheinungsformen von Rassismus.¹³ Zugleich impliziert Menschenrechtsbildung, dass Menschenrechte einen Maßstab für die Aufbereitung der Inhalte und die konkrete Gestaltung von Bildungsangeboten bieten.¹⁴ Bildung sollte so gestaltet sein, dass die Menschenrechte aller Beteiligten geachtet werden und die Lernumgebung möglichst inklusiv, partizipativ und diskriminierungsbewusst ist.¹⁵ Wird also Rassismus als Bildungsinhalt thematisiert, sollte die didaktische Aufbereitung im Wissen um eine mögliche Reproduktion von Stereotypen erfolgen und vor dem Hintergrund von Diskriminierungsverhältnissen kritisch reflektiert werden. In jeder Lerngruppe befinden sich Personen, die persönlich oder über ihnen nahestehende Personen von unterschiedlichen Diskriminierungsdimensionen betroffen sind – unabhängig davon, ob dies bekannt oder sichtbar ist. Es ist daher hilfreich, wenn sich auch Lehrende als kontinuierlich Lernende begreifen und sich der eigenen Vorbildfunktion und Verantwortung bewusst sind, beispielsweise in Bezug auf Sprachgebrauch. Politische Bildung soll selbstverständlich den Austausch von (kontroversen) Meinungen und Argumenten fördern.

Werden allerdings rassistische Positionen reproduziert oder erfolgen anderweitig Äußerungen diskriminierender Art, müssen Lehrende ihrer Verantwortung nachkommen, angemessen und betroffenenorientiert einzuschreiten.¹⁶ Schlussendlich zielt Menschenrechtsbildung nicht nur darauf ab, eine an den Menschenrech-

ten orientierte Haltung zu fördern, sondern auch zum Einsatz für die eigenen oder die Menschenrechte anderer zu befähigen.¹⁷ Dies beinhaltet, dass Lernende in die Lage versetzt werden sollen, politische und gesellschaftliche Prozesse zu analysieren, die für die Verwirklichung der Menschenrechte von besonderer Bedeutung sind.

Im Bereich der politischen Bildung kommt dabei dem Beutelsbacher Konsens von 1976 als rechtlich unverbindlichem, aber wichtigem Bezugspunkt eine bedeutende Rolle zu. Er ist vor dem rechtsverbindlichen Rahmen der Menschenrechte zu interpretieren: Die von Hans-Georg Wehling, Politikwissenschaftler und Tagungsteilnehmer in Beutelsbach, festgehaltenen didaktischen Leitgedanken machen deutlich, dass politische Bildung die Lernenden dazu befähigen soll, zu einem eigenen Urteil zu kommen. Das Ziel des Überwältigungsverbots, Indoktrination zu verhindern, entspricht dem menschenrechtlichen Kerngedanken der Autonomie und findet sich zum Beispiel im Menschenrecht auf Meinungsfreiheit. Dieses umfasst die Rechte auf Bildung der eigenen Meinung, Zugang zu frei verfügbaren Informationen und Meinungsäußerung. In engem Zusammenhang hiermit ist das Kontroversitätsgebot zu sehen: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“¹⁸ Vor dem Hintergrund der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und menschenrechtlicher Verpflichtungen ist daraus allerdings nicht abzuleiten, rassistische oder andere menschenverachtende Überzeugungen als gleichberechtigte, legitime politische Positionen zu verhandeln. Vielmehr sind sie als menschenverachtend zu kennzeichnen und die den Menschenrechten zugrunde liegenden Werte zu verteidigen. Bildung und insbesondere politische Bildung ist also nicht wertneutral.¹⁹ Im Zusammenhang mit dem Kontroversitätsgebot gilt es zudem zu reflektieren, dass Wissenschaft und Politik keine inklusiven Sphären sind: Angehörige marginalisierter und diskriminierter Gruppen und ihre Perspektiven sind typischerweise kaum

12 Vgl. KMK, Menschenrechtsbildung in der Schule (Anm. 11), S. 3; UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT), UN Doc. A/RES/66/137, Dezember 2011, Art. 2 Abs. 2.

13 Vgl. KMK, Menschenrechtsbildung in der Schule (Anm. 11), S. 6.

14 Vgl. Mareike Niendorf, Konzeption und Durchführung von Angeboten diskriminierungsbewusster Menschenrechtsbildung, in: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung, Berlin 2019, S. 60–71; Beatrice Cobbinah, Methodische Aufbereitung von diskriminierungsbewussten Bildungsangeboten, in: ebd., S. 72–77; Aylin Kortel, Methodenreflexion: „Ein Schritt nach vorne“, in: ebd., S. 78–81.

15 Vgl. KMK, Menschenrechtsbildung in der Schule (Anm. 11), S. 3; UN-MRBT (Anm. 12), Art. 2 Abs. 2b.

16 Vgl. Niendorf/Reitz (Anm. 1).

17 Vgl. KMK, Menschenrechtsbildung in der Schule (Anm. 11), S. 3; UN-MRBT (Anm. 12), Art. 2 Abs. 2c.

18 Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184, hier S. 179f.

19 Vgl. KMK, Demokratie als Ziel (Anm. 11), S. 3; KMK, Menschenrechtsbildung in der Schule, S. 6; Wieland (Anm. 10), S. 1f.

repräsentiert.²⁰ Bei dem dritten didaktischen Leitgedanken, der Lernendenorientierung, geht es darum, Analysefähigkeiten zu stärken, etwa in Bezug auf eine politische Situation und die eigene Interessenlage.²¹ Hier ist neben dem menschenrechtlichen Autonomiegedanken die Handlungsorientierung wiederzufinden, die wesentlicher Bestandteil von Menschenrechtsbildung ist.²²

SCHULISCHE BILDUNG

Zentraler Bestandteil von politischer Bildung ist sowohl die Analyse aktueller gesellschaftlicher und politischer Diskurse als auch die Auseinandersetzung mit den Positionen politischer Parteien, etwa im Vorfeld von Wahlen. Hierbei ist das Neutralitätsgebot des Staates und das Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb gemäß Art. 21 GG zu beachten. Dieses ist fundamentaler Bestandteil einer pluralen Demokratie.²³ So würde es freier Meinungsbildung und offenem Meinungsaustausch zuwiderlaufen, wenn Lehrer_innen etwa in ihrem Unterricht zur Wahl einer bestimmten politischen Partei aufriefen. Beamtete Lehrer_innen und angestellte Lehrer_innen im öffentlichen Dienst haben ihre Aufgaben unparteiisch zu erfüllen. Der Staat hat daher auch im Rahmen seines Bildungsauftrags dafür Sorge zu tragen, dass Lehrer_innen das Recht auf Chancengleichheit beachten.²⁴

Informationen über Parteien sind in der Bildungsarbeit zulässig.²⁵ Dazu gehören die Wiedergabe von Grundsatzpapieren wie Partei- oder Wahlprogrammen, Positionen von Führungspersonen und Mandatsträger_innen ebenso wie Informationen über Strategien und Aktivitäten der Parteien oder ihre (lokalen bis globalen) Verbindungen zu anderen Organisationen, Parteien oder Netzwerken.²⁶ Auch ist zu berücksichtigen,

dass alle Lehrkräfte gemäß den menschenrechtlichen Verträgen, dem Beamtenrecht und dem Schulrecht dazu verpflichtet sind, sich für die Menschenrechte und die freiheitliche demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes einzusetzen. Lehrer_innen haben nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, für die Grund- und Menschenrechte und die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien einzutreten.²⁷ Von zentraler Bedeutung ist, dass Parteien im Unterricht sachlich thematisiert werden.²⁸ Der aus den Menschenrechten abzuleitende und rechtsverbindliche Bildungsauftrag würde aber leerlaufen, wenn das Gebot der Chancengleichheit der Parteien so interpretiert würde, dass rassistische und rechts-extreme Positionierungen von Parteien nicht als solche thematisiert werden könnten.

Dies ist auch nicht davon abhängig, wie bedeutsam eine Partei im politischen Wettstreit ist. Gerade wenn Parteien mit rassistischen und rechtsextremen Positionen Zulauf erfahren und damit an Bedeutung gewinnen, sollten sie im Schulunterricht entsprechend thematisiert werden.²⁹ Lehrpersonen haben in diesem Fall nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, solche Positionen entsprechend einzuordnen und ihnen zu widersprechen.³⁰ Eine Kontroverse im Unterricht darf daher niemals so enden, dass sie die Menschenwürde und den damit einhergehenden Grundsatz der Gleichheit der Menschen infrage stellt.³¹ Denn es handelt sich hierbei um nicht ver-

20 Vgl. Manon Westphal, Kritik und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, in: APuZ 13–14/2018, S. 12–17, hier S. 13 ff.

21 Vgl. Wehling (Anm. 18), S. 179 f.

22 Vgl. Niendorf/Reitz (Anm. 1).

23 Vgl. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG), 148, 27.2.2018, Rn. 39 ff.

24 Vgl. Cremer (Anm. 1), S. 20; Wieland (Anm. 10), S. 1 f.

25 Vgl. Friedhelm Hufen, Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/2018, S. 216–221, hier S. 218.

26 Vgl. ebd., S. 218 f.

27 Vgl. Wieland (Anm. 10), S. 1 f.

28 Zum Sachlichkeitsgebot und zu Beispielen aus der Rechtsprechung vgl. Duygu Dişçi, Der Grundsatz politischer Neutralität. Grenzen der Äußerungsbefugnis politischer Amtsträger, Berlin 2019, S. 78 ff. Vgl. auch BVerfG 148, 27.2.2018, Rn. 38 ff.; Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts, 10 C 6/16, 13.9.2017, Rn. 29.

29 Vgl. Bernd Overwien, Politische Bildung ist nicht neutral, in: Shrinking Spaces. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1/2019, S. 26–38, hier S. 30; Gudrun Heinrich, Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens?, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, S. 179–186, hier S. 180.

30 Vgl. Cremer (Anm. 1), S. 21 f.

31 Vgl. Andreas Brunhold, Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute?, in: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017, S. 87–103, hier S. 90; Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)/Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)/Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen

handelbare Grundsätze des Grundgesetzes, die jedem Parteienstreit entzogen sind.³²

AUßERSCHULISCHE BILDUNG

Die Verpflichtung des Staates zur Grund- und Menschenrechtsbildung erstreckt sich nicht allein auf den Bereich der Schule. Dies lässt sich beispielsweise Art. 7 der UN-Konvention gegen rassistische Diskriminierung entnehmen, wonach die Verpflichtung des Staates zur Menschenrechtsbildung insbesondere (aber nicht ausschließlich) auch die Bereiche der Bildung, Kultur und Information umfasst. Politische Bildung und Menschenrechtsbildung sind daher auch in der außerschulischen Bildung untrennbar miteinander verbunden.³³ Wie für den Bereich der schulischen Bildung stellt sich auch in der außerschulischen Bildungsarbeit die Frage, welche Bedeutung dem Recht der Parteien auf Chancengleichheit zukommt. So gibt es zahlreiche zivilgesellschaftliche Akteure, die Aufklärungs- und Bildungsarbeit zu den Themenfeldern Rassismus und Rechtsextremismus leisten und dabei staatlich gefördert werden. Vor allem bei solchen Projekten geht es um die Frage, inwiefern der Staat einerseits darauf zu achten hat, dass die privaten Akteure die verfassungsrechtlich garantierten Rechte von Parteien und Dritten beachten, ohne andererseits ihre Rechte und Handlungsspielräume bei der Wahrnehmung ihrer Arbeit unzulässig einzuschränken.

Dazu ist zunächst hervorzuheben, dass die Exekutive in Bund, Ländern und Kommunen Menschenrechtsbildung in die Hände Privater legen kann, um so ihren Verpflichtungen gerecht zu werden.³⁴ Dies bedeutet indes nicht, dass der Staat private Akteure ohne jegliche Kontrolle und Bedingungen fördern darf. So wäre es etwa unzulässig, Initiativen zu fördern, die Positionen vertreten, die der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zuwiderlaufen. Bei einer Förderung durch eine Kommune oder ein Land bleiben einschlägige Grundrechte der Geförder-

ten erhalten, beispielsweise die Meinungsfreiheit. Ihre Äußerungen werden durch die staatliche Förderung nicht zu staatlichen Maßnahmen. Die Kontrolle des Staates kann daher auch nur eine Rechtskontrolle sein. Würde eine weitergehende Inhaltskontrolle vorgenommen, würde in die Grundrechte der privaten Initiativen eingegriffen.³⁵ Als Zuwendungsgeber hat der Staat aber darauf zu achten, dass das Recht der Parteien auf Chancengleichheit Beachtung findet. Verfassungsrechtliche Schranken können sich auch aus Grundrechten Dritter ergeben: Wenn beispielsweise herabsetzende Äußerungen oder Eingriffe in die Privatsphäre von Politiker_innen erfolgen, können Grenzen überschritten werden.

Darüber hinaus steht in der Debatte zum Recht der Parteien auf Chancengleichheit die Frage im Raum, ob sich staatlich geförderte private Akteure in Wahlkampfzeiten kritisch zu Parteien äußern dürfen.³⁶ Dass private Akteure im Feld der politischen Bildung Positionen einzelner Parteien sachlich begründet als rassistisch oder rechtsextrem einordnen, ist dabei auch während Wahlkämpfen als grundsätzlich zulässig zu erachten. Es ist kein sachgerechter Grund erkennbar, warum diese Aufgabe politischer Bildung³⁷ zeitlich ausgesetzt oder eingeschränkt sein sollte.³⁸ In einer Parteiendemokratie ist es eine notwendige Grundvoraussetzung, dass sich die Wahlberechtigten sachlich über die Positionen von Parteien informieren können. So wie es in der schulischen Bildung selbstverständlich ist, dass Parteien unmittelbar vor Wahlen im Rahmen politischer Bildung sachlich thematisiert werden können, muss dies auch für den Bereich der außerschulischen Bildung gelten. Das Recht auf Chancengleichheit der Parteien schützt diese nicht vor Auseinandersetzung mit ihren inhalt-

Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW), Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD Meldeplattform „Neutrale Schulen“, 29. 10. 2018.

³² Vgl. z. B. Entscheidungen des Verfassungsgerichtshofs des Landes Berlin (VerfGH Berlin), 80/18, 20. 2. 2019.

³³ Vgl. Overwien (Anm. 29), S. 32.

³⁴ Vgl. Hufen (Anm. 25), S. 216 ff.

³⁵ Vgl. Friedhelm Hufen, Das Neutralitätsgebot. Ein rechtlicher Maulkorb für die politische Bildung?, Vortrag, 53. Plenum des Aktionsbündnisses gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Brandenburg, Potsdam 6. 4. 2019, www.aktionsbuenndnis-brandenburg.de/das-neutralitaetsgebot-ein-rechtlicher-maulkorb-fuer-die-politische-bildung.

³⁶ Vgl. z. B. Johann Iwers, Rechtlicher Rahmen der Förderung von Initiativen gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Gutachten des Parlamentarischen Beratungsdienstes des Landtags Brandenburg, 12. 2. 2018, S. 61 f.

³⁷ Vgl. Tom Thieme, Dialog oder Ausgrenzung – Ist die AfD eine rechtsextreme Partei?, 30. 1. 2019, www.bpb.de/284482; Tom Mannewitz et al., Einleitung, in: Was ist politischer Extremismus? Grundlagen, Erscheinungsformen, Interventionsansätze, Frankfurt/M. 2018, S. 5–14, hier S. 6.

³⁸ Vgl. VerfGH Berlin (Anm. 32).

lichen Positionen. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, dass sachorientierte Aufklärung und Bildungsarbeit zum Thema Rassismus und Rechtsextremismus im Mittelpunkt stehen.³⁹

THEMATISIERUNG DER AFD

Eine Auseinandersetzung mit rassistischen oder rechtsextremen Positionen von Parteien ist in der Schule oder außerschulischen Bildung zu vielen Gelegenheiten denkbar, etwa wenn sämtliche Parteien und ihre unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen thematisiert werden. Dabei existiert ein kategorialer Unterschied zwischen der AfD und anderen in den Parlamenten vertretenen Parteien in Bezug auf rassistische und rechtsextreme Positionen: In der AfD sind rassistische Positionierungen Bestandteil ihres Programms, ihrer Strategie sowie von Positionierungen durch Führungspersonen und Mandatsträger_innen bis hin zu offen ausgesprochenen Drohungen, in denen einer gewaltsamen Machtergreifung zur Erreichung politischer Ziele das Wort geredet wird.⁴⁰ In der AfD sind eindeutig rechtsextreme Positionen weit verbreitet.⁴¹ Diese Dimensionen gilt es im Rahmen politischer Bildung aufzuzeigen. Das Phänomen des Rassismus in Deutschland in Bezug auf Parteien kann aber nicht allein auf Akteure wie die NPD oder AfD reduziert werden, sondern findet sich auch in Positionen von Mitgliedern anderer Parteien. Ein prominentes und zugleich besonders deutliches Beispiel bilden rassistische Aussagen des SPD-Mitglieds

und ehemaligen Berliner Finanzsenators Thilo Sarrazin, aktuell mit einem dritten Parteiausschlussverfahren konfrontiert,⁴² dessen 2010 herausgegebenes Buch „Deutschland schafft sich ab“ zum Bestseller wurde.⁴³ In der politischen Bildung können also Aussagen von Politiker_innen sämtlicher Parteien oder etwa herausragender Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aufgegriffen werden. Die AfD ist im Themenfeld Rassismus und Rechtsextremismus allerdings zwingend zu thematisieren.

SCHLUSS

In der Menschenrechtsbildung geht es stets auch darum, gegenwärtige Erscheinungsformen von Rassismus und Rechtsextremismus und die damit verbundenen Auswirkungen und Gefahren für Betroffene und die gesamte Gesellschaft aufzuzeigen. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des Auftrags schulischer und außerschulischer Bildung. Weder das Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb, Regelungen des Beamten- oder des Schulrechts noch die didaktischen Leitprinzipien des Beutelsbacher Konsenses stehen einer kritischen Thematisierung rassistischer und rechtsextremer Positionen von Parteien entgegen. Gerade die deutsche Geschichte hat gezeigt, dass die freiheitliche demokratische Grundordnung eines Staates zerstört werden kann, wenn rassistische und rechtsextremistische Grundhaltungen nicht rechtzeitig auf energischen Widerstand stoßen.

39 Vgl. Iwers (Anm. 36), S. 46; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags, Neutralitätspflichten für Zuwendungsempfänger, Ausarbeitung WD 3 – 3000 – 117/18, Berlin 2018, S. 4.

40 Vgl. ausführlich Cremer (Anm. 1), S. 26 ff.

41 Vgl. z. B. Bundesamt für Verfassungsschutz, Fachinformation: Einstufung des „Flügels“ als erwiesene rechtsextremistische Bestrebung, 12. 3. 2020, www.verfassungsschutz.de/de/aktuelles/zur-sache/zs-2020-002-fachinformation-einstufung-des-fluegel-als-erwiesene-extremistische-bestrebung; dass., Gutachten zu tatsächlichen Anhaltspunkten für Bestrebungen gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung in der „Alternative für Deutschland“ (AfD) und ihren Teilorganisationen, Stand 15. 1. 2019, veröffentlicht auf netzpolitik.org, 28. 1. 2019, <https://netzpolitik.org/2019/wir-veroeffentlichen-das-verfassungsschutz-gutachten-zur-afd>.

42 Vgl. SPD darf Sarrazin ausschließen, 23. 1. 2020, www.tagesschau.de/inland/sarrazin-spd-parteiausschluss-103.html.

43 Vgl. Hendrik Cremer, Rassismus? Die Entscheidung des UN-Ausschusses gegen rassistische Diskriminierung (CERD) im „Fall Sarrazin“, in: Karim Fereidooni/El Meral (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden 2017, S. 415–427, hier S. 415 ff.

HENDRIK CREMER

ist promovierter Jurist und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Menschenrechte. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen unter anderem das Recht auf Asyl, Rechte in der Migration und das Recht auf Schutz vor Rassismus.
cremer@institut-fuer-menschenrechte.de

MAREIKE NIENDORF

ist Sozialpädagogin und Absolventin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Menschenrechte insbesondere zu Menschenrechtsbildung und dem Recht auf Bildung.
niendorf@institut-fuer-menschenrechte.de

DEMOKRATIELEARNEN IN DER WEIMARER REPUBLIK

Matthias Busch

Demokratiebildung ist keine neuartige Aufgabe der Gegenwart. Bereits im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik beschäftigten sich Pädagoginnen und Pädagogen mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche durch politische Bildung ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft entwickeln können. Eine Rekonstruktion dieser historischen Konzepte und Praxen eröffnet die Chance, gegenwärtige Praktiken, Vorstellungen und Paradigmen zu hinterfragen und vergessene Alternativen und Lösungsvarianten zu strukturellen Problemen politischer Bildung zu entdecken.

VORLÄUFER IM KAISERREICH

Eine intensive Diskussion mit internationalem Erfahrungs- und Wissensaustausch über die Ausgestaltung staatsbürgerlicher Bildung erfolgt in Deutschland bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie wird flankiert von öffentlichen Resolutionen zur Einführung eines entsprechenden Unterrichts, Gründungen von Verbänden wie der Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes (1909) und der Etablierung erster Fachzeitschriften. Hierbei sind es insbesondere auch liberale bürgerliche Kräfte, die einen staatsbürgerlichen Unterricht aus „rein praktischen Erwägungen“ heraus fordern.⁰¹ Im „Verfassungsstaat mit seiner ausgedehnten Selbstregierung und Selbstverwaltung der Bürger“⁰² und der in Arbeitswelt und Gesellschaft gestiegenen Anforderungen erscheint eine politisch-ökonomische Bildung als notwendige Voraussetzung für Emanzipation, wirtschaftliche Prosperität und politische Beteiligung.

Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung werden dabei in enger Verbindung mit Konzepten einer demokratischen Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Unterricht und Schule diskutiert. Die „Schülerselbstregierung“ gilt da-

bei gleichermaßen als Instrument zur Förderung von Disziplin und Sittlichkeit wie als „hervorragendes Mittel zur Bildung des Staatsbürgers“ und „Idealform der staatsbürgerlichen Erziehung“.⁰³ „Soll ein Volk einmal Selbstverwaltung haben, so versteht es sich von selbst, daß die Schüler in die Technik der Selbstverwaltung bzw. in deren erste Anfänge eingeführt werden durch einfachen praktischen Betrieb. (...) Die Qualitäten des Staatsbürgertums können nicht durch Worte, also Lehre, in die Kinder gebracht werden, sondern durch Erziehung, also durch Gewöhnung zum Handeln.“⁰⁴ Es wird das Ziel verfolgt, „in den Schulen Verhältnisse zu schaffen, die im wesentlichen denen des Staates analog sind und somit schon dem Schüler Gelegenheit geben, die Funktionen auszuüben, die ihm später als Staatsbürger zukommen werden und auf diese Weise sie genau kennen, würdigen und beherrschen zu lernen“.⁰⁵ Die Gewöhnung zum Handeln entspricht dabei den zeitgenössischen reformpädagogischen Konzepten einer „Arbeitsschule“, in denen Pädagogen wie Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner einen durch Selbsttätigkeit und praktisches Tun geprägten Unterricht in Abgrenzung zur obrigkeitstaatlichen „Buch- und Paukschule“ entwerfen.

Während die theoretischen Überlegungen für eine staatsbürgerliche Bildung im Kaiserreich nur vereinzelt zur praktischen Umsetzung gelangen und mit Beginn des Ersten Weltkrieges merklich zum Erliegen kommen, zählen die Einführung staatsbürgerlichen Unterrichts und schulischer Selbstregierung nach 1918 zu den prägenden bildungspolitischen Maßnahmen. Schulpolitikerinnen und Schulpolitiker sowie Pädagoginnen und Pädagogen sehen mit der Revolution die Chance gekommen, das Schulwesen zu demokratisieren und staatsbürgerliche Bildung als Voraussetzung für die Republik zu stärken. Die Nationalversammlung gibt in Artikel 148 der Forderung nach einem Lehrfach

Staatsbürgerkunde und der Arbeitsschulpädagogik Verfassungsrang. Die konzeptionelle Ausgestaltung und Erprobung einer der Demokratie adäquaten politischen Bildung wird in den folgenden Jahren von den Zeitgenossen als „tastendes Tappen“ und Prozess schrittweiser Professionalisierung wahrgenommen.⁰⁶

Getragen wird die Entwicklung der politischen Bildung einerseits von staatlichen Akteuren. Die Kultusministerien der Länder versuchen, die Staatsbürgerkunde mit Fortbildungsreihen, Verordnungen und eigenen Veröffentlichungen zu fördern. Die Reichszentrale für Heimatdienst mit ihren rund 18 Landesabteilungen und einem Netz von mehreren Zehntausend Vertrauensleuten publiziert reichsweit Broschüren, Zeitschriften und Bildungsmaterialien wie Lichtbildserien und Filmvorträge. Zudem richtet sie staatsbürgerkundliche Veranstaltungen aus. Daneben wirkt das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, das als zentrale Stätte für die wissenschaftliche und pädagogische Förderung der Lehrerschaft allein von 1923 bis 1925 knapp 400 Fortbildungen und Staatsbürgerliche Wochen organisiert, in denen Lehrkräfte in Vorträgen, Arbeitsgruppen und Lehrproben gemeinsam Themen und didaktische Fragen staatsbürgerlicher Bildung erschließen.

Andererseits sind es aber vor allem die demokratisch gesinnten Praktikerinnen und Praktiker in Schulen und außerschulischen Bildungsstätten, die die Entwicklung prägen. Sie gründen Arbeitsgemeinschaften und Vereine für staatsbürgerliche Bildung und verhandeln in mehr als 320 pädagogischen Fachzeitschriften und unzähligen Monografien Ziele, Inhalte, Methoden und Praxiserfahrungen politischer Bildung.⁰⁷

01 Otto Seeling, Staatsbürgerkunde – staatsbürgerliche Erziehung – Reichsverfassung, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 49/1920, S. 465ff., S. 478ff., hier S. 467.

02 Adolf Hedler, Selbstverwaltung in den Schulen, in: Die deutsche Schule 19/1915, S. 634–640, hier S. 634.

03 Wilhelm Mann, Schulstaat und Selbstregierung der Schüler, in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 41/1913/14, hier S. 25f.

04 Rektor Seining, Schüler selbstverwaltung, in: Die weltliche Schule 13/1913, S. 135ff.

05 Mann (Anm. 3).

06 Vgl. u. a. Ulrich Haacke, Mehr Lebensnähe im staatsbürgerlichen Unterricht, in: Vergangenheit und Gegenwart 18/1928, S. 300–306, hier S. 300.

07 Vgl. Matthias Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2016.

ERZIEHUNG ZUR REPUBLIK?

Zu einem zentralen Streitpunkt avanciert im pädagogischen Diskurs die Frage, inwieweit schulische Bildung „einseitig“ zur Republik erziehen dürfe oder sich „neutral“ zu der aus zeitgenössischer Sicht noch offenen Entscheidung über die künftige Staatsform verhalten müsse.

Insbesondere konservative und reaktionäre Kreise sprechen sich dafür aus, zu einer Staatsgesinnung zu erziehen, die nicht auf eine reale Staatsform abzielt, sondern den Lernenden vielmehr ein Staatsideal vermittelt. Sie knüpfen damit an neuidealistische Vorstellungen vom Staat als Ausdruck einer „sittlichen Idee“ und „Lösung tiefster sittlicher Probleme“ an, wie sie bereits im Kaiserreich und unter anderem prominent von Georg Kerschensteiner vertreten worden waren.⁰⁸ In einer Zeit, in der die junge Republik noch umstritten und die Gesellschaft tief gespalten erscheinen, werde – so die Argumentation – ein übergeordnetes Staatsverständnis als Leitbild und Orientierung benötigt.

Statt einer „Flucht in die Utopie vom besten Staat“⁰⁹ fordern republikanische Pädagoginnen und Pädagogen dagegen eine verbindliche Ausrichtung auf den Staat von Weimar. Wie jeder Staat habe auch die Republik aus Gründen der Selbsterhaltung nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, von ihren Beamten eine „Erziehung zur Republik“ zu fordern.¹⁰ Ziel der staatsbürgerlichen Bildung könne daher „nur die Erziehung zum pflichtbewußten Staatsbürger des demokratisch-republikanischen Staates der Weimarer Verfassung sein“.¹¹ Zum demokratischen Ethos und zu den Tugenden republikanischer Staatsgesinnung werden unter anderem die Anerkennung der Volkssouveränität, die freie Meinungsäußerung, das Fair Play, Toleranz, Chancengleichheit

08 Vgl. u. a. Georg Kerschensteiner, Der Staat und die Erziehung zur Staatsgesinnung, in: Württembergische Schulwarte 2/1926, S. 745–757.

09 Herbert Freudenthal, Über staatsbürgerliche Bildung. Festrede bei der Verfassungsfeier der Pädagogischen Akademie in Kiel, in: Vergangenheit und Gegenwart 21/1931, S. 513–522, hier S. 514.

10 Rudolf Karnick, Der Ministerial-Erlass vom 11. März 1929 in seiner Bedeutung für die republikanische Erziehung, in: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen 61/1930, S. 417–421, hier S. 417.

11 Wilhelm Mommsen, Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung, in: Monatschrift für höhere Schulen 29/1930, S. 578–587, hier S. 578.

und die Übereinstimmung von Gesinnung und Handlung gezählt.¹² Das zugehörige Bürgerleitbild der realistischen Staatspädagogik ist ein republikanischer Staatsbürger, der sich aktiv für das Gemeinwesen engagiert und die demokratische „Ordnung des chancengleichen Wettspiels“ versteht und akzeptiert.¹³ Anders als die auf Emotionen setzende idealistische Staatsgesinnung fokussiere die republikanische Staatsgesinnung dabei stärker auf Vernunft, Sachkenntnisse und rationales Urteil: „Die wahre republikanische Gesinnung beruht auf einem selbständigen politischen Urteil, auf dem Vertrauen zu den selbstgewählten Führern, auf dem opferbereiten Gemeinsinn, auf dem Verständnis für eine freiheitliche Entwicklung und für soziale Gerechtigkeit. Der Republikaner muß Neigung und Fähigkeit haben, das Leben im Staate zu verfolgen, damit er jederzeit von seinen Rechten und Pflichten den richtigen Gebrauch machen kann.“¹⁴

Innerhalb dieses grundlegenden Spannungsverhältnisses zwischen konservativen und progressiven pädagogischen Kreisen, republikanischen und republikfeindlichen Kräften und einer insgesamt tief gespaltenen Gesellschaft verläuft die Entwicklung der Demokratiebildung kontrovers und vielschichtig. Gerade die Anfangsjahre der Weimarer Republik sind durch eine besondere Reformfreudigkeit und ambitionierte Vorhaben zur Demokratisierung des Schullebens geprägt. Die Radikalität und Geschwindigkeit, mit denen versucht wird, Neuerungen durchzusetzen und schulische Traditionen des Kaiserreichs zu überwinden, stärken allerdings den teils prinzipiellen Widerstand republikskzeptischer Akteure in Politik, Lehrer- und Elternschaft und lassen viele Initiativen an den Schulen stagnieren. Eine Neuausrichtung der staatsbürgerlichen Bildung bewirkt das Attentat auf Walther Rathenau im Juni 1922 und die in der Folge formulierten Republikenschutzgesetze. In bildungspolitischen Richtlinien und in der Lehrerschaft erhöhen sie die Akzeptanz der Staatsform und der staatsbürgerkundlichen Ausrichtung auf die bestehende Republik.

12 Vgl. u. a. Friedrich Dessauer, *Wie erziehen wir republikanische Menschen?*, in: *Der Wegweiser* 5/1928, S. 68f.; ders., *Erziehung zum republikanischen Menschen*, in: *Deutsche Schule an der Saar* 8/1928/29, S. 293–296.

13 Ebd., S. 293.

14 Heinrich Wetterling, *Schule und Republik. Beiträge zur staatsbürgerlichen Erziehung*, in: *Die Volksschule* 18/1922, S. 496–503, hier S. 500.

METHODIK DER STAATS- BÜRGERLICHEN ERZIEHUNG

Anknüpfend an die Debatten der Vorkriegszeit bilden der Ausbau der „Schülerselbstverwaltung“ und des „Arbeitsunterrichts“ zunächst ein besonderes Merkmal der pädagogischen Reformbestrebungen. Die Schülerselbstregierung, mit deren Hilfe Lernende handlungsorientiert Einsichten in demokratische Funktionsweisen entdecken und durch die „Demokratie selbst zu demokratischer Haltung“ erzogen werden sollen,¹⁵ gilt auch nach 1918 als „königliche Methode der staatsbürgerlichen Erziehung“.¹⁶ Sie umfasst eine Bandbreite an Einrichtungen, die von Klassenämtern wie Tafel- und Ordnungsdiensten über Klassen- und Schülervertretungen bis hin zu Schülervereinen, Schülerzeitungen, Schülergerichten und betriebswirtschaftlicher Schülerselbstverwaltung reichen.

Auch wenn die Schülerselbstregierung im Diskurs der Weimarer Republik hohe Popularität und allgemeine Zustimmung genießt, versammeln sich unter der geteilten Vorstellung, staatsbürgerliche Erziehung durch eigenständiges Handeln erreichen zu können, durchaus konträre Konzepte. So wird die Schülerselbstregierung teils als „Disziplinarsystem“ und „Mittel sittlicher Erziehung“ gesehen, teils als „Vorschule für das demokratische Staatsleben“ oder gar als „Interessenvertretung“ der Schülerschaft konzipiert.¹⁷ Umstritten ist auch, inwieweit die Forderung nach Selbsttätigkeit eine Konsequenz der neuen republikanischen Verhältnisse darstellt. Einzelne Autoren gehen davon aus, mit der Schülerselbstverwaltung werde man „den Folgen der Revolution (...) auch Eingang in das innere Leben des Schulbetriebes verschaffen“.¹⁸ In dem Maße, wie der „Arbeitsunterricht den neuen, selbständig denkenden und unter Verpflichtung auf das Ganze handelnden Staatsbürger, den der demokratische

15 Erich Viehweg, *Gegenwartsaufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung*, in: *Sächsische Schulzeitung* 96/1929, S. 721 ff., S. 741 ff., S. 760 ff., hier S. 722.

16 August Nickel, *Erziehung zum Staat*, in: *Schulreform* 12/1933, S. 1–7, S. 193–203, hier S. 201.

17 Vgl. Th. Zolger, *Selbstregierung und unsere Schule*, in: *Schulreform* 7/1928, S. 345; Georg Kerschensteiner, *Selbstregierung der Schüler*, in: *Die Quelle* 75/1925, S. 19–25; P. Klinckwort, *Zur politischen Erziehung*, in: *Hamburger Lehrerzeitung* 9/1930, S. 765–770; H. Stock, *Die Wirklichkeit der Schule und der Gedanke einer Schülerselbstverwaltung*, in: *Schule und Evangelium* 7/1932/33, S. 72.

18 H. Döhler, *Demokratie in der Schule*, in: *Thüringer Lehrerzeitung* 8/1919, S. 335f.

Staat braucht, heranbilden helfe“, wird „dem Arbeitsunterricht der neuen Schule (...) ein demokratisches Element“ zuerkannt.¹⁹ Andere Autorinnen und Autoren sehen die Forderung nach Selbsttätigkeit dagegen unabhängig von den politischen Veränderungen. Sie verweisen auf einen gesellschaftlichen Wandel, der bereits weit vor der Revolution ein verändertes Bürgerbild und eine wachsende Bedeutung selbständigen Handelns auch in Wirtschaft und Arbeitswelt hervorbrachte, und dem man durch methodische Veränderungen in den Schulen seit Längem zu entsprechen versuche.²⁰

Auch die tatsächliche Praxis der schulischen Beteiligungsformen wird ambivalent beurteilt. Während gerade zu Beginn der 1920er Jahre bildungspolitische Reformversuche von reaktionären Kräften unterlaufen werden, klagen in späteren Jahren Lehrkräfte darüber, dass den Beteiligungsgremien insgesamt relevante Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse fehlten, sodass sie als „überflüssiges Maskenspiel“ abgelehnt werden.²¹ Auch habe eine scheinbare Orientierung an staatlichen Institutionen Enttäuschungen und illusorische Vorstellungen zur Folge. Neben der Abschaffung vorhandener Angebote führen diese Beobachtungen an einigen Schulen zu Beginn der 1930er Jahre allerdings auch zur Forderung nach einer Erweiterung der Rechte, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Selbstregierung als reale politische Interessenvertretung zu nutzen und sich schulübergreifend zu vernetzen.²²

Auch auf Ebene des staatsbürgerlichen Unterrichts bildet sich in den 1920er Jahren eine vielfältige Fachkultur heraus. Nachdem zunächst verfassungsrechtliche Belehrungen Lehrpläne und Unterrichtskonzepte prägten, wird Staatsbürgerkunde zunehmend sozialwissenschaftlich konzipiert. Politische, wirtschaftliche und soziale, rechts- und gesellschaftskundliche Unterrichtsgegenstände werden als Themenfelder erschlossen. Es wird vor der „Gefahr des Wortwissens“²³ und

der „Stoffüberbürdung und Stoffüberschätzung“²⁴ gewarnt und auf ein an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiertes lebensnahes Arbeiten an Problemen und Fällen insistiert. Bis in die zweite Hälfte der 1920er Jahre werden hierzu entsprechende Praxisformen methodisch erprobt, etwa durch Exkursionen, Simulationen von Gerichtssitzungen oder Parlamentsdebatten und das sogenannte genetische Lernen, bei dem die Lernenden ausgehend von ihren subjektiven Vorstellungen und Erfahrungen menscheitsgeschichtliche Erfindungen und staatsbürgerkundliche Einsichten selbständig entwickeln. In sozialwissenschaftlichen Projekten produzieren Lernende eigene Radiosendungen, besuchen Fabriken, Zeitungsredaktionen und Stadtverordnetenversammlungen. Teilweise finden mehrwöchige projektorientierte, selbstorganisierte Studienreisen statt, bei denen die Schülerinnen und Schüler die Wirtschafts- und Sozialstrukturen ganzer Landstriche erkunden und die Ergebnisse in Ausstellungen und öffentlichen Vorträgen präsentieren.

UNTERRICHT JENSEITS ALLER PARTEIPOLITIK?

Als zentrale Herausforderung staatsbürgerlichen Unterrichts kristallisiert sich in der Praxis allerdings die Frage heraus, ob und wie tagespolitische Themen im Unterricht bearbeitet werden können, ohne Schülerinnen und Schüler parteipolitisch zu beeinflussen. Einigkeit herrscht zwar darin, dass Lehrende „jede mittelbare und unmittelbare Beeinflussung ihrer Schüler nach irgendeiner parteipolitischen Richtung hin streng vermeiden“ müssen.²⁵ Doch fehle es an geeigneten Konzepten, wie man den Unterricht vor einer parteipolitischen Funktionalisierung von außen beziehungsweise vor einer ungewollten Beeinflussung durch die Lehrkräfte schützen solle.

Bis zur Mitte der 1920er Jahre setzt sich zunächst die Einschätzung durch, auf tagespolitische Themen im Unterricht vollständig verzichten zu müssen. In einer Zeit schärfster politischer Polarisierung und gesellschaftlicher Verunsicherung nach der Revolution fürchten Lehrkräfte eine Politisierung ihres Unterrichts und ihrer Schülerinnen und Schüler. Angesichts der gesellschaftlichen Un-

19 Hermann Gerhards, *Statt staatsbürgerlicher Unterweisung – Erziehung des politischen Menschen*, in: *Rheinische Lehrerzeitung* 37/1931, S. 454 ff., hier S. 455.

20 Vgl. u. a. G. Müncheberg, *Die Schüler-Selbstverwaltung*, in: *Monatschrift für höhere Schulen* 20/1921, S. 30–38.

21 Paul Oestreich, *Schüler selbstverwaltung?!*, in: *Die neue Erziehung* 11/1929, S. 417–422, hier S. 421.

22 Vgl. Walter Schönbrunn, *Pädagogische Gegenwartsfragen. Klassengemeinde, Schulgemeinde, staatsbürgerliche Gemeinschaft*, in: *Schule und Wissenschaft* 3/1928/29, S. 143–154, hier S. 146, S. 152.

23 Luise Kluth, *Staatsbürgerliche Erziehung*, in: *Deutsche Lehrer-Zeitung* 36/1923, S. 289–292, hier S. 290.

24 Reinh. Meuer, *Erziehung zur Republik*, in: *Bremische Lehrerzeitung* 8/1929, S. 75.

25 *Fernhaltung der Politik von der Schule*, in: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 61/1919, S. 668 f.

sicherheiten und fehlender didaktischer Konzepte erscheint deshalb ein völliger Verzicht auf politische Themen im Unterricht vielfach der einzig mögliche Weg, Lernende und Lehrende zu schützen. Richard Seyfert, von 1919 bis 1920 sächsischer Kultusminister und langjähriger Direktor des Pädagogischen Instituts der Technischen Hochschule Dresden, fasst das Problem und die didaktische Leerstelle zu seiner Lösung Anfang der 1920er Jahre pointiert zusammen: „Die größte Schwierigkeit liegt offenbar in der parteipolitischen Einstellung des einzelnen. (...) Überblickt man nüchtern den heutigen Sachstand, so muß einem die Forderung, die Schule solle die Jugend politisch erziehen, unerfüllbar erscheinen. Ob sie je erfüllt werden könne, hängt davon ab, ob eine staatsbürgerliche Erziehung jenseits aller Parteipolitik möglich ist oder nicht.“²⁶

Ab Mitte der 1920er Jahre wird die Forderung, keine tagespolitischen Themen im Unterricht zu behandeln, um die Jugend vor einer Politisierung zu bewahren, mehr und mehr in Frage gestellt. Verbote und unterrichtliche Tabus erscheinen einer zunehmenden Anzahl der Pädagoginnen und Pädagogen wie dem Hamburger Lehrer Nicolaus Henningsen wirkungslos: „Und wenn an einem hochpolitischen Tag Elternhaus und Straße mit Reden, Plakaten, Flugblättern, Abzeichen, Fahnen, Demonstrationenzügen das junge Menschenkind und seine Seele eingefangen, mitgerissen haben, dann ist es ein Unding, wenn an der Schwelle der Schule nun die Warnungstafel erfolgreich sein soll mit der Aufschrift: ‚Hierher darfst du die Politik nicht mitbringen!‘ (...) Wir Erzieher verurteilen uns doch nur selbst zur Ohnmacht, ja zur Lächerlichkeit, wenn wir einfach so tun, als brauchten wir alles Unbequeme und Widrige nur nicht zu beachten, damit es nicht mehr vorhanden ist!“²⁷ Statt einer Tabuisierung politischer Themen müsse die außerschulische Umwelt der Jugend als Tatsache anerkannt und ihr durch eigene Bildungsarbeit begegnet werden.

Anders als in der vorangegangenen Phase sehen Lehrkräfte ihre Aufgabe nun zunehmend darin, die Lernenden durch eine schulische staatsbürgerliche Bildung vor den äußeren (Fehl-)Entwicklungen zu schützen. Unterricht wird als Korrektiv gegen politische Verhetzung in Presse

und Partei gedacht. Zum zentralen Unterrichtsgegenstand und -medium avancieren wegen ihrer gesellschaftlichen Bedeutung politische Tageszeitungen. Lehrende sollen Parteipolitik objektiv im Unterricht thematisieren und Schülerinnen und Schüler zur kritischen Lektüre anleiten, um sie vor parteipolitischer Manipulation und sittlicher Schädigung durch die auf Sensation und Dramatisierung ausgerichtete Presse zu schützen.

Das Grundproblem, eine parteipolitische Beeinflussung im Unterricht zu verhindern, kann jedoch auch in dieser zweiten Phase nicht gelöst werden. Einerseits scheitern viele Pädagoginnen und Pädagogen dabei, tagespolitische Ereignisse „objektiv“ zu erklären. Andererseits genügt die politische Berichterstattung in der Zeitung meist nicht den Ansprüchen der Lehrenden, sodass diese für die Zeitskulle auf unpolitische Themen ausweichen.

KONTRADIKTORIK STATT STAATSPÄDAGOGIK

Ende der 1920er Jahre kommt es zu einer breit diskutierten Krise der Staatspädagogik. Als Ausgangspunkt wird dabei zunächst eine „Krisis des Staatsbewußtseins“ diagnostiziert, die an einer wahrgenommenen politischen Radikalisierung und Ablehnung der Republik durch große Teile der Jugendlichen festgemacht wird.²⁸ Die sich abzeichnende Wirkungslosigkeit der Gesinnungsbildung führt zunächst zu einer breiten Diskussion über überzogene Erwartungen an die Gesinnungs- und Tugenderziehung sowohl der idealistischen als auch der realistischen Staatsbürgerkunde. Insbesondere der sächsische Studiendirektor Hans Berbig konstatiert einen „Konkurs der Staatspädagogik“ und hält jegliche Forderung zur planmäßigen Gesinnungsbildung, wie sie Bildungspolitik, Lehrpläne und Dienstanweisungen formulieren, für „ein unmögliches Verlangen“, „Selbstbetrug“, „säkularisierten Religionsunterricht“ und „Illusionspädagogik“.²⁹ Zugleich sieht er die Gefahr, „Wertkonflikten, die zwischen Individuum und Staat klaffen, aus dem Wege zu gehen oder sie mit billigen Phrasen zu überkleistern“ und die „Jugend

²⁶ Richard Seyfert, Plauderei am Schulherde. Politik in der Schule, in: Deutsche Schulpraxis 40/1920, S. 9 ff.

²⁷ Nicolaus Henningsen, Politik gehört in die Schule!, in: Die freie weltliche Schule 5/1925, S. 153 f.

²⁸ Vgl. Adolf Heinrich, Der Staat als Idee und Wirklichkeit im Berufsschulunterricht, in: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 46/1931, S. 433–439; Walther Hohmann, Staatsbürgerliche Erziehung, in: Vergangenheit und Gegenwart 21/1931, S. 163–176.

²⁹ Hans Berbig, Die politische Erziehung der Jugend an den Berufs- und Fachschulen, in: Deutsche Handelsschul-Warte 11/1931, S. 193–198, hier S. 194, S. 196.

zu einer bloßen staatsbürgerlichen Werkheiligkeit, zu einem Pharisäismus der Staatsverbundenheit“ zu erziehen.³⁰ Als Ausweg erachtet Berbig eine „sachliche Bürgerkunde“, die rationale Urteilsbildung anhand der Analyse gesellschaftspolitischer Fälle ins Zentrum des Unterrichts stellt.³¹

Auch wenn Berbigs Thesen in der Lehrerschaft umstritten bleiben und vielen zu pessimistisch erscheinen, entwickelt sich Ende der 1920er Jahre aus der Krise heraus schließlich ein neuer Ansatz in der staatsbürgerlichen Bildung, für die nun zunehmend der Begriff der „politischen Bildung“ verwendet wird. Die politischen Einflüsse, vor denen Kinder und Jugendliche in vorangegangenen Phasen zunächst bewahrt werden sollten, werden nun positiver bewertet und als Anlass wie Ausgangspunkt schulischer Bildungsprozesse wahrgenommen. Politische Wirklichkeit wird als gegeben anerkannt und der Jugend das Recht zugebilligt, am politischen Leben teilzunehmen: Zur Aufgabe der staatlichen Schule werde es, die Schülerinnen und Schüler in ihrer außerschulischen Politisierung zu begleiten. Politische Erziehung diene nicht der Aufgabe, für den Staat zu erziehen, sondern gehöre „in erster Linie dem Kinde“ und seinem „Recht auf (...) eigene Entwicklung“.³² Der Weg politischer Erziehung bestehe darin, „die Jugend bei ihren politischen Entscheidungen zu begleiten und ihr solche Handreichungen zu geben, durch die Vertiefung, Klärung, faire Denkart und Kampfweise entstehen können“.³³ Um der politischen Verhetzung entgegenzuwirken, werden zu den zentralen Zielen nunmehr eine „Erziehung zur Urteilsbildung über die Ereignisse der Gegenwart“,³⁴ eine „Klärung und Vertiefung der eigenen Meinung“ und das Toleranz fördernde „Kennenlernen anderer Meinungen und ihrer Begründungen“ gezählt.³⁵

Anders als zuvor wird allerdings der Versuch eines objektiven politischen Unterrichts in Frage gestellt. So liege „in der Erziehung zur politischen Objektivität die Gefahr der Unterdrückung staatsbürgerlicher Aktivität“.³⁶ Auch sehen es Autoren als selbstverständlich an, dass der Lehrer „bei der Urteilsfindung subjektiv ist, so sehr er sich auch bemühen mag, objektiv zu sein“.³⁷ Statt eines vergeblichen Bemühens um eine objektive politische Darstellung entwickeln die Beteiligten deshalb ein als „Kontradiktorik“ bezeichnetes Vorgehen. Grundidee dieser Methode ist es, politische Fragen von verschiedenen Seiten so zu erörtern, „daß die Schüler mit allen beachtlichen Antworten und Lösungen, nicht etwa nur mit dem eigenen Werturteil des Lehrers bekanntgemacht werden“.³⁸ „Nicht Dogmatisierung, sondern Problematisierung des Politischen muß Aufgabe der Erziehung sein. Diese Problematisierung findet ihre wirksamste Stütze durch eingehende Kontradiktorik des Unterrichts, die die freie Aussprache als Grundlage und die möglichste Zurückhaltung des Lehrers als oberstes Gesetz in sich trägt. Durch gegenwartsnahe Auseinandersetzung mit den volks- und menscheitspolitischen Lebensfragen (...) muß die Schule gerade im Politischen zur Lebenshilfe für die Jugend werden.“³⁹

Politische Bildung werde, so der Berliner Studienrat Paul Hartig, dann erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler „vor gegensätzliche oder einander widersprechende Aussagen, Behauptungen, Forderungen und Urteile“ gestellt werden.⁴⁰ Indem „die moderne Gemeinschaftskunde nicht nur fertige Tatsachen und Geschehnisse, sondern zum Teil noch umstrittene Methoden, ungelöste Fragen und ungeprüfte Meinungen den Schülern vorträgt“, werden diese „gezwungen, sich selbst eine Meinung zu bilden, sie in der Klasse oder zu Hause zu diskutieren, sich neue Aufschlüsse zu holen, zu einer eigenen Stellungnahme vorzu-

30 Ders., Versuch einer soziologischen Grundlegung der Staatsbürgerkunde, in: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 42/1927, S. 121–131, hier S. 129f.

31 Ders., Sachliche Bürgerkunde, in: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 44/1929, S. 271–276.

32 Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule, in: Die Deutsche Berufsschule 40/1931/32, S. 474f.

33 Erich Lehmsick, Politisierung der Jugend und Verjünglichung der Politik, in: Die Erziehung 6/1931, S. 382–389, hier S. 384.

34 Erich Scheil, Gegenwartsunterricht in der Geschichte, in: Pommersche Blätter 53/1929, S. 255–257, hier S. 255.

35 Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule (Anm. 32).

36 Agnes Waldhausen, Staatsbürgerliche Schulung durch Zeitungslesen, in: Mädchenbildung auf christlicher Grundlage 27/1931, S. 436–443, hier S. 440.

37 Stein, Politisierte Jugend, in: Neue Preußische Lehrerzeitung 10/1932, S. 181f.

38 Johannes Krauledat, Was bringt die Zeitung?, in: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen 62/1931, S. 153f.

39 Paul Oestreich et al., Politische Erziehung der Jugend, in: Die neue Erziehung 12/1930, S. 648ff.

40 Paul Hartig, Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht, in: Vergangenheit und Gegenwart 21/1931, S. 534–539, hier S. 536.

dringen und so die besten Früchte des Arbeitsunterrichts zu pflücken: Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit.“⁴¹ Durch eine entsprechende Materialauswahl von Quellen unterschiedlicher politischer Positionen sei es Lehrenden möglich, aktuelle Fragen parteipolitisch neutral zu thematisieren und – ohne eine Sichtweise vorzugeben – gesellschaftliche Kontroversen im Unterricht zu diskutieren. Neben Zeitungen werden auch Flugblätter, Parteiveranstaltungen oder das Radio, das erstmals die Möglichkeit bietet, „Ohrenzeuge geschichtlichen Geschehens zu sein“, als Unterrichtsmittel verwendet.⁴²

Das kontradiktorische Verfahren gilt auch aus demokratietheoretischen Erwägungen heraus als adäquater und genuiner Lernweg in der Staatsbürgerkunde. Der Unterrichtsprozess wird in struktureller Übereinstimmung mit der politischen Auseinandersetzung in der Gesellschaft konzipiert, soll Schülerinnen und Schüler in das „Für und Wider parlamentarischer Diskussionen“ einführen und ihnen so einen „großen Teil der politischen Wirklichkeit“ erschließen.⁴³

Die erfolgreiche Etablierung des kontradiktorischen Prinzips lässt sich unter anderem in bildungspolitischen Richtlinien, einer Fachzeitschrift, entsprechenden Fortbildungsangeboten und Schulfunkformaten wie einer „Aktuellen Stunde“ beobachten. Das seit Beginn der Weimarer Republik existierende Dilemma, Politik im Unterricht thematisieren zu wollen und zugleich eine parteipolitische Instrumentalisierung des Unterrichts zu verhindern, wird so konstruktiv gelöst. Mit der Kontradiktorik gelingt es, ein immanentes, professionelles Abgrenzungskriterium gegen Funktionalisierung und Politisierung der Staatsbürgerkunde von außen zu gewinnen.

41 Hugo Lötschert, Erdkunde und staatsbürgerliche Erziehung, in: *Monatschrift für höhere Schulen* 29/1930, S. 587–598, hier S. 598.

42 Paul Kettel, Rundfunk im Geschichtsunterricht, in: *Pädagogische Warte* 35/1928, S. 533ff., hier S. 534.

43 Gerhards (Anm. 19).

44 Franz Fendt, *Aufriß eines deutschen Bildungsplanes (1946)*, in: Herwart Kemper (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Staatliche Schulversuche und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD*, Weinheim 2008, S. 19–25, hier S. 21.

45 Erich Weniger, *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung*, Würzburg 1954, S. 6.

46 Herbert Chiout, *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule*, Dortmund 1955, S. 157, S. 226.

AUSBLICK

Unter den Bedingungen der nationalsozialistischen Diktatur findet die weitere Entwicklung einer Demokratiebildung ab 1933 ihr jähes Ende. Aber auch nach 1945 wird an die staatsbürgerkundlichen Konzepte und Erfahrungen der Weimarer Republik nur bedingt angeknüpft. Teils fehlt es an personeller Kontinuität, da republikanische Lehrkräfte wie etwa Hans Berbig nach Suspendierung, Emigration oder Verfolgung nicht mehr in den Schuldienst zurückkehren. Teils wird, wie im Fendt-Plan des bayerischen Kultusministers Franz Fendt, auf die idealistische Staatsbürgerkunde des Kaiserreichs rekurriert und erneut ein Ideal einer „Menschenbildung in der Harmonie von Individuum und Gesellschaft“ beschworen,⁴⁴ ohne die Erfahrungen der späten 1920er Jahre zu berücksichtigen. Daneben finden sich deutliche Anzeichen einer Distanzierung und Abwertung bis hin zu einer kollektiven „Abneigung gegen die Weimarer Zeit vor 1933, die immerhin so stark war, daß sie ein unmittelbares Anknüpfen an die Überlieferung der ersten deutschen Republik verbot“.⁴⁵

Im Nachkriegsdeutschland entwickelte sich so unter der Chiffre der „Weimarer Erfahrungen“, die als Negativfolie den demokratischen Wiederaufbau stabilisieren sollte, auf beiden Seiten des „Eisernen Vorhangs“ ein Bild der staatsbürgerlichen Bildung der Weimarer Republik, das selektiv nur jene Traditionen herausstellte, die – unabhängig von ihrer historischen Plausibilität – als undemokratisch und didaktisch fehlkonstruiert gelten durften und von denen eine legitimierende Abgrenzung problemlos erfolgen konnte. Demgegenüber stellte der Erziehungswissenschaftler Herbert Chiout in seiner Studie zur Schulreformbewegung der 1950er Jahre fest, dass die Schülermitverwaltung zwar eines der „wesentlichen Anliegen der Bemühungen um einen neuen Bildungsinhalt“ war, bei dem sich die meisten der relativ wenigen Schulversuche an Erfahrungen aus der Weimarer Republik orientierten, insgesamt aber die Reformfreudigkeit der Weimarer Republik unerreicht bleibe: „Die deutsche Lehrerschaft der zwanziger Jahre trug eine pädagogische Bewegung, wie sie in diesem Umfang die deutsche Schule weder vorher noch nachher gekannt hat.“⁴⁶

MATTHIAS BUSCH

ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

buschm@uni-trier.de

BÜRGERBILDUNG FÜR EIN BESSERES ZUSAMMENLEBEN?

Zur Moral- und Bürgerkunde in Frankreich

Andrea Szukala

Durch schulische politische Bildung werden in der politischen Kultur Werte tradiert. Auch in etablierten Demokratien wird auf diese Weise demokratische Herrschaft legitimiert und die politische Sozialisation der BürgerInnen institutionalisiert.⁰¹ Die Erwartung, dass sich junge Menschen mit dem demokratischen Projekt und den Erzählungen von „guter“ Bürgerschaftlichkeit und ebensolchem Zusammenleben identifizieren, wird nur in wenigen Schul- und Erziehungssystemen so explizit adressiert und in Bildungspolitiken und Curricula implementiert wie in Frankreich.⁰² Dies liegt auch daran, dass die Lehrpläne zentral gestaltet werden. Sie werden durch das Pariser Bildungsministerium gesteuert und sind Gegenstand von nationalen Debatten, Einflussnahmen verschiedenster gesellschaftlicher Akteure und Intellektueller und von Konflikten mit Lehrgewerkschaften. Dies gilt in besonderer Weise für das Programm „Moral- und Bürgerkunde“ (*enseignement moral et civique*, EMC), das seit einigen Jahren wieder auf die schulpolitische Agenda gerückt ist.

Die entsprechenden Diskurse und die Transformationen des Programms spiegeln in besonderer Weise die Brüche wider, die die französische Gesellschaft in den vergangenen zwei Jahrzehnten durchlief. In Frankreich ist nicht nur die Wahrnehmung des EU-Integrationsprozesses, sondern auch der Prozess der Globalisierung mit einer häufig negativen Sicht auf den einhergehenden Anpassungsdruck verbunden, der in der Gesellschaft als herausfordernd erlebt wird. Die Polarisierung des politischen Diskurses mit dem Erstarken des rechtsextremen *Rassemblement National* (vormals *Front National*), die Umwälzungen des Parteiensystems sowie Radikalisierungsprozesse und Proteste zeigen an, wie intensiv diese Transformation mit einer

sozioökonomischen und kulturellen Fragmentierung verbunden ist.

Wenn schließlich in Debatten um Curricula explizit adressiert wird, wie das Zusammenleben (*le vivre ensemble*) in der Schule und in sonstigen öffentlichen Räumen verwirklicht werden kann, stehen zwangsläufig konkurrierende Versionen der Gesellschaftserzählung im Raum. Auf diese wird in Schulen mit Bildungsangeboten reagiert, zugleich sind Schulen an der Hervorbringung der Erzählungen selbst beteiligt. Dies trägt zu den kritischen Aufladungen bei, die in Klassenräumen beispielsweise sichtbar werden, wenn sich SchülerInnen den Manifestationen der politischen Gemeinschaft im Rahmen von Bekundungen staatsbürgerlicher Solidarität entziehen, wie es vereinzelt in der Folge der islamistischen Attentate 2015 geschah, etwa im Rahmen von Trauerfeiern nach dem Attentat auf die Redaktion des Satiremagazins „Charlie Hebdo“.⁰³ Im Folgenden sollen zentrale Entwicklungslinien der Etablierung, Neuformulierung und beobachteten Praxis des EMC-Programms vor dem Hintergrund der Transformation von Bürgerschaft in einer hyperdiversen Gesellschaft „unter Stress“ aufgezeigt und diskutiert werden. Schließlich wird betrachtet, inwiefern die mit dem Prozess verbundenen Konflikte zu einer Legitimationskrise der Schule als Instanz der Bürgerbildung beitragen.

DIE SCHULE DER REPUBLIK

In Abgrenzung zu den stärker unterrichtsbasierten Konzepten politischer Bildung in und um die Institution Schule ihrer europäischen Nachbarn, versteht sich die französische Schule als die zentrale Ankerinstitution der Bildung von BürgerInnen.⁰⁴ In der in wissenschaftlichen

Debatten zum Teil als „Ideologie“ bezeichneten Konzeption der idealtypischen republikanischen Modellvorstellung⁰⁵ treten SchülerInnen nicht als Individuen, sondern als zukünftige *citoyens* auf: Demokratische Inklusion kann in dieser Lesart nur gelingen, wenn die Schule mit Blick auf soziokulturelle und religiöse Heterogenität neutral agiert. Die im Kontext der demokratischen Expansion des 19. Jahrhunderts formierten politischen Bildungswerte sind also in hohem Maße egalitär sowie auf individuelle Freiheiten und politische Autonomie des Einzelnen orientiert, vor allem gegenüber klerikalen Ansprüchen. Das Verhältnis von Person und BürgerIn gestaltet sich gleichwohl spannungsreich, wenn Französischsein in der Schule unweigerlich mit den zentralen republikanischen Werten verbunden ist, insbesondere mit einem universalistischen Kultur- und Bildungsverständnis und dem säkularen Wert der Laizität, das heißt dem Ausschluss der Religion aus öffentlichen Sphären. In der Primarschule treten diese Orientierungen nach wie vor besonders deutlich hervor, nahm doch mit ihr die allgemeine, freie, säkulare und staatliche Pflichtschule der Dritten Republik (ab 1870) unter Bildungsminister Jules Ferry ihren Anfang. Wenn also im Kontext von Schule von *citoyenneté* (Bürgerschaftlichkeit) die Rede ist, dann verstehen sich französische Lehrpersonen an öffentlichen Schulen seit jeher vor allem als „Bürgererzieher“. Das bedeutet, dass ihre normativen Professionsüberzeugungen mit den Werten der Republik normalerweise kohärent sind.⁰⁶

01 Vgl. Joel Westheimer, *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*, New York 2015.

02 Vgl. Pierre Rosanvallon, *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Paris 1992.

03 Vgl. Emmanuel Todd, *Qui est Charlie? Sociologie d'une crise religieuse*, Paris 2015.

04 Vgl. Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Paris 2000.

05 Vgl. Claude Proeschel, *Commentary: „Mobilising for the Values of the Republic“*. France's Education Policy Response to the „Fragmented Society“, in: *Journal of Social Science Education (JSSE)* 2/2017, S. 64–69; Christophe Bertossi, *La République „modèle“ et ses discours modélisants. L'intégration performative à la française*, in: *Migrations Société* 2/2009, S. 39–76.

06 Vgl. Maroussia Raveaud, *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, Paris 2015; Jacques Ozouf/Mona Ozouf, *La république des instituteurs*, Paris 1992.

VON DER INSTITUTION ZUR PERSON

Dieses relativ starre, durch den französischen Staat-Kirche-Konflikt geprägte Wertekorsett hatte noch bis in die 1980er Jahre die schulpolitischen Auseinandersetzungen zwischen öffentlichem und privatem Schulwesen gerahmt. Erst mit der Abschaffung der Wehrpflicht (1997), dem letztlich auch an französischen BürgerInnen gescheiterten europäischen Verfassungsvertrag (2005) sowie den ersten Symptomen einer Radikalisierung junger französischer Muslime seit den Attentaten im Pariser Métro- und Schnellbahnsystem (1995) wurde die tatsächliche Wirksamkeit staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung in und durch die Institution Schule neu diskutiert. Von Beginn an war die Debatte nicht nur geprägt vom Streben nach einer neuen Wertorientierung, die die Saga einer spezifischen Bestimmung Frankreichs – universelle Menschenrechte, die Gleichheitsidee und die Zurückweisung eines „Kommunitarismus“ im Sinne von ethnisch segregierten Gemeinschaften⁰⁷ – bildungspolitisch fortschreibt. Es ging auch darum, die grundsätzliche Frage zu klären, ob und wie heute eine staatsbürgerliche Transformation von vielfältigen Personen in Bildungsinstitutionen überhaupt stattfinden und durch die französische Bürgerschaftlichkeit in die Zukunft der multikulturellen Gesellschaft projiziert werden kann.⁰⁸

Zunächst lag der Hebel zur Wiederbelebung der republikanischen Mission weniger in den formulierten normativen Anforderungen an die Institution als vielmehr in einem neu begründeten organisatorischen Verständnis von „Neutralität“ in der Schule: der „zweiten“ oder „neuen“ Laizität.⁰⁹ Die Entwicklung des nunmehr über Parteigrenzen breit geteilten Verständnisses von der Laizität¹⁰

07 Siehe Circulaire 1649, 20.9.1994, www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-3.pdf.

08 Vgl. insbesondere Valentine Zuber, *Le culte des droits de l'homme. Une religion républicaine française*, Paris 2014; Françoise Lantheaume/Jocelyn Létourneau (Hrsg.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon 2016.

09 Vgl. Elodie Roebroek/Serge Guimond, *Schooling, Citizen-making, and Anti-immigrant Prejudice in France*, in: *Journal of Social and Political Sociology* 2/2015, S. 20–42.

10 Vgl. Murat Akan, *Laïcité and Multiculturalism. The Stasi Report in context*, in: *The British Journal of Sociology*, 2/2009, S. 237–256; Dimitri Almeida, *Exclusionary Secularism. The Front National and the Reinvention of Laïcité*, in: *Modern & Contemporary France* 3/2017, S. 249–263.

wies hier bereits auf eine Zuspitzung der gesellschaftlichen Debatte über die Möglichkeit einer Governance von Pluralismus in der Schule hin: Nach dem Schulgesetz von 2004, das das „auffällige“ Tragen von religiösen und philosophischen Abzeichen und/oder Kleidung in der Schule untersagte, wurde eine weitgehend assimilationistische Lesart des republikanischen Modells profiliert mit der Laizität als ausschließendem Prinzip.¹¹ Das Ablegen des Kopftuchs galt nunmehr als Eintrittsqualifikation für Bürgerschaftlichkeit in einer staatlichen Schule, die den Fokus nicht mehr vornehmlich auf die Neutralität der Institution und der in ihr handelnden Professionellen legte, sondern auf die Lernenden selbst sowie deren durch Kleidung und Abzeichen ausgedrückten Orientierungen und (von Lehrpersonen häufig fehlgedeuteten) Bereitschaften.¹² Zugleich wurden parallel neue horizontale Unterrichtsformate über „Religion als Phänomen“ geschaffen und die Etablierung privater konfessioneller Schulen gestattet: Komplementär vollzog sich hier also eine multikulturelle Öffnung des Modells, bei der, so betont etwa der Politikwissenschaftler Philippe Portier, Religionen nicht mehr als Bedrohungen aufgefasst werden.¹³ Paradoxerweise wurden nun genau jene SchülerInnen in das Privatschulsystem gedrängt, für deren demokratische Inklusion die staatliche Schule einst etabliert worden war.¹⁴

Im Zuge dieser institutionellen Neubestimmung von tradierten Lesarten wurde auch die Frage nach der inhaltlich-curricularen Umsetzung einer erneuerten laizistischen Werteerziehung im staatlichen Schulsystem aufgeworfen: Nach der (Wieder-)Einführung der Moralerziehung 2013 durch die Schulreform des Ministers Vincent Peillon (Sozialistische Partei, PS) wurde 2015 das Vorhaben des *parcours citoyen* vorgestellt: eine kumulative Erschließung von bürgerbildnerischen Inhalten durch die gesamte Schullaufbahn hindurch. Die Ausschärfung des

Programms und die Einbettung der EMC, einer „Laizitätscharta“ (2013) und eines „Laizitätsbüchleins“ (2016) in das Maßnahmenbündel einer schulischen Deradikalisierungspolitik nach der islamistischen Attentatsserie erzeugte schließlich das Bild einer Vermischung von bildungspolitischen sowie innen- und integrationspolitischen Zielen.

MORAL- UND BÜRGERKUNDE

Als eine der Sofortmaßnahmen nach den Attentaten auf „Charlie Hebdo“ und einen jüdischen Supermarkt stellte die PS-Schulministerin Najat Vallaud-Belkacem am 22. Januar 2015 das Elf-Punkte-Programm „Für die große Mobilisierung der Schule zugunsten republikanischer Werte“ vor. Durch diese neue politische Rahmung des Programms „Moral- und Bürgerkunde“ und den 300-stündigen Bürgerbildungsparcours wurde die Rolle der Schule für den gesellschaftlichen Zusammenhalt außerordentlich dramatisiert. Nicht zuletzt aufgrund der Schaffung eines Korps von ehrenamtlichen BürgerreservistInnen zur Verteidigung der republikanischen Werte in der Schule und der Ankündigung, die Autorität der Lehrpersonen durch das „Zelebrieren republikanischer Rituale und Symbole“ wiederherstellen zu wollen, wurde das Programm mit seiner quasi-verteidigungspolitischen Instrumentierung zum Signum eines (schulpolitischen) Ausnahmezustands.¹⁵

Trotz der dramatischen Umstände ist die curriculare Umsetzung der neuen bürgerkundlichen Morallehre nicht unumstritten¹⁶ – es werden immerhin die traditionelle republikanische Moralerziehung der Grundschule sowie bestehende Programme des Collège und des Gymnasiums durch das EMC ersetzt. Die Reform be-

11 Vgl. Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, Paris 2005.

12 Vgl. Géraldine Bozec, *Citizenship and Diversity in Education in France. Public Controversies, Local Adaptations, and Commitments*, in: James Banks (Hrsg.), *Citizenship, Education and Global Migration. Implications for Theory, Research, and Teaching*, Washington 2017, S. 185–208.

13 Vgl. Philippe Portier, *L'état des religions en France. Une sociologie historique de la laïcité*, Rennes 2016.

14 Vgl. Akan (Anm. 10), S. 253.

15 Vgl. Kirsten Wesselhoeft, *On the „Front Lines“ of the Classroom. Moral Education and Muslim Students in French State Schools*, in: *Oxford Review of Education* 5/2017, S. 626–641; *La Réserve citoyenne*, o.D., www.education.gouv.fr/reserve-citoyenne/cid94074/la-reserve-citoyenne.html#Qu_est-ce_que_la_Reserve_citoyenne; *Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*, 22. 1. 2015, www.gouvernement.fr/grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.

16 Vgl. Matthias Busch/Nancy Morys, *Mobilising for the Values of the Republic. France's Education Policy Response to the „Fragmented Society“*. A Commented Press Review, in: *JSSSE* 3/2016, S. 47–57.

trifft unter anderem die Rekonzeptionierung der existierenden Ansätze von den bisher eher auf akademische Urteilsfähigkeit orientierten Disziplinen – wie Geschichte, Geografie sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, an das die staatsbürgerkundlichen Module bislang angelagert waren – hin zu einem Programm, das Züge der deutschen Fächerformate Philosophie, Sozial- und Rechtskunde sowie Religionslehre oder Ethikunterricht aufweist. Aufgrund ihrer Ausbildung als FachwissenschaftlerInnen verstehen sich französische LehrerInnen weiterhin in hohem Maße als VermittlerInnen einer akademischen Disziplin in der Schule. Bürgerbildung in EMC bleibt horizontales Prinzip, sie ist also weder mit einem spezifischen Fach verbunden, noch geht sie in die Bewertung ein. Geschichtliche und politische Dimensionen spielen allerdings nunmehr eine geringere Rolle, die Wertebildung mit ihrem starken Fokus auf Entscheidungsfragen und einer subjektbezogenen Klärung von angemessenen Haltungen tritt an ihre Stelle.

Die Analyse der Curricula zeigt an, dass durchaus eine Kompetenzorientierung adressiert wird, wenn die vier Zielhorizonte Engagementbereitschaft, moralische Urteilsfähigkeit und Sensibilisierung, Verständnis für Rechte und Pflichten sowie kritische Urteilsfähigkeit vorgestellt werden. Auch auf der didaktischen Ebene fallen Formate auf, die sich von Frontalunterricht absetzen, wie etwa Debatten (*débats philosophiques* und *débats argumentés*), Rollenspiele, Dilemmadiskussionen und sonstige Formen eines aktivierenden Unterrichts.¹⁷ Peer-Interaktionen werden durchgehend angestrebt, und die für die französische Schule typischen lehrerzentrierten Unterrichtschoreografien sollen nur maßvoll eingesetzt werden: Klares Bestreben ist es, ein dialogorientiertes Miteinander in der Schule zu fördern und dabei demokratische Inklusion durch politische Partizipationsbereitschaft zu stärken.¹⁸ Der Bildungswissen-

schafthler Pierre Kahn, einer der Urheber des EMC-Programms, schätzt entsprechend die Gestaltungsfreiheit von Lehrpersonen, schülerorientiert vorzugehen, als hoch ein und warnt ausdrücklich vor einem moralisierenden Auftreten von LehrerInnen im Unterricht. Er verweist hier auf die Zielorientierungen der individuellen Urteilsfähigkeiten.¹⁹ Die an den pädagogischen Instituten im Kontext von Lehrerbildung anvisierten Innovationen belegen diese zeitgemäße Ausrichtung des Programms.

Brisanz gewinnt EMC dort, wo es um die Grenzen des pluralistischen Vorgehens geht, wenn die Laizität für scharfe Beschränkungen des schulischen Möglichkeitsraums von Lernenden, sich in der multikulturellen Gesellschaft zu sozialisieren, instrumentalisiert wird. Während die Professionsorientierung auf Neutralität, Aushandlung und Sensibilität beim Umgang mit pluralen religiösen Haltungen im Klassenzimmer den Lehrpersonen kaum Schwierigkeiten zu bereiten scheint,²⁰ sehen sie sich bei der Umsetzung einer wertheorientierten Bürgerbildung, die gleichzeitig auf kritische Urteilsfähigkeit, Kultursensibilität und Partizipationsbereitschaft abzielt, zum Teil herausgefordert.²¹ Für die Setzung von Kernwerten ist der Begriff der „republikanischen Moral“ historisch kontaminiert, da er für die normative Kolonisierung der Gesellschaft durch eine übermächtige Institution steht, sodass die curricular auf eine republikanische Wertebildung orientierte Bürgerbildung starke Resonanzen provoziert: Lehrpersonen nehmen eine starke zivile Moralerziehung in der Schule heute als konfliktträchtig wahr, da sie mit einer auf Autonomie und kritisch-rationale Denkfähigkeit ausgerichteten politischen Bildung nicht in Einklang zu bringen ist. Die Versuche, einen Wertepura-

17 Vgl. Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'enseignement moral et civique. Classes de seconde générale et technologiques, de première et terminale des séries générales, Bulletin officiel de l'Éducation Nationale no. 6, Paris 2015.

18 Vgl. für eine Übersicht Géraldine Bozec, Éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. Conseil National d'Évaluation Scolaire rapport scientifique, Paris 2016.

19 Vgl. Pierre Kahn, L'enseignement moral et civique. Vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat, in: Carrefours de l'éducation 1/2015, S. 185–202.

20 Vgl. Charlene Ménard, La neutralité des enseignants français dans les collèges publics: Quelle objectivité face à ses propres croyances et à celles des élèves?, in: Studies in Religion/ Sciences Religieuses 4/2019, S. 553–570.

21 Vgl. das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte BMBF-Projekt, ZUNAMI/Zusammenhalt-narrative (2018–2021, Förderkennzeichen 01UG1728AX). Siehe auch Thomas Douniès, Les effets de la perception d'un désenchantement politique sur la conception et la mise en oeuvre d'une politique d'éducation à la citoyenneté. Le cas de l'éducation civique dans les lycées français, in: Regards politiques 1/2017, S. 35–67.

lismus in den Horizont des republikanischen Modells einzubeziehen, sind durch die Krise des Realmodells²² und die Entfremdungstendenzen in der französischen Gesellschaft belastet, die eine Regression des Transformationsprozesses des französischen Republikanismus, auch auf der politischen Ebene, ausgelöst haben. Versuche, die Verankerung der Staatsbürgerschaft im Sinne eines „banalen Nationalismus“²³ – etwa durch Betonung der Nationalflagge und -hymne oder durch Regelwerke wie eine Laizitätscharta – wieder stärker zu sakralisieren, tun dem Projekt mittelfristig nicht gut. So wird insbesondere kritisiert, dass die Laizitätscharta und andere im Unterricht eingesetzte Produkte ein Wissens- und Verhaltensmodell vorschreiben, das nicht hinterfragt werden darf: „Die Möglichkeit des Widerspruchs ist nicht gegeben, es muss ein Bekenntnis zu den Werten der Republik erfolgen, es müssen Laizität und ‚Zusammenleben‘ gelebt werden.“²⁴ Dies ist verbunden mit einer politischen Überforderung der Institution Schule: Das an die SchülerInnen ausgegebene Laizitätsbüchlein setzt als Präambel den Satz: „Die Nation vertraut der Schule die Mission an, die Werte der Republik zu vermitteln.“²⁵

BÜRGERBILDNERISCHE SUCHBEWEGUNGEN

Programme der politischen Bildung lassen die Brüche und Konflikte in Gesellschaften wie unter einem Brennglas hervortreten. Aus diesem Grund sind sie bildungspolitisch oft hoch umstritten. Dies gilt insbesondere dann, wenn ein Wandel von ideologischen Modellen initiiert werden muss, welchen wie dem republikanischen Modell ein hoher Durchdringungsgrad anhaftet, sodass sich das Modell in den laufenden Transformationsprozessen auch immer wieder selbst re-

produziert. Das EMC-Programm in Frankreich, das einen pluralistisch-aushandelnden Zugang zu gesellschaftlicher Diversität und Hybridität von Demokratie mit der aufgeladenen Setzung des Leitprinzips der Laizität zu verbinden versucht, ist hier ein bemerkenswerter Testfall. Die Wiederentdeckung der laizistischen Moralerziehung und der Schule als einer legitimen Instanz der Tradierung von bürgerschaftlichen Normen steht dabei im Zentrum der Kritik.

Es ist zweifelhaft, ob gutes Zusammenleben in der Französischen Republik in der Schule heute noch mit dem pädagogischen Verweis auf ein homogenes Werteset angebahnt werden kann. Der Soziologe François Dubet adressiert hier einen Fundamentalkonflikt mit Bezug auf die Legitimität von Schule: Während das „traditionelle“ Modell der republikanischen Schule sich noch das Ziel der demokratischen Inklusion einer sozial stratifizierten Nation gesetzt hatte, werde die Schule der Bildungsexpansion als ungerecht wahrgenommen, weil es ihr nicht gelungen ist, eine soziale Ordnung zu etablieren, die selbst als gerecht wahrgenommen wird.²⁶ Im Kontext dieser Enttäuschung von republikanischen Erwartungen²⁷ werden die Wertsetzungen des neuen Laizismus umso mehr als eine exkludierende Praxis verstanden: Der Philosoph Ruwen Ogien prangerte die Neuauflage des Laizismus daher bereits 2013 als „Krieg gegen die Armen in der Schule“ an.²⁸ Der Migrations- und Integrationsforscher Christophe Bertossi geht so weit, sie als eine Strategie der Ethnisierung von sozialer Devianz zu theoretisieren, also als das genaue Gegenteil einer Bildung für ein Zusammenleben in der Gesellschaft.²⁹ Empirische Befunde deuten darauf hin, dass junge Französinnen und Franzosen eine Gleichsetzung von „Französischsein“ mit „Weißsein“ wahrneh-

22 Vgl. Dominique Schnapper, *L'échec du „modèle républicain“? Reflexions d'une sociologue*, in: *Annales. Histoire. Sciences sociales* 4/2006, S. 759–776.

23 Katharine Throssell, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, Brüssel 2015.

24 Charlène Ménard, *Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015. L'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique*, in: *Éducation et socialisation* 46/2017, S. 1–13, hier S. 7.

25 Ministère de l'Éducation Nationale, *Livret Laïcité*, Dezember 2016, S. 1, www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/02/livret_laicite_men_decembre_2016.pdf.

26 Vgl. François Dubet, *Conflits de justice à l'école et au-delà*, in: Denis Meuret/Marie Duru-Bellat (Hrsg.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Paris 2010, S. 43–55, hier S. 53.

27 Dabei wird deutlich, dass die ethnische Segregation in Frankreich zu wenig erforscht wird, da Datenerhebungen ethnische Kategorien nicht erfassen dürfen, vgl. Mathieu Ichou/Agnès van Zanten, *France. The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities*, in: Peter Stevens/Gary Dworkin (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Cham 2019, S. 509–556.

28 Ruwen Ogien, *La guerre aux pauvres commence à l'école: sur la morale laïque*, Paris 2013.

29 Vgl. Bertossi (Anm. 5).

men.³⁰ Dies widerspricht grundlegenden, auch mit der schulischen Bürgerschaftsbildung verbundenen Erwartungen an eine „farbenblinde“ Republik. Die inklusiven republikanischen Werte von Gleichheit und Brüderlichkeit sind mit dem segregierenden Laizismus – auch empirisch – nicht verknüpfbar: Starke republikanische Überzeugungen deaktivieren Ungleichheitsvorstellungen und aktivieren Gerechtigkeitsvorstellungen, Offenheit für MitbürgerInnen und generelle Toleranz. Der neue Laizismus scheint hingegen mit starken Ungleichwertigkeitsüberzeugungen verbunden.³¹

Es deutet sich zudem an, dass die Überforderung mit Politiken der demokratischen Inklusion die Legitimationskrise der Schule noch verschärft. Der Soziologe Jean-Louis Derouet etwa spricht von einer definitiven und unerwarteten Entzauberung von Schule, die sich ausgerechnet nach einer langen Periode der Bildungsexpansion einstellte.³² Er fordert seit Längerem, dass das Festhalten an einer Illusion der Homogenisierung durch Schule aufgegeben und die schulische Arbeit dezentralisiert werden müsse, um das System durch lokale Kompromisse am Leben zu halten.³³ Diese Kompromissbildungen werden aber durch eine harte schulorganisatorische Durchsetzung von Laizität erschwert; die aus ihr erwachsenden Konflikte überfordern die AkteurInnen. Der Politikwissenschaftlerin Françoise Lorcerie zufolge fällt es auch Lehrpersonen im Unterricht bisweilen schwer, SchülerInnen davon zu überzeugen, dass Republikanismus nicht nur „Propaganda“ ist.³⁴ Im Feld der Bürgerbildung zeigt sich, dass LehrerInnen die kontroversorientierte Arbeit mit diesen Werten als herausfordernd erleben, auch mit Blick auf den Umgang mit eigenen Haltungen und Rollendefinitionen als französische BürgerInnen, Bürger-

erzieherInnen und FachwissenschaftlerInnen. SchülerInnen wählen im Raum der Schule eher Vermeidungsstrategien, als dass sie sich offen mit ihren subjektiven Haltungen und Einstellungen zu erkennen geben. Die Eskalationen im Rahmen der Charlie-Hebdo-Trauerfeiern werden inzwischen weitgehend als eine Ausnahmeerscheinung eingeordnet.³⁵ Gleichwohl gibt es das Bestreben, eine empathisch gelingende Bearbeitung von Verschiedenheit in der Schule voranzutreiben. Insbesondere beim Umgang mit religiösem Pluralismus zeigt sich, dass der Wandel der republikanischen Schule in vollem Gange ist.

ANDREA SZUKALA

ist Politikwissenschaftlerin und Inhaberin der Professur für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Soziologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
andrea.szukala@uni-muenster.de

APuZ- News letter abonnieren

www.bpb.de/newsletter

Der Newsletter informiert Sie etwa 30 mal im Jahr per E-Mail über die Beiträge der aktuellen Ausgabe sowie über kommende Themenschwerpunkte, den jährlichen „Call for Papers“ und Veranstaltungen.

30 Vgl. Jean Beaman, Are French People White? Towards an Understanding of Whiteness in Republican France, in: *Identities* 5/2019, S. 546–562.

31 Vgl. Roebroek/Guimond (Anm. 9).

32 Vgl. Jean-Louis Derouet, La place des établissements scolaires en France sous la Ve République. Une recomposition parallèle des formes de la justice et des formes de l'État (1959–2009), in: *Revista Portuguesa de Educação* 2/2009, S. 7–34.

33 Vgl. ders., École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?, Paris 1992, S. 32.

34 Vgl. Françoise Lorcerie/Benjamin Moignard, L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post attentats. Un tableau contrasté, in: *Sociologie* 4/2017, S. 439–446.

35 Vgl. ebd.

EINE „UNPARTEIISCHE SCHULE“?

Politische Bildung nach dem Rechtsruck in Brasilien

Sérgio Costa

Als die Bürgerinitiative Escola sem Partido (Unparteiische Schule, EsP) 2004 in São Paulo gegründet wurde, war der ehemalige Metallarbeiter Luiz Inácio Lula da Silva erst eineinhalb Jahre Präsident. Das rapide ökonomische Wachstum, die effektive Bekämpfung der Armut sowie die fortwährenden Korruptionsskandale, die zu Markenzeichen der von der Arbeiterpartei Partido dos Trabalhadores (PT) geführten Regierungen von 2003 bis 2016 wurden, standen noch bevor. Es war nicht abzusehen, dass die EsP als Bewegung gegen eine angebliche „politisch-ideologische Kontaminierung der brasilianischen Schulen auf allen Ebenen, von den Grund- bis zu den Hochschulen“,⁰¹ zu einem der ersten Anzeichen der Wende werden würde, die sich 2018 mit der Wahl des rechtsradikalen Abgeordneten und pensionierten Hauptmanns Jair Bolsonaro zum Präsidenten vollzog.

Ausgehend von der Frage, wie die EsP in den vergangenen Jahren an Wirkkraft gewann, werden in diesem Beitrag sowohl die Argumente der Bewegung selbst als auch bestehende Gegeninitiativen und -argumente skizziert und diskutiert. Besondere Relevanz gewinnt die Debatte um die EsP dadurch, dass es in Brasilien keine staatlichen Medienorgane gibt, die die breite Bevölkerung erreichen. Die Medienlandschaft ist durch Privatkonzerne geprägt, die in der Regel keinen besonderen Wert auf das Angebot anspruchsvoller Inhalte legen. Volkshochschulen oder ähnliche öffentliche Angebote der politischen Bildung sind nicht vorhanden. Deshalb kommt Schulen und Universitäten bei der politischen Bildung in Brasilien eine herausragende Bedeutung zu. Der Ansatz der EsP, den Hebel genau an diesen Bildungsinstitutionen anzusetzen, kann daher mangels alternativer Kanäle politischer Bildung verheerende Folgen mit sich bringen.

GESELLSCHAFTSPOLITISCHE ÖFFNUNG UND GEGENREAKTION

Ökonomisch wie auch an den Wahlen war die unter Lula da Silva etablierte Klassenallianz (*lulismo*) lange Zeit erfolgreich. Ohne große Schwierigkeiten wurde Lula da Silva 2006 für eine zweite Amtszeit gewählt. 2010 gewann die von ihm vorgeschlagene Dilma Rousseff die Wahlen und wurde 2014 mit einem hauchdünnen Vorsprung wiedergewählt. Hervorzuheben sind die von den PT-Regierungen angestoßenen Fortschritte bei der Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Schwarzen und Weißen, Heterosexuellen und LGBT-Menschen.⁰² Die materiellen Unterschiede und Machtungleichheiten zwischen diesen Gruppen sind immer noch exorbitant. Die PT-Regierungen führten jedoch von 2003 bis 2014 – einhergehend mit der wachsenden Bedeutung der Frauen-, Schwarzen-, und LGBT-Bewegungen in der brasilianischen Öffentlichkeit – zahlreiche Gesprächskanäle, Policies wie ethnosoziale Quoten an Universitäten oder ein umfassendes Programm gegen Homophobie sowie Gesetzesänderungen ein, die die rechtlichen, politischen und sozialen Positionen von Frauen, Schwarzen und LGBT-Menschen erheblich verbesserten.⁰³

Insbesondere die Verschlechterung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Ermittlungen im Rahmen von Korruptionsskandalen, bei denen neben anderen Politiker*innen auch Lula da Silva angeklagt und verurteilt wurde,⁰⁴ ebneten ab 2013 den Weg zur konservativen Gegenoffensive. 2016 wurde Rousseff im Rahmen eines rechtlich fragwürdigen parlamentarischen Amtsenthebungsverfahrens von der Präsidentschaft zuerst suspendiert und schließlich entlassen. Als der konservative und selbst von Korruptionsvorwürfen belastete Vizepräsident

Michel Temer das Präsidentschaftsamt übernahm, wurden soziale Programme zurückgefahren, die Rechte der Arbeitnehmer*innen eingeschränkt und die Programme und Ämter zur Förderung von Schwarzen, Frauen und LGBT-Menschen weitgehend gestrichen. Die Regierung Bolsonaro vertiefte ab 2019 den Kahlschlag, sodass heute nur noch institutionelle Fragmente der einstigen Förderstruktur aufrechterhalten sind.

DIE UNPARTEIISCHE SCHULE

In den ersten Jahren nach ihrer Entstehung beschränkte sich die EsP auf die Bereitstellung von Modellen für Gesetzesentwürfe und die Ermutigung der Schüler*innen, ihre Lehrer*innen bei vermeintlichen Indoktrinierungsversuchen zu filmen und zu denunzieren.⁰⁵ Dem EsP-Gründer und Staatsanwalt Miguel Nagib zufolge war dabei die Grundidee, liberalindividualistische, rechtskonservative und religiöse Werte zu artikulieren. Das Gleichsetzen von Che Guevara mit Franz von Assisi durch den Geschichtslehrer seiner Tochter habe ihn dazu bewogen, öffentlichkeitswirksam zu protestieren und gegen „Indoktrinierung“ und „verfrühte sexuelle Stimulierung in den Schulen“, sowie für eine religiöse und moralische Kindererziehung zu kämpfen, „die in Einklang mit den Überzeugun-

gen der Eltern“ stehe.⁰⁶ Insbesondere seit 2014/15 avancierte die EsP im Zuge der Mobilisierung für das Amtsenthebungsverfahren Rousseffs zu einem entscheidenden Träger der Koalition, die gegen eine angebliche linke Hegemonie in den brasilianischen Schulen und Universitäten kämpft.

Ein wichtiger Impuls kam von der Zusammenarbeit mit ultraliberalen Vereinigungen, die vom US-amerikanischen Thinktank Atlas Network unterstützt werden. Einige seiner Mitglieder gehören zu den einflussreichsten Publizisten Brasiliens, die mit ihren Kolumnen Millionen Menschen erreichen.⁰⁷ Miguel Nagib selbst schrieb Beiträge für das Instituto Millenium, eine der 14 brasilianischen, von Atlas Network unterstützten Organisationen. Er trat dabei keineswegs für eine unparteiische Schule ein, sondern für eine, die ultraliberale Ideologien verbreiten sollte.⁰⁸

Ebenso zentral für die Legitimation und Popularität der EsP war die Präsenz im Internet, insbesondere in sozialen Medien. Politik- und Sozialwissenschaftler*innen analysierten auf Instagram und Facebook die Verflechtungen zwischen der EsP und anderen Personen und Netzwerken. Dazu zählen rechtsgerichtete Gruppierungen wie beispielsweise Mães pelo Escola sem Partido (Mütter für die Schule ohne Partei) sowie Personen wie Jair Bolsonaro und drei seiner Söhne, Flávio, Eduardo und Carlos, die wie ihr Vater Berufspolitiker sind.⁰⁹ Die EsP und ihre Verbündeten verbreiteten Schlagwörter wie beispielsweise „Kulturmarxismus“,¹⁰

01 Escola Sem Partido (EsP), *Sobre Nós*, 2019, www.escolasempartido.org/quem-somos (Übersetzungen im Beitrag durch den Autor).

02 Im Einklang mit Cleyton Feitosa, *Políticas públicas LGBT no Brasil: um estudo sobre o Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco*, in: *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana* 32/2019, S. 90–118, hier S. 93 wird hier die Abkürzung LGBT (Lesben, Gays, Bisexuelle, Transsexuelle) und nicht die erweiterten Varianten (u.a. LGBTT, LGBTQ, LGBTI*) bevorzugt, da dies der Sprachregelung entspricht, die 2008 im Rahmen der ersten Conferência Nacional von der brasilianischen Regierung und den LGBT-Bewegungen vereinbart wurde.

03 Vgl. James N. Green et al. (Hrsg.), *História do Movimento LGBT no Brasil*, São Paulo 2018; Marlise Matos, *Gender and Sexuality in Brazilian Public Policy: Progress and Regression in Depatriarchalizing and Deheteronormalizing the State*, in: Elisabeth J. Friedman (Hrsg.): *Seeking Rights from the Left: Gender, Sexuality, and the Latin American Pink Tide*, Durham 2018, S. 144–172; Sérgio Costa/Renata C. Motta, *Social Classes and the Far Right in Brazil*, in: Conor Foley (Hrsg.), *In Spite of You. Bolsonaro and the New Brazilian Resistance*, London 2019, S. 103–116.

04 Vgl. Sérgio Costa, *Ex-Präsident Lula da Silva geht ins Gefängnis – und Brasilien ist doch keinen Schritt weiter*, 13.4.2018, www.nzz.ch/-ld.1375664.

05 Vgl. Elizabeth Macedo, *Repoliticizing the Social and Taking Liberty Back*, in: *Educação em Revista* 34/2018, S. 1–15.

06 Zit. nach Talita Bedinelli, *O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis*, 26.6.2016, https://brasil.elepais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html.

07 Vgl. Kátia G. Baggio, *Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano. Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas*, *Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC, Campo Grande 2016*. Siehe auch www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean/3.

08 Vgl. Fernando A. Penna, *O Escola sem Partido como chave do fenômeno educacional*, in: Gaudêncio Frigotto (Hrsg.), *Escola „sem“ Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, Rio de Janeiro 2017, S. 35–48, hier S. 40.

09 Vgl. Ricardo Gonçalves Severo/Suzane da Rocha Vieira Gonçalves/Rodrigo Duque Estrada, *A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira*, in: *Educação & Realidade* 3/2019, S. 1–28.

10 Siehe exemplarisch Claudio Grass, *A Escola de Frankfurt, o marxismo cultural, e o politicamente correto como ferramenta de controle*, 5.5.2016, www.mises.org.br/article/2401/a-escola-de-frankfurt-o-marxismo-cultural-e-o-politicamente-correto-como-ferramenta-de-controle.

ein Begriff, der in Brasilien von den rechtsgerichteten Gruppierungen im Einklang mit ihrem US-amerikanischen Ursprung oft verwendet wird, um eine vermeintliche Verschwörung der Linken gegen die Freiheitswerte zu denunzieren.

Der EsP gelang es, auch parlamentarische Allianzen zu bilden, insbesondere mit den katholisch-konservativen und evangelikalen Fraktionen. Auf diese Weise konnte die EsP 2016 großen Einfluss auf die Diskussion über den Nationalen Rahmenlehrplan und somit die Schulcurricula nehmen. Ihr Ansatz bestand darin, Erziehung als ausschließliche Aufgabe der Familie zu definieren und die Präsenz einer „Genderideologie“ im Schulcurriculum zu verurteilen. Abgelehnt wurde zudem die Betonung der kulturellen Diversität im Lehrprogramm, da so die Vermittlung von relevanten westlichen Wissenstraditionen durch die Auseinandersetzung mit indigenen und afrobrasilianischen Lebenswelten ersetzt werde.¹¹

Die EsP und ihre Verbündeten versuchten zudem, ihre Vorstellungen gesetzlich zu verankern. Bereits 2014 entstand der erste Gesetzesentwurf für eine „Unparteiische Schule“, den Miguel Nágib formulierte und Flávio Bolsonaro im Landesparlament des Bundesstaats Rio de Janeiro einreichte. Carlos Bolsonaro legte dem Stadtparlament Rio de Janeiros ein ähnliches Gesetzesvorhaben vor. Begründet auf der Freiheit des Denkens, dem Selbstbestimmungsrecht der Eltern und der politischen Neutralität von Schulen und Universitäten wurden Maßnahmen vorgeschlagen, um Lehrer*innen, die ihre Schüler vermeintlich indoktrinieren, überwachen und arbeits- wie strafrechtlich verfolgen zu können. Ähnliche Entwürfe wurden beiden Kammern des brasilianischen Nationalkongresses vorgelegt, sowohl der Abgeordnetenversammlung (2015) als auch dem Senat (2016).¹²

In dem Senatsentwurf nahm die Bekämpfung einer vermeintlichen „Genderideologie“ deutliche Konturen an: „Die öffentliche Hand wird sich nicht in die sexuelle Orientierung der Schüler einmischen. Sie wird auch keine Handlung zulassen, die den natürlichen Reifeprozess und die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler in Harmonie mit ihrer entsprechenden bio-

logischen Geschlechtsidentität beeinträchtigt, vorgeht oder lenkt. Insbesondere untersagt ist die Anwendung der Genderideologie.“¹³ Der Entwurf wurde im Senat 2017 zurückgenommen, da die Chance auf seine Annahme als gering eingeschätzt wurde. In der Abgeordnetenversammlung wurde das Gesetzesvorhaben 2019 in modifizierter Form abermals eingereicht und steht aktuell noch zur Diskussion. Betont wird vor allem die Notwendigkeit der Prävention gegen „politisches und ideologisches Mobbing der Schüler (...) gegen ihre Mitschüler“.¹⁴ 2016 wurde im Bundesstaat Alagoas ein vergleichbares Gesetzesvorhaben im Landesparlament einstimmig angenommen, bereits 2017 allerdings durch einen Beschluss des Richters Luís Roberto Barroso vom Obersten Bundesgerichtshof mit dem Argument wieder aufgehoben, dass es „so vage und allgemein“ sei, „dass es dem umgekehrten Zweck dienen kann: der ideologischen Unterdrückung und Verfolgung derer, die davon abweichen“.¹⁵

Die Themen, die die EsP und ihre Verbündeten populär machten, standen im Mittelpunkt der Wahlkämpfe von 2018. Zahlreiche Landes- und Bundespolitiker*innen, die mit der Bewegung in Verbindung stehen, wurden gewählt.¹⁶ Auch Jair Bolsonaro setzte in seinem Präsidentschaftswahlkampf auf die Agenda der EsP, wie ein Blick in sein Wahlprogramm zeigt. Neben der Forderung nach „mehr Mathematik, Naturwissenschaften und Portugiesisch, OHNE INDOKTRINIERUNG UND VERFRÜHTE SEXUALISIERUNG“¹⁷ finden sich darin ebenso knapp wie deutlich die Spannungen zwischen Familien und Staat sowie die Festsetzung der Familie als einzig legitime Lebensweise: „FAMILIE! Egal wie sie sei, ist sie heilig und

11 Vgl. Elizabeth Macedo, *As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum*, in: *Educação & Sociedade* 139/2017, S. 507–524, hier S. 515 ff.

12 Vgl. Severo/Gonçalves/Estrada (Anm. 9), S. 12.

13 Senado Federal, Projeto de Lei do Senado 193, Brasília 2016, www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666.

14 Câmara dos Deputados, Projeto de Lei 246, Brasília 2019, www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019.

15 Zit. nach Lilian Venturini, *Qual o papel do Supremo no debate da Escola Sem Partido*, 28. 11. 2018, www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/27/Qual-o-papel-do-Supremo-no-debate-da-Escola-Sem-Partido.

16 Vgl. EsP, *Eleições 2018, 2020*, www.programaescolasempartido.org/eleicoes2018.

17 Partido Social Liberal, *O caminho da prosperidade. Proposta de plano de governo, 2018*, S. 41, (Hervorhebungen im Original).

der Staat soll sich in unserer Leben nicht einmischen.“¹⁸ Darüber hinaus machten Bolsonaro und seine Wahlkämpfer*innen mittels frei erfundener und über soziale Medien verbreiteter Erzählungen auf Bedrohungen der heteronormativen, auf eine binäre Geschlechterordnung abhebende Familie aufmerksam, die angeblich von den Schulen mit ihren kommunistischen und sexuell pervertierten Lehrer*innen ausgingen. Besonders die größer werdende Gruppe der Pfingstbewegung, die bereits 31 Prozent der brasilianischen Wählerschaft ausmacht, reagierte auf diese vermeintliche Gefahr und wählte zu 69 Prozent Bolsonaro.¹⁹

Nach dem Amtsantritt besetzte die Regierung Bolsonaros mehrere strategische Regierungsstellen im Interesse der EsP: Das Bildungsministerium wurde zuerst einem konservativen Philosophen und danach dem Ökonom Abraham Weintraub anvertraut.²⁰ Die Posten in der Kulturförderung sind ausnahmslos von Gegner*innen des „Kulturmarxismus“ besetzt, und die wichtigste Förderagentur für Hochschulbildung wird von Benedito Aguiar geleitet, der wegen seines Vorschlags, in der Grundschule den Kreationismus als Kontrapunkt zur darwinistischen Evolutionstheorie zu unterrichten, in der Kritik steht.²¹

KRITIK

Lehrerverbände sowie Schüler- und Elterninitiativen haben gegen die Ambitionen der EsP mobilisiert, demonstriert und publiziert. Darunter ist das „Handbuch zur Verteidigung gegen die Zensur in den Schulen“ hervorzuheben, das 2018 von rund 50 Nichtregierungsorganisationen und Fachgesellschaften und unter anderem mit Unterstützung der Bundesstaatsanwaltschaft erar-

¹⁸ Ebd., S. 4.

¹⁹ Vgl. Sérgio Costa, Im brasilianischen Wahlkampf ist Verleumdung Programm, 19.10.2018, www.sueddeutsche.de/politik/-1.4173643; Claudia Zilla, Die Evangelikalen und die Politik in Brasilien. Die Relevanz des religiösen Wandels in Lateinamerika, Stiftung Wissenschaft und Politik, SWP-Studie 26/2019, S. 26; Pesquisa Datafolha 2018, 30.8.2018, <https://arte.folha.uol.com.br/poder/eleicoes-2018/pesquisa-datafolha/#>.

²⁰ Vgl. Miguel Lago, Procura-se um presidente, in: Piauí 152/2019, <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/procura-se-um-presidente>.

²¹ Vgl. CAPES hat einen neuen Präsidenten, 31.1.2020, www.dwih-saopaulo.org/de/2020/03/04/capes-hat-einen-neuen-praesidenten.

beitet wurde.²² Neben Empfehlungen beschreibt der Ratgeber Musterfälle laufender Verfolgungen von Lehrer*innen, denen wegen Indoktrinierungsvorwürfen und ähnlichen Anschuldigungen bereits gekündigt wurde, oder die belästigt, angegriffen oder festgenommen wurden. Erziehungswissenschaftler*innen tragen ebenfalls durch zahlreiche Aufsätze und Sammelbände zur Auseinandersetzung mit den Vorschlägen der EsP bei.²³ Einige zentrale Einwände sollen hier skizziert werden.

Mangelnde Plausibilität der Diagnose: Das von der EsP gezeichnete Bild einer von „Kulturmarxisten“ besetzten Schul- und Universitätslandschaft lasse sich nicht mit den vorhandenen Daten in Einklang bringen. Im Gegenteil, diese belegten die politische Pluralität der brasilianischen Lehrer*innen.²⁴ Zudem sei die angestrebte Neutralität trügerisch, denn sowohl die Wissensinhalte als auch die Wissensvermittler*innen seien sozial verankert. Auf diese Weise konstruiere und reproduziere jede Aussage der Lehrenden wie auch der Schüler*innen ihre Position in einem Gesellschafts- und Machtgefüge.²⁵ Den Lehrer*innen komme dabei eine Vorbildfunktion zu.²⁶ Kritiker*innen zeigen zudem, dass Gesetze und Kampagnen wie das unter Lula da Silva eingeführte Programm „Brasilien gegen Homophobie“ weder das Modell der Kleinfamilie noch die sexuelle Selbstbestimmung der Schüler*innen aufheben wollen, im Gegenteil: Damit sollen Kinder gegen Mobbing und auferlegte Sexualitätsmuster geschützt werden. Bei der Betonung des sozial konstruierten Charakters von Geschlechtsidentitäten werde zudem weder die Fa-

²² Vgl. Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos et al. (Hrsg.), Manual de defesa contra a censura nas escolas, November 2018.

²³ Vgl. Gaudêncio Frigotto (Hrsg.), Escola ‚sem‘ Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira, Rio de Janeiro 2017; Fernando Penna/Felipe Queiroz/Gaudêncio Frigotto (Hrsg.), Educação Democrática. Antídoto ao Escola sem Partido, Rio de Janeiro 2018.

²⁴ Vgl. Denis Castilho, School Without Party: From Control to Dispossession, in: Boletim Goiano de Geografia 39/2019, S. 1–24, hier S. 9.

²⁵ Vgl. Caroline B. Capaverde/Bruno S. Lessa/Fernando D. Lopes, „Escola sem Partido“ para quem?, in: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação 102/2019, S. 204–222, hier S. 209ff.

²⁶ José A. Giannotti, Savonarolas oficiais, in: Sérgio Abranches et al., Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje, São Paulo 2019, S. 164–174, hier S. 172.

milie noch Heterosexualität infrage gestellt. Es handele sich eigentlich um die Betonung der historisch bedingten Unterwerfung von Frauen und hegemonialen Sexualitätsformen, um diese überwinden zu können.²⁷

Verfassungswidrigkeit: Sowohl in der Verfassung als auch durch die Jurisprudenz des Obersten Bundesgerichtshofs sei die Freiheit des Lehrens und Lernens als notwendige Bedingung für die vollständige Wahrnehmung des Staatsbürgerstatus garantiert. Die von der EsP formulierten Gesetzesentwürfe verletzen, so die Kritiker*innen, diese Prinzipien.²⁸

Ideologische Färbung: Mehrere Autor*innen zeichnen anhand der Vorgeschichte der EsP sowie anhand der Verbindungen zu religiösen Parlamentsfraktionen und ultraliberalen Organisationen nach, dass die Initiative nicht für Neutralität, sondern für autoritäre, konservative und marktradikale Werte eintritt.²⁹ Es handele sich bei der EsP um eine Initiative, um Pädagog*innen unter Druck zu setzen und zu kriminalisieren.³⁰ Ferner beflügele der Diskurs der EsP gegen die „unfreie“ staatliche Schule Pläne von Bildungskonzernen, ein mit Steuergeld finanziertes Privatschulsystem aufzubauen.³¹

Ignoranz realer Probleme: Die Agenda der EsP gehe an den Problemen des brasilianischen Bildungssystems vorbei. Die qualitativen Lücken des brasilianischen Bildungssystems seien nicht in einer vermeintlichen Kontrolle durch Feminist*innen oder Marxist*innen begründet. Vielmehr lägen die Probleme an der Unterfinan-

zierung und der hierarchisierten Schulstruktur. Reichere Kinder besuchten gut ausgestattete Privatschulen und ärmere Kinder mangelhafte staatliche Schulen. Das Bildungssystem zementiere so soziale Ungleichheiten, statt sie zu entschärfen.³²

SCHLUSS

Die politische Bildung in Brasilien wird seit 2015 durch Diskursverschiebungen, Gesetzesinitiativen und (Wahl-)Kampagnen einer harten Probe unterzogen. Unter dem Vorwand einer Initiative für neutrale Bildung wurde der Weg zur Umwandlung der Schulen und Universitäten Brasiliens in Institutionen geebnet, die autoritäre, konservative und marktradikale Ideologien verbreiten sollen. Von einer Randerscheinung avancierte die EsP in den vergangenen Jahren zu einem Kristallisationsgefüge rechtsgerichteter bis rechtsextremer Werte und Akteure, das vor allem den Verlierer*innen der PT-Regierungen Artikulationsmöglichkeiten bietet. Aber auch diejenigen, die von Programmen dieser Regierungen wirtschaftlich profitiert hatten und durch das Ende dieser Politik sozial besonders litten, wurden teilweise zu Unterstützer*innen der EsP. Durch jüngere Maßnahmen wie die Öffnung des Bildungssektors für Privatinvestitionen³³ oder die Einschränkung der Autonomie der Bundesuniversitäten³⁴ wurden die Gegner*innen der EsP weiter geschwächt. Durch ihre Mobilisierung konnten Zivilgesellschaft, Expert*innen, progressive Parlamentarier*innen und Jurist*innen bislang jedoch weitgehend vermeiden, dass die Ideologien der EsP die Form geltender Gesetze annehmen.

Dieser Beitrag profitierte von Diskussionen innerhalb der Lern- und Forschungscommunity rund um den Brasilien-Projektkurs, der im Wintersemester 2019/20 an der Freien Universität Berlin stattfand. Dafür danke ich den Teilnehmer*innen und insbesondere meiner Ko-Dozentin Professorin Renata Motta.

SÉRGIO COSTA

ist Professor für Soziologie Lateinamerikas am Institut für Soziologie und Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin.
sergio.costa@fu-berlin.de

27 Vgl. Giovanna Marafon/Marina C. Souza, Como o discurso da „ideologia de gênero“ ameaça o caráter democrático da escola, in: Penna/Queiroz/Frigotto (Anm. 24), S. 75–88.

28 Vgl. Felipe B. Queiroz/Rafael B. Oliveira, Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade do Escola sem Partido, in: Penna/Queiroz/Frigotto (Anm. 24), S. 33–50.

29 Vgl. Elizabeth Macedo (Anm. 11); Penna (Anm. 8).

30 Vgl. Eveline Algebaile, Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve, in: Frigotto (Anm. 23), S. 63–74.

31 Vgl. Castilho (Anm. 24).

32 Vgl. ebd.; Miguel Lago (Anm. 20).

33 Vgl. Estêvão Bertoni, Como o MEC incentiva a iniciativa privada na educação, 15. 1.2020, www.nexojournal.com.br/expresso/2020/01/14/Como-o-MEC-incentiva-a-iniciativa-privada-na-educa%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica.

34 Vgl. Luis Fernandes, Ciência, Tecnologia e Inovação: a „operação desmonte“ e seus resistentes, 8. 1.2020 www.nexojournal.com.br/ensaio/2020/Ci%C3%A4ncia-Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o-a-%E2%80%98opera%C3%A7%C3%A3o-desmonte%E2%80%99-e-seus-resistentes.

Unterwegs und überall.

APuZ als E-Book oder PDF herunterladen
und in über 500 Ausgaben lesen, suchen, markieren ...

bpb.de/
shop/apuz



Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn
Telefon: (0228) 9 95 15-0



Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 20. März 2020

REDAKTION

Lorenz Abu Ayyash (verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne-Sophie Friedel
Michael Ibrahim-Sauer (Praktikant)
Johannes Piepenbrink
Frederik Schetter (Volontär)
Anne Seibring
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
twitter.com/APuZ_bpb

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT

Charlotte Cassel/Meiré und Meiré, Köln

SATZ

le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH & Co. KG,
Mörfelden-Walldorf

ABONNEMENT

Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung
Das **Parlament** ausgeliefert.
Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.
FAZIT Communication GmbH
c/o InTime Media Services GmbH
fazit-com@intime-media-services.de

Die Veröffentlichungen in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ sind keine Meinungsäußerungen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch das weitere Print-, Online- und Veranstaltungsangebot der bpb, das weiterführende, ergänzende und kontroverse Standpunkte zum Thema bereithält.

ISSN 0479-611 X



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland.

APuZ
Nächste Ausgabe
16–17/2020, 14. April 2020
MILITÄR



APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz