

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Politische Bildung

Anja Besand

50 JAHRE
BEUTELSBACHER KONSENS

Tim Schanetzky

WAFFENSTILLSTAND
FÜR EINE HOMOGENE WELT?

Viola B. Georgi · Michael Wrase
HANDLUNGSSPIELRÄUME FÜR
PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE

Marc Partetzke

EMOTIONEN
ALS STÖRQUELLE?

Monika Oberle

LINKSEXTREMISMUS-
PRÄVENTION
UND POLITISCHE BILDUNG

Reinhard Müller

STAAT UND
POLITISCHE BILDUNG

Hermann Josef Abs

MINDESTSTANDARDS
FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE
FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung  DAS PARLAMENT

Politische Bildung

APuZ 43–45/2026

ANJA BESAND

50 JAHRE BEUTELSBACHER KONSENS

Dass der Beutelsbacher Konsens derzeit so präsent ist, liegt nicht nur an seinem Jubiläum. Es ist vielmehr ein Symptom dafür, dass politische Bildung beweisen muss, Streitbarkeit und Verfassungstreue nicht als Gegensätze zu verstehen.

Seite 04–10

TIM SCHANETZKY

WAFFENSTILLSTAND FÜR EINE HOMOGENE WELT?

Obwohl der Konsens von Beutelsbach zentral für die Bildungspraxis ist, mangelt es an Informationen über sein Zustandekommen. Die Initiatoren versuchten, die Konsensbemühungen aus den damaligen politischen Auseinandersetzungen herauszulösen.

Seite 11–16

VIOLA B. GEORGI · MICHAEL WRASE

HANDLUNGSSPIELRÄUME FÜR PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE

Lehrerinnen und Lehrer werden in einer Zeit politischer Polarisierung zunehmend selbst in politische Auseinandersetzungen verwickelt. Nicht selten sehen sie sich dem Vorwurf mangelnder Neutralität ausgesetzt und reagieren entsprechend mit Verunsicherung.

Seite 17–23

MARC PARTETZKE

EMOTIONEN ALS STÖRQUELLE?

Eine politische Bildung, die Emotionen systematisch ausblendet, verfehlt einen wesentlichen Teil dessen, was politische Urteile prägt und politische Einflussnahme wirksam macht. Gleichwohl bleibt das Überwältigungsverbot für die politische Bildung unverzichtbar.

Seite 24–29

MONIKA OBERLE

LINKSEXTREMISMUSPRÄVENTION UND POLITISCHE BILDUNG

Die Ablehnung von Projekten der Linksextremismusprävention sowie die Zurückhaltung bei der Beteiligung an Förderausschreibungen zu diesem Phänomenbereich haben verschiedene Gründe. Zugleich gibt es hierzu vielfältige didaktische Ansätze der politischen Bildung.

Seite 30–35

REINHARD MÜLLER

STAAT UND POLITISCHE BILDUNG

Politische Bildung soll unparteiisch, aber wertgebunden sein. Doch wer entscheidet, was das genau bedeutet und wer sie betreiben darf? An Stiftungen und staatlichen Bildungsprogrammen zeigt sich, wie staatliche Förderung ein Eigenleben entwickeln kann – nicht immer ein gutes.

Seite 36–39

HERMANN JOSEF ABS

MINDESTSTANDARDS FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG

Politische Bildung soll die gesellschaftliche Durchlässigkeit fördern und somit das Gleichheitsversprechen der Demokratie einlösen. Mindeststandards dienen dabei als Leitkonzept. Die zentrale Frage lautet: Welches Niveau politischer Bildung soll der Staat garantieren?

Seite 40–46

EDITORIAL

In der Bundesrepublik der 1970er Jahre durchzogen tiefe Gräben die Zunft der Politikdidaktik. Studentenbewegung und sozialliberale Reformpolitik hatten den Anspruch hervorgebracht, Schule solle zu Emanzipation und kritischer Teilhabe an der Demokratie befähigen. Konservative Didaktiker hielten dagegen: Politische Bildung müsse sich vor allem an den bestehenden Werten, Normen und Institutionen der Verfassung orientieren, nicht an einem gesellschaftskritischen Programm. In dieser Gemengelage versammelte die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Herbst 1976 Vertreter der verschiedenen Lager zu einer Tagung im schwäbischen Beutelsbach.

Zwar ließen sich die konkurrierenden Ansätze nicht versöhnen, doch aus dem Treffen ging ein Minimalkonsens hervor sowie darauf aufbauende Regeln für die Unterrichtspraxis: Dieser „Beutelsbacher Konsens“ wurde über die Jahre zum Referenzpunkt der politischen Bildung. Im Kern gelten drei Grundsätze: Erstens darf eine Lehrkraft Schülerinnen und Schüler nicht im Sinne einer gewünschten Meinung überwältigen und sie so an einer eigenständigen Urteilsbildung hindern. Zweitens muss, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Drittens sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die politische Lage und die jeweils damit verknüpften Interessen zu analysieren und Einflussmöglichkeiten zu identifizieren. Heute finden diese Prinzipien im gesamten Bereich der politischen Bildung Anwendung.

Doch der Beutelsbacher Konsens steht seit einigen Jahren von mehreren Seiten unter Druck. So wird er bisweilen bemüht, um extremistische Positionen als eine legitime Meinung unter vielen im Unterricht zu platzieren. Zugleich wird aus ihm ein angebliches Neutralitätsgebot hergeleitet, das jede politische Positionierung im Unterricht unter Verdacht stellt und Lehrkräfte einschüchtern kann. In der politischen Bildung selbst wiederum mehren sich Zweifel, ob der Konsens den Anforderungen der Gegenwart noch genügt. Ein neuer Konsens scheint vorerst nicht in Sicht, doch die Debatten zu seinem 50. Geburtstag zeigen, worüber es sich zu streiten lohnt.

Lorenz Abu Ayyash

ESSAY

VOM FACHDIDAKTISCHEN LEITSATZ ZUM POLITISCHEN KAMPFBEGRIFF

50 Jahre Beutelsbacher Konsens

Anja Besand

Der Beutelsbacher Konsens wurde in diesem Jahr 50 Jahre alt und ist in aller Munde. Ist das ein gutes oder ein schlechtes Zeichen? In jedem Fall hat es der Beutelsbacher Konsens geschafft, die Grenzen des vergleichsweise engen Fachdiskurses der politischen Bildung zu überwinden und erneut zwischen die Fronten gesellschaftlicher Polarisierungsprozesse zu geraten – und das, obwohl er im Rahmen seiner Entstehung gerade dazu beitragen wollte, einen solchen Konflikt zu befrieden.⁰¹

Aber zurück zu dem Moment, in dem der Beutelsbacher Konsens noch gar keiner war. In den späten 1960er und frühen 1970er Jahren war die Diskussion um politische Bildung in Westdeutschland, ähnlich wie heute, von gesellschaftlichen Polarisierungsprozessen geprägt. Die Studierendenbewegung hatte den noch jungen Fachdiskurs dieses Bildungsbereichs erfasst und die politischen und pädagogischen Grundüberzeugungen der Akteurinnen und Akteure auf den Prüfstand gestellt. Die Frage war, worum es im Rahmen politischer Bildung gehen sollte: um die Stabilisierung dieser noch jungen und damit zerbrechlichen Demokratie durch die Vermittlung von Wissen über Institutionen, Regeln und Gesetze oder um die Befreiung der Subjekte aus verkrusteten Herrschaftsverhältnissen? Auf der einen Seite fanden sich die eher etablierten Akteure zusammen, deren Sorge auf die noch jungen Strukturen demokratischer Ordnung gerichtet war. Und auf der anderen Seite standen die zumeist jungen – in jedem Fall der Studierendenbewegung entstammenden – Aktiven, die politische Bildung als zentrales Instrument zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden und deshalb in Scharen den Beruf der Politik-, Sozial- oder Gemeinschaftskunde-

lehrerinnen und -lehrer ergreifen wollten. Die Auseinandersetzung war leidenschaftlich und sichtbar.⁰² Sie wurde nicht nur in Klassen- und Lehrerzimmern, sondern auch in Boulevardzeitungen, auf Wahlkampfplakaten und in parteipolitischen Debatten ausgetragen.

Dieser Konflikt und die Art und Weise, wie er ausgetragen wurde, taten dem jungen Bildungsbereich nicht gut. Aus diesem Grund entschloss sich der neue Leiter der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, am 19. und 20. November 1976 eine Konferenz im schönen Weinort Beutelsbach zu veranstalten. In deren Rahmen konnten sich die zerstrittenen Akteure der Fachdidaktik darüber verständigen, welche professionellen Kernüberzeugungen sie gemeinsam für den Bildungsbereich formulieren wollten.⁰³

Es war ein schöner Gedanke, angelehnt an Friedensverhandlungen, der allerdings zunächst nicht aufzugehen schien. Denn trotz zweitägiger intensiver Diskussionen konnte im Rahmen der Veranstaltung zunächst keine Einigung erzielt werden.⁰⁴ Dem von Hans-Georg Wehling erst im Anschluss unter dem Titel „Konsens à la Beutelsbach“ formulierten Protokoll, in dem die drei berühmten Punkte als implizite Konsensformel festgehalten wurden, widersprach dann aber doch niemand. Somit gilt seit 1976 der professionelle Grundkonsens für die politische Bildung.

BEUTELSBACH REVISITED

Ein genauerer Blick auf den Wortlaut des Beutelsbacher Konsenses lohnt sich. Was steht in diesem Text – und was steht dort nicht? Es sind zunächst drei vergleichsweise knapp formulierte Prinzipien, die weder eine Theorie politischer Bildung entfalten, noch festlegen, welche politischen Ziele der

Unglaublich!

So etwas sollen unsere Kinder lernen!
Was in nordrhein-westfälischen Schulbüchern steht!

Marx statt Rechtschreibung?

Hetze statt Erziehung

1. Familie im Zwielticht

„Eigner Herd ist Prügel wert,
übt immer redlich morden...
treue Frauen soll man schlagen,
Lug mit Trüg vergelten...“

(Schwann-Verlag, Düsseldorf, 1974,
„Umgang mit Texten“, 5/6, S. 48) -

„Du sollst Deine Eltern lieben.
Wenn sie um die Ecke glotzen,
sollst sie in die Fresse rotzen.“

(Pro Schule-Verlag, Düsseldorf, 1974,
„Drucksachen“ 8 für Gymnasien, S. 64)

2. Staat als Buhmann

„Die meisten Erwachsenen glauben,
daß sie nur in einer festgelegten
Ordnung leben können. Die wichtig-
sten Ordnungsregeln sind die
Gesetze. Um euch an ihre Ordnungen
zu gewöhnen, gibt es für euch eine
Ordnung: die Schulordnung.“

Einige Erwachsene passen darauf auf,

daß ihre Ordnung von allen beachtet
wird. Zu ihnen gehören die Polizisten.
Auch in der Schule lernt ihr, die Ord-
nung zu beachten. Auch hier passen
die Lehrer auf.“

(abgedruckt vom Schwann-Verlag, Düsseldorf,
aus „Das kleine rote Schülerbuch“
in „Umgang mit Texten“, 1974, 7/8, S. 323)

Klassenkampf im Klassenzimmer 3. Mißbrauch der Sprache

„Goethe sprach zu Schiller
hol' aus dem Arsch den Triller.
Schiller sprach zu Goethe,
mein Arsch ist keine Flöte.“

(Pro Schule-Verlag, Düsseldorf, 1974,
„Drucksachen“ 8 für Gymnasien, S. 64)

Wahlanzeige der CDU aus NRW 1975

Quelle: Jörg Richter (Hrsg.), Klassenkampf von oben oder Angstmacher von rechts?, Reinbek 1975, S. 42.

Bildungsbereich verfolgen soll. Die berühmten drei Spiegelstriche formulieren vielmehr die Bedingungen und Grenzen des professionellen Han-

delns in einem streitbaren Bildungsbereich. *Ers-* tens die Abgrenzung politischer Bildung von Indoktrination, *zweitens* die Forderung, bestehen- de Kontroversen in Wissenschaft und Politik auch im Unterricht abzubilden, und *drittens* der An-

01 Vgl. Wolfgang Sander, Geschichte der politischen Bildung, in: ders./Kerstin Pohl (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 13–28, hier S. 19. Siehe hierzu auch den Beitrag von Tim Schanetzky in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

02 Vgl. Wolfgang Sander, Politik in der Schule, Marburg 2003, S. 137f.

03 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Was ist der Beutelsbacher Konsens und welche Bedeutung hat er bis heute?, 23. 11. 2022, www.youtube.com/watch?v=-6z7pbGT2l8.

04 Vgl. Sander (Anm. 2), S. 147.

Der Beutelsbacher Konsens im Wortlaut

ÜBERWÄLTIGUNGSVERBOT

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

KONTROVERSITÄTSGEBOT

Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

PARTIZIPATIONSGEDANKE

Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.

Quelle: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

spruch, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, ihre eigene Interessenlage zu analysieren und Möglichkeiten zu entwickeln, auf die politische Situation Einfluss zu nehmen.⁰⁵ Auf den ersten Blick erscheinen diese Forderungen wenig Streitbar. Wer würde schon dafür plädieren, Schülerinnen und Schüler zu überwältigen, ihnen kontroverse Positionen vorzuenthalten oder ihre Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung einzuschränken? Der Beutelsbacher Konsens ist leicht zu verstehen, und entsprechend leicht ist es, ihm zuzustimmen. Kompliziert wird es erst im pädagogischen Alltag, in dem gesellschaftliche Konfliktlagen oft in überaus komplexen Fallkonstellationen zutage treten.⁰⁶

05 Wohlgermerkt: Es geht um Kontroversen in Wissenschaft und Politik. Das Wort „Gesellschaft“ kommt in diesem Zusammenhang gar nicht vor, auch wenn viele Menschen meinen, es beim Wiedergeben des Konsenses nennen zu müssen. Nicht jede gesellschaftliche Kontroverse ist relevant, sondern nur die, über die sich wohlbegründet streiten lässt.

06 Vgl. Rico Behrens/Anja Besand/Stefan Breuer, Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule, Frankfurt/M. 2021, S. 72f.

In diesem Sinne wäre zu fragen, wie man damit umgeht, wenn sich Eltern über eine „Woche der Vielfalt“ an der Schule beschweren, eine Lehrkraft den Deutschen Bundestag auf Einladung einer rechtsextremen Partei besuchen will oder täglich neue antisemitische Schmierereien in Toilettenkabinen auftauchen.⁰⁷ Ist es im Sinne des Kontroversitätsgebots notwendig, eine rechtsextreme Partei zu einer Podiumsdiskussion in der Schule einzuladen, nur weil sie viele Wählerinnen und Wähler hat?⁰⁸ Oder wird „Remigration“, mit anderen Worten „Deportation“ von Geflüchteten, zu einem unterrichtsrelevanten Thema, wenn es gesellschaftlich immer wieder diskutiert wird? Und wie kann man in solchen Debatten Schülerinnen und Schüler schützen, die Angst um die Deportation

07 Vgl. Anja Besand, Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Populismus in der Institution Schule, in: APuZ 14–15/2020, S. 4–9.

08 Vgl. dies., Das Wahljahr 2024 und seine Herausforderungen für die politische Bildung im Bundesland Sachsen, 24. 1. 2024, tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/das-joddid/news/positionspapier-zum-wahljahr-24.

ihrer Eltern oder Großeltern haben? Und zu guter Letzt: Wie sollen Lehrkräfte reagieren, wenn einige Schülerinnen und Schüler einen schulinternen CSD fordern, während andere dagegen sind?⁰⁹

Das ist alles gar nicht so einfach. Gerade die Kluft zwischen der scheinbaren Eindeutigkeit und Zustimmungsfähigkeit der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses und der Komplexität, die sich bei ihrer Anwendung in der Gegenwart ergibt, macht eine genauere Betrachtung der in diesem Grundsatztext enthaltenen Annahmen und Setzungen notwendig.

NORMATIVE VORSTELLUNGEN VON POLITISCHER BILDUNG

Die drei Prinzipien des Konsenses beziehen sich auf Mündigkeit, selbstständige Urteilsbildung und Interessenartikulation sowie die Möglichkeit, politischen Einfluss innerhalb staatlich organisierter Bildungsprozesse auszuüben.¹⁰ Zugleich reagieren sie auf ein pädagogisches Machtverhältnis, in dem Personen mit institutioneller Autorität ihre Deutungen und politischen Überzeugungen gegenüber Personen durchsetzen, die sich in ihrer Obhut befinden. Der Beutelsbacher Konsens ist somit aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive formuliert. Er ist sich der subtilen und zuweilen auch weniger subtilen Machtstrukturen bewusst, die in der Schule und in Bildungsprozessen allgemein wirken. Vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen betont er, dass politische Bildung dem gesellschaftlichen Pluralismus Rechnung tragen muss und nicht zur Herstellung von Konformität und Fremdbestimmung beitragen darf.

Der Beutelsbacher Konsens ist somit auch kein Text, der politische Bildung von Politik fernhalten oder auf eine möglichst neutrale Vermittlung von Wissen reduzieren möchte. Vielmehr formuliert er Vorstellungen darüber, wie politische Bildung in einer Demokratie mit politischen Gegenständen und Kontroversen umgehen sollte. Das, was kontrovers ist, muss im Bildungsprozess auch kontrovers erscheinen. Dieser Satz muss Wort für

Wort durchdacht werden. Denn daraus folgt nicht, dass alles, was sich politisch als Position formulieren lässt, deshalb auch als kontroverse Position im Sinne politischer Bildung behandelt werden muss. Vielmehr braucht politische Bildung ein kritisches Unterscheidungsvermögen zwischen dem, was kontrovers diskutiert werden kann, und dem, was die normativen Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens selbst berührt und damit dem nicht-kontroversen Sektor angehört.¹¹

Die Unterscheidung zwischen Kontroversen und Nicht-Kontroversen ist allerdings keineswegs so einfach, wie es auf den ersten Blick scheint. Was zu einer politischen Streitfrage wird und was als nicht verhandelbare Grundlage des demokratischen Zusammenlebens gelten soll, lässt sich nicht in jedem Fall voraussetzungslos – also ohne vorgelagerte Normen, Wertentscheidungen oder theoretische Annahmen – bestimmen. Deshalb ist es unmöglich – ja, es wäre sogar problematisch –, politische Bildung mit einer vermeintlich objektiven Liste des Kontroversen und des Nicht-Kontroversen auszustatten.

NICHT NEUTRAL – GRUNDRECHTSSTABIL

Eine wichtige Orientierung bietet die Verfassung. Wenn es um die im Grundgesetz besonders geschützten Grundlagen der freiheitlichen demokratischen Ordnung geht, insbesondere um die in Artikel 1 und Artikel 20 niedergelegten Grundsätze, kann politische Bildung nicht so tun, als handle es sich lediglich um beliebige politische Präferenzen, zwischen denen neutral zu vermitteln wäre. Die sogenannte Ewigkeitsklausel des Artikels 79 Absatz 3 Grundgesetz verweist darauf, dass bestimmte Verfassungsgrundsätze einer Disposition durch wechselnde politische Mehrheiten entzogen sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass politische Bildung über diese Grundlagen nicht sprechen oder sie nicht kritisch diskutieren dürfte. Vielmehr muss zwischen der Diskussion über die konkrete politische Ausgestaltung und der Infragestellung grundlegender menschenrechtlicher und demokratischer Prinzipien unterschieden werden. Um es noch klarer zu sagen: Selbstverständlich können

09 Vertiefende Fallbeschreibungen mit Handlungsempfehlungen finden sich bei Behrens/Besand/Breuer (Anm. 6).

10 Der Beutelsbacher Konsens bezieht sich nicht ausschließlich auf Bildungsprozesse in der Schule und gilt heute weit über diesen Bildungsbereich hinaus. Aus meiner Perspektive muss jedoch eingeräumt werden, dass der ursprüngliche Wortlaut insbesondere mit Blick auf schulische Bildungsprozesse entwickelt wurde und somit vor allem vor Überwältigung in diesem Handlungsfeld warnt.

11 Dazu ausführlich Ernst Fraenkel, *Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie*, in: Alexander von Brünneck (Hrsg.), *Ernst Fraenkel. Werke – Band 5: Demokratie und Pluralismus*, Baden-Baden 2007, S. 375–422.

und müssen wir über migrationspolitische Strategien streiten. Welche Regeln für Zuwanderung gelten sollen, wie Asylverfahren zu gestalten sind, wie die Aufnahme von Geflüchteten organisiert werden soll oder wie staatliche Ressourcen verteilt werden können, sind politische Fragen, über die unterschiedliche, miteinander konkurrierende Positionen bestehen und über die demokratisch gestritten werden kann.

Die Frage, ob wir Menschen, die sich auf der Flucht befinden, auf dem Mittelmeer ertrinken lassen oder – wenn sie den Weg zu uns gefunden haben – mit Waffengewalt außer Landes bringen, ist eine andere. Hierbei handelt es sich nicht um eine migrationspolitische Sachfrage, bei der unterschiedliche politische Positionen als gleichrangige Alternativen nebeneinandergestellt werden könnten. Genau diese Unterscheidung ist für die politische Bildung zentral: Kontroversität bedeutet nicht, jede denkbare Position zu legitimieren. Bildungsverantwortliche Akteure müssen in der politischen Bildung in der Lage sein, zu erkennen, wann eine vermeintliche Kontroverse die Grundlagen des demokratischen und menschenrechtlichen Zusammenlebens selbst zur Disposition stellt – auch wenn das nicht immer einfach ist. Gerade an dieser Stelle wird sichtbar, dass der Beutelsbacher Konsens das Prinzip der Kontroversität zwar formuliert, die Kriterien für die Bestimmung seiner Grenzen aber offenlässt.

BEUTELSBACH ALS WAFFE

Gerade diese Offenheit hat vermutlich wesentlich zur Wirkungsgeschichte des Beutelsbacher Konsenses beigetragen. Sie hat dazu geführt, dass der Text nicht mehr nur als Bezugspunkt innerhalb des Fachdiskurses der politischen Bildung dient, sondern auch Teil der öffentlichen Debatte geworden ist. Als solcher kann er von verschiedenen Akteuren aufgegriffen, in unterschiedliche politische Kontexte gestellt und mit wechselnden Bedeutungen versehen werden. Dies wird besonders relevant, wenn der Beutelsbacher Konsens gegen politische Bildung selbst – in und außerhalb der Schule – in Stellung gebracht wird.¹² Wenn Bildungsangebote zu

¹² Vgl. Anja Besand, *Beutelsbach als Waffe. Über die Einschüchterungsversuche von ganz Rechts und wie die Schule, Staat und Lehrkräfte darauf reagieren können*, 2018, [sowi-online.de/node/1419](https://www.sowi-online.de/node/1419).

Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus oder anderen gesellschaftlichen Konflikten als „Indoktrination“ bezeichnet werden, wenn Lehrkräften vorgeworfen wird, vermeintlich einseitige politische Positionen zu vertreten, oder wenn aus dem Kontroversitätsgebot die Forderung abgeleitet wird, dass unterschiedliche politische Positionen im Unterricht grundsätzlich gleichrangig repräsentiert werden müssen – auch extremistische und menschenfeindliche –, dann fungiert der Beutelsbacher Konsens als Argument zur Begrenzung oder Zurückweisung bestimmter Formen politischer Bildung.¹³

Das zeigt sich seit einigen Jahren besonders deutlich an einem Begriff, der im ursprünglichen Text des Beutelsbacher Konsenses von 1976 überhaupt nicht vorkommt, der aber inzwischen im öffentlichen Diskurs fast synonym mit dem Beutelsbacher Konsens verwendet wird: „Neutralität“. Aus einem Gebot zur Abbildung wissenschaftlicher und politischer Kontroversen ist nach dieser Lesart ein Gesetz zur verordneten Äquidistanz geworden – ein Missverständnis mit Methode.

Diese Interpretation kommt nicht von irgendwo. Vor allem im rechtsextremen und rechtspopulistischen Spektrum wird „Neutralität“ heute als Kampfbegriff genutzt, um demokratische politische Bildung einzuschränken beziehungsweise um diejenigen, die über Fördermittel in diesem Bereich entscheiden und in den entsprechenden ministeriellen Fachaufsichten sitzen, vor sich herzutreiben.¹⁴ Das Instrumentarium dafür ist vielfältig und reicht von kleinen Anfragen in den Parlamenten über öffentliche Angriffe auf Bildungs- und Forschungseinrichtungen bis hin zu den vor einigen Jahren von der AfD eingerichteten Online-Meldeportalen für AfD-kritische Lehrkräfte. Das Ziel solcher Vorstöße ist offensichtlich: Es geht darum, Unsicherheit in den Schul- und Bildungsalltag zu tragen, Lehrkräfte und die Bildungsadministration einzuschüchtern und den Eindruck zu erzeugen, dass bereits jede

¹³ Vgl. Friedhelm Hufen, *Zur Bedeutung des sogenannten Neutralitätsgebots für zivilgesellschaftliche Vereine der Demokratie- und Jugendarbeit – unter besonderer Berücksichtigung der Ausführungen des Sächsischen Rechnungshofs in seinem Sonderbericht zur Richtlinie Integrative Maßnahmen, Rechtsgutachten*, August 2024, S. 41, www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/08/2024-07-25-Rechtsgutachten-zum-Neutralitaetsgebot-Prof.-Dr.-Hufen-Endfassung-signiert.pdf.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 45.

kritische Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen ein Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens ist.¹⁵ Dabei beruht diese Argumentation auf einer Verdrehung. Über Themen wie Rassismus, Antisemitismus oder die Abwertung von Minderheiten kann man in einer Demokratie nicht neutral sprechen.¹⁶ Weder der Beutelsbacher Konsens noch andere Mäßigungsverpflichtungen, beispielsweise beamtenrechtliche, geben eine solche Haltung her.¹⁷ Wer aus dem Kontroversitätsgebot ableitet, menschenfeindliche Positionen müssten im Unterricht als gleichberechtigte Option neben verfassungsfesten Werten stehen, missversteht den Geist des Textes grundlegend.

Im Grunde ist es eine pädagogische und fachdidaktische Selbstverständlichkeit: Politische Bildung in der Demokratie ist der Demokratie verpflichtet. Wer daran zweifelt, sollte sich die entsprechenden Passagen in den Schulgesetzen oder die Bildungsziele in den Landesverfassungen noch einmal sehr genau ansehen. Selbstverständlich darf im Rahmen politischer Bildung weder zur Wahl einer bestimmten Partei aufgerufen noch parteipolitische Werbung betrieben werden. Dies gilt allerdings nur für Parteien, die sich auf die Grundwerte der Verfassung beziehen. Das Gebot parteipolitischer Zurückhaltung bedeutet keine ethische oder verfassungsrechtliche Gleichgültigkeit. Im Gegenteil: Politische Bildung ist dem Erhalt der demokratischen Ordnung, der Durchsetzung der Menschenrechte und dem Schutz von Minderheiten ausdrücklich verpflichtet. Lehrkräfte dürfen nicht nur widersprechen, wenn diese angegriffen werden – sie müssen es. Als Beamtinnen und Beamte haben sie auf diese Verfassung geschworen und sich verpflichtet, für den Erhalt dieser Grundsätze zu arbeiten.

Das führt uns zu der entscheidenden Frage, vor der wir heute stehen: Was geschieht mit einem Text wie dem Beutelsbacher Konsens, wenn er von Akteuren für sich beansprucht wird, die den demokratischen Streit, aus dem er einst hervorgegangen ist, selbst gar nicht als gemeinsamen Diskurs anerkennen?

Die Antwort auf diese Frage ist so ernüchternd wie folgenscher: Wenn ein demokratischer Konsens von Akteuren in Dienst genommen wird, die die Spielregeln der Demokratie selbst ablehnen, dann verliert er seine Befriedungsfunktion. Er wird vom Werkzeug des Fachdiskurses zu einer Waffe im Kulturkampf. Das Paradoxon liegt auf der Hand: Die instrumentelle Anrufung des Beutelsbacher Konsenses durch antidemokratische Kräfte nutzt genau jene Toleranz und Offenheit aus, die er garantiert, um eben diese Voraussetzungen schrittweise zu untergraben. Das Gebot der Kontroversität wird dabei von einem Prinzip der Urteilsbildung zu einem Mittel der Verunsicherung umgedeutet.

SCHLUSS

Für die politische Bildung bedeutet dies vor allem, dass der Beutelsbacher Konsens nicht länger als heitere Harmonieformel missverstanden werden darf. Wer ihn unter den Bedingungen einer polarisierten und bedrohten Demokratie als mechanisches Instrument zur normativen Mäßigung oder Moderation beliebiger Positionen versteht, liefert ihn genau jener instrumentellen Umdeutung aus, die seine Grundlagen untergräbt. Aus dieser herausfordernden Konstellation für Theorie und Praxis ergeben sich drei zentrale Konsequenzen.

Erstens verlangt diese Konstellation eine klare Absage an einen naiven Konsensglauben. Der Beutelsbacher Konsens kann dort nicht mehr verbindend wirken, wo es gar keinen Wunsch nach einem gemeinsamen demokratischen Prozess gibt. In solchen Situationen ist vielmehr eine streitbare Handlungsfähigkeit abzusichern, die in der Lage ist, demokratische von antidemokratischen Herausforderungen zu unterscheiden.¹⁸

Zweitens wandelt sich in einer polarisierten Öffentlichkeit die Anforderung des Beutelsbacher Konsenses an die Praxis: Es geht nicht mehr um die Moderation von Debatten, sondern um die Sicherstellung eines demokratischen Rahmens. Das bedeutet, dass die Abgrenzung nach außen – dort, wo Grund- und Menschenrechte verletzt werden – nicht als Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens, sondern als seine notwendige Voraussetzung begriffen werden darf.

¹⁵ Vgl. Besand (Anm. 7), S. 8.

¹⁶ Vgl. Hendrik Cremer, Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen und Parteien?, Berlin 2019, S. 21, www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Analyse_Studie/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf.

¹⁷ Vgl. Hufen (Anm. 13).

¹⁸ Vgl. Behrens/Besand/Breuer (Anm. 6).

Drittens macht diese Entwicklung deutlich, dass der Beutelsbacher Konsens kein sakrosanktes Denkmal ist, das unverändert bestehen bleiben kann. Wenn die historische Ausgangslage eine andere ist als 1976, muss auch der Konsens weitergedacht werden. Deshalb sind von der „Frankfurter Erklärung“ über den „Schwerter Konsent“ bis hin zum „Siegburger Konsens“ die zahlreichen Versuche der jüngeren Zeit, den Beutelsbacher Konsens normativ nachzuschärfen und das Verhältnis von Kontroversität, Grundrechtstreue und Haltung präziser zu fassen, keine Schwächung des Originals, sondern eine unverzichtbare Aktualisierung.

Der Beutelsbacher Konsens bleibt wertvoll – aber nur, wenn er nicht als Einladung zur Belieblichkeit missbraucht wird, sondern als wehrhafte Richtschnur für eine Bildung dient, die Demo-

kratie, Pluralismus und Minderheitenschutz nicht nur thematisiert, sondern auch ernst nimmt. Dass der Beutelsbacher Konsens heute, 50 Jahre nach seiner Entstehung, wieder in aller Munde ist, erweist sich somit weder als reines Missverständnis noch als bloßer Jubiläumseffekt. Es ist das Symptom einer gesellschaftlichen Bewährungsprobe, in der politische Bildung beweisen muss, dass sie Streitbarkeit und Verfassungstreue nicht als Gegensätze versteht, sondern als Fundament demokratischer Mündigkeit.

ANJA BESAND

ist Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden und Gründungsdirektorin der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie.

Schon gehört?

Die APuZ gibt es auch als Podcast!



WAFFENSTILLSTAND FÜR EINE HOMOGENE WELT?

Zur Historisierung von „Beutelsbach“

Tim Schanetzky

Beim Blick auf all die Texte, Vorträge und Veranstaltungen, die derzeit Bezug nehmen auf den 50. Jahrestag der Konferenz von Beutelsbach, stehen zwei Charakteristika hervor: Zunächst wird über die Tauglichkeit des damaligen methodologischen Minimalkonsenses für die Gegenwart der politischen Bildung nachgedacht. Diese Form der Selbstbefragung hat inzwischen ihre ganz eigene Tradition, die in den mittleren 1980er Jahren einsetzte und seither einen kaum noch zu überschauenden Literaturkorpus hervorbrachte.⁰¹ Selbst den existenziellen Ton in der gegenwärtigen Debatte, der demokratiepolitische Bedrohungswahrnehmungen ebenso spiegelt wie politische Angriffe auf Inhalte, Formate und Akteure der politischen Bildung, wird man nach einem Jahrzehnt des ungebrochenen Zulaufs zum Rechtspopulismus nicht mehr neu nennen können.⁰²

Was aber die heutige Beutelsbach-Debatte von ihren Vorläufern unterscheidet, ist die Überzeugung, in besonders krisenhaften Zeiten zu leben, und daraus die Notwendigkeit einer Neubestimmung abzuleiten. Das Argument fasste Thomas Thiemeyer in einem Bericht über die Jubiläumskonferenz der Stuttgarter Landeszentrale für politische Bildung im April 2026 bündig zusammen: 1976 sei es darum gegangen, einen „Minimalkonsens über grundlegende Regeln des fairen Umgangs miteinander“ zu etablieren, damals in einer „gefestigten Demokratie“. Heute hingegen sei die „Demokratie selbst als Gesellschaftsmodell und Fundamentalnorm zu verteidigen“. Noch deutlicher wurde Thomas Krüger: Auf einer Jubiläumstagung der Stiftung Preußischer Kulturbesitz nannte er den Beutelsbacher Konsens eine „verstaubte Protokollnotiz“, die einen „pragmatischen Waffenstillstand in der ‚Goldenen Ära‘ der Bundesrepublik“ eingeleitet habe. Der frühere Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung sprach von den 1970er Jahren als einer

„Hochphase der nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ und zeichnete so das Bild einer „relativ homogenen Welt“, deren Kontroversen „überschaubar und in aller Regel binär organisiert“ gewesen seien. Thiemeyer bekräftigte das: Schon Hans-Georg Wehling habe herausgestellt, dass der Konsens von Beutelsbach nur deshalb möglich gewesen sei, weil „demokratiefeindliche Extrempositionen“ damals „keine Rolle spielten“.⁰³

Dagegen ließen sich viele Einwände erheben. Der folgende Beitrag zielt indes weniger auf eine Korrektur solcher Einschätzungen. Vielmehr geht es um die Frage, inwiefern in diesen Fehlwahrnehmungen von Beutelsbach womöglich ein über Jahrzehnte eingeübter Umgang mit den Entstehungsbedingungen der Konferenz kulminiert. Dazu erinnere ich erstens an den zeithistorischen Forschungsstand über den Zäsurcharakter der 1970er Jahre; zweitens formuliere ich eine Reihe von Forschungsfragen, denen mit Blick auf Beutelsbach empirisch nachzugehen wäre; abschließend ist zu fragen, was diese Befunde für die Gegenwart bedeuten.

EIN JAHRZEHNT ALS ZÄSUR

Die „Goldene Ära“ der alten Bundesrepublik umspannt jene zweieinhalb Jahrzehnte, die vom einsetzenden „Wirtschaftswunder“ bis zum „Strukturbruch“ der mittleren 1970er Jahre reichten. Was uns in der gegenwärtigen Debatte als Schauplatz für den angeblichen „Schönwetter-Diskurs der Bonner Republik“ entgegentritt, wird von der Zeitgeschichtsschreibung nicht nur als Krisenepoche geschildert, sondern auch als Endpunkt gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen, die mindestens bis in die Zwischenkriegszeit zurückreichen. Dass Mitte der 1970er Jahre eine Zeit „nach dem Boom“ eingesetzt habe, ist durch viele Spezialstudien untermauert worden. Auch

Sachbücher popularisierten dieses Geschichtsbild,⁰⁴ darunter zwei „Jahreszahlenbücher“, die breit rezipiert wurden.⁰⁵ Zwischen den Ölkrisen von 1973 und 1979/80 verschärfen sich die Verteilungskonflikte; Massenarbeitslosigkeit wurde schon ab 1975 wieder zum Thema, und hinzu traten Transformationsprozesse, die damals viele Industrienationen betrafen: Inflation, Staatsschuldenkrise, Deindustrialisierung und ein Wertewandel, der für zusätzliche Spannungen sorgte – etwa durch den Aktivismus der Neuen Sozialen Bewegungen, der sich keineswegs auf Westdeutschland beschränkte. Generell spitzte sich die politische Polarisierung vor dem Hintergrund des Kalten Krieges am Ende der 1970er Jahre wieder zu. Aber auch mit Blick auf neuere Arbeiten zur Migrations- und Rassismusgeschichte kann man nur konstatieren: Das harmonisierende Bild, das aktuell von der Entstehungszeit des Beutelsbacher Konsenses gezeichnet wird, ist derart verzerrt, dass es lediglich als rhetorische Figur einen Sinn ergibt, ganz nach dem Motto: Heute existenzielle Krise, damals relative Harmonie.⁰⁶

01 Abseits der bekannten Lehr- und Handbücher hier nur exemplarisch Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach 1996; Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*, Schwalbach 2017; Hubertus Buchstein et al. (Hrsg.), *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung*, Frankfurt/M. 2016.

02 Auch hier nur exemplarisch Klaus Ahlheim, *Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co.*, Ulm 2019; Siegfried Frech et al. (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung*, Frankfurt/M. 2023.

03 Thomas Thiemeyer, *Was Zustimmung bei SPD und CDU fand, nutzt heute der AfD*, 22.4.2026, www.faz.net/200704763.html; Thomas Krüger, *Beutelsbach brennt! Gegen die staatliche Kuratierung der Freiheit und die Geiselnahme unserer Grundrechte*, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, gehalten am 24.4.2026 auf dem Symposium „Kulturelle und politische Bildung im Museum. Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens“ in Berlin.

04 Vgl. Lutz Raphael, *Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom*, Berlin 2019; aus dem angloamerikanischen Blickwinkel Niall Ferguson et al. (Hrsg.), *The Shock of the Global. The 1970s in Perspective*, Cambridge MA 2010 sowie Aled Davies et al. (Hrsg.), *The Neoliberal Age? Britain Since the 1970s*, London 2021.

05 Vgl. Frank Bösch, *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*, München 2019, aber auch Philipp Sarasin, 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart, Berlin 2021; Tim Schanetzky, *Globalsteuerung, Strukturwandel und die Zäsur der 1970er Jahre. Zur Historisierung der „Problemgeschichte der Gegenwart“*, in: Magnus Koch et al. (Hrsg.), *Kanzlerwechsel 1974. Die Bundesrepublik zwischen Reformpolitik und Krisenmanagement*, Frankfurt/M. 2026, S. 127–142 (i.E.).

Eine Tendenz zur Harmonisierung findet sich allerdings schon bei den Akteuren von Beutelsbach selbst, wofür der von Thomas Thiemeyer verkürzt zitierte Satz von Hans-Georg Wehling aufschlussreich ist. In ganzer Länge formulierte der Publikationsreferent der Stuttgarter Landeszentrale nämlich wie folgt: „Ganz im Gegensatz etwa zu Italien fehlen im politischen Leben der Bundesrepublik die extremen Ränder als mitbestimmende Größe, und das spiegelt sich in der Politischen Bildung wider.“⁰⁷ Das spielte auf den sogenannten Eurokommunismus an, aber um eine zutreffende Gegenwartsdiagnose für die bundesdeutsche Lage vom Herbst 1977 handelte es sich keineswegs.⁰⁸ Über die spezielle Situation der deutsch-deutschen Teilung ging Wehling nämlich ebenso hinweg wie über die im „roten Jahrzehnt“ (Gerd Koenen) jederzeit aktivierbare Unterwanderungsangst der Westdeutschen. Dass die DDR in ihre „Westarbeit“ mittlere zweistellige Millionenbeträge investierte (was den damaligen Jahresetat der Bundeszentrale für politische Bildung übertraf), zahlte darauf ebenso ein wie der von den „Achtundsechzigern“ angekündigte „Marsch durch die Institutionen“ und die demokratiepolitisch fahrlässigen Ungerechtigkeiten der Berufsverbote im Anschluss an den Radikalenbeschluss von 1972.⁰⁹

06 Vgl. Stephanie Zloch, *Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000*, Göttingen 2023; Olga Sparschuh, *Fremde Heimat, fremde Ferne. Italienische Arbeitsmigration in Turin und München 1950–1975*, Göttingen 2021; Maria Alexopoulou, *Rassistisches Wissen in der Transformation der Bundesrepublik Deutschland in eine Einwanderungsgesellschaft 1940–1990, Studien zu Ressentiments in Geschichte und Gegenwart*, Göttingen 2024.

07 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. 181.

08 Vgl. Thomas Kroll, *Eurokommunismus und linke Intellektuelle in der Bundesrepublik Deutschland. Eine transnationale Debatte (1975–1980)*, in: Axel Schildt (Hrsg.), *Von draußen. Ausländische intellektuelle Einflüsse in der Bundesrepublik bis 1990*, Göttingen 2016, S. 234–255.

09 Vgl. Nikolai Wehrs, *Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren*, Göttingen 2014; Alexandra Jaeger, *Auf der Suche nach „Verfassungsfeinden“. Der Radikalenbeschluss in Hamburg 1971–1987*, Göttingen 2019; Tim Schanetzky, *Politik der politischen Bildung. Das Ringen um die Demokratisierung der Deutschen seit 1945*, Göttingen 2025, S. 133–139. Der Radikalenbeschluss verpflichtete die Behörden, Bewerber für den öffentlichen Dienst – darunter zahlreiche Lehrkräfte – durch eine Anfrage beim Verfassungsschutz auf ihre Verfassungstreue zu überprüfen.

Die aus heutiger Sicht bemerkenswerteste Auslassung ist allerdings der mit keinem Wort erwähnte Terrorismus. Hans-Georg Wehling dürfte die Druckfahnen des Sammelbandes über das „Konsensproblem in der politischen Bildung“ im „Deutschen Herbst“ auf dem Tisch gehabt haben, nachdem die zweite Generation der Roten Armee Fraktion (RAF) bereits den Generalbundesanwalt und einen Großbankvorstandschef ermordet und nun den Arbeitgeberpräsidenten Hanns Martin Schleyer entführt hatte, um inhaftierte RAF-Angehörige der ersten Generation freizupressen. Längst befand sich die Bundesrepublik in einer Art innerem Belagerungszustand: Vor öffentlichen Gebäuden nahmen Panzer Aufstellung, Maschinenpistolen wurden zur sichtbaren Standardausrüstung von Polizeibeamten, und der Fahndungsdruck war ebenso präsent wie eine in Politik, Literatur, Film und Medien emotional geführte Debatte über die Handlungsmöglichkeiten im Rechtsstaat. Nach der Geiselnbefreiung von Mogadischu, der Ermordung Schleiers und dem Selbstmord der in Stuttgart-Stammheim inhaftierten Andreas Baader, Gudrun Ensslin und Jan-Carl Raspe war diese existenzielle Krise nicht beendet. Der Beutelsbach-Band erschien im Spätherbst 1977 an ihrem Höhepunkt.¹⁰

Das waren harte politische Auseinandersetzungen, mag man einwenden, aber standen nicht sämtliche Protagonisten auf dem Fundament der Demokratie? Ein solcher Einwand verkennt die existenzielle Dimension der damaligen Kontroverse. Symbol dafür war der Trennungsbeschluss, mit dem die CSU-Spitze am 19. November 1976 die Fraktionsgemeinschaft mit der CDU im Bundestag aufkündigte – zufällig genau am gleichen Tag, als in Beutelsbach die Möglichkeiten einer Konsensbasis ausgelotet wurden. Im Flügelkampf zwischen Liberal- und Nationalkonservativen flogen noch bis in den Herbst 1980 die Fetzen, was sich im „Deutschen Herbst“ auch in Rache- und Hinrichtungsfantasien äußerte, die offen verfassungsfeindlich waren.¹¹ Helmut Kohl begann, der sozialliberalen Regierung in der Terrorismuskrise mangelnde „moralische Führung“ anzulasten, und etablierte damit ein für beide Flügel der

Union tragfähiges Narrativ, das gerade mit der Hoffnung auf eine baldige Rückabwicklung jener inneren Demokratisierung spielte, um die auch der Streit um die politische Bildung letztlich immer kreiste. Heute wären das AfD-Positionen.¹²

Es kann also nicht das Ziel sein, Beutelsbach von den damaligen politischen Kämpfen zu isolieren. Vielmehr müssten die genauen Entstehungsbedingungen für den Konsens überhaupt erst einmal empirisch und quellengestützt rekonstruiert werden. Wehlings Formulierung von den „extremen Rändern“ dürfte jedenfalls vor allem darauf angelegt gewesen sein, die Erfolgsaussichten für den in der Stuttgarter Landeszentrale formulierten Konsens besonders günstig erscheinen zu lassen.

HISTORISCHER ORT VON BEUTELSBACH

Bedenkt man, wie zentral der Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung im deutschsprachigen Raum über die Jahrzehnte geworden ist, erstaunt das beinahe völlige Fehlen einer zeitgenössischen Überlieferung. Eine Akte der Stuttgarter Landeszentrale, die beispielsweise die Korrespondenz mit den Vortragsgästen oder dem Klett-Verlag enthielte und Rückschlüsse auf den genauen Ablauf der internen Entscheidungsfindung zuließe – sie existiert nicht oder ist nie in öffentliche Archive gelangt. Dies hat die Stuttgarter Landeszentrale gerade noch einmal bekräftigt, indem sie das im Staatsarchiv Ludwigsburg aufgespürte Konferenzprogramm vom November 1976 als auratisches Dokument präsentierte.¹³ Es mangelt aber nicht nur an Quellen, sondern auch an einer aktengestützten Forschung über die wichtigsten Akteure im damaligen politischen Feld. Ob Hans Filbinger, Lothar Späth als CDU-Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg oder die damaligen Kultusminister aus den Unionsparteien (Wilhelm Hahn in Stuttgart,

¹⁰ Vgl. Schiele/Schneider (Anm. 7); Petra Terhoeven, *Die Rote Armee Fraktion. Eine Geschichte terroristischer Gewalt*, München 2017.

¹¹ Vgl. Urs Bitterli, Golo Mann. Instanz und Außenseiter. Eine Biographie, Berlin 2004, S. 382–385.

¹² Deutscher Bundestag, *Stenographische Berichte* 53. Sitzung 8. Wahlperiode, S. 4097 (Dregger) oder 65. Sitzung 8. Wahlperiode, S. 4985f. (Kohl).

¹³ Vgl. Sibylle Thelen, *Warum der Beutelsbacher Konsens heute wichtiger denn je ist*, Januar 2026, www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/jubilaumsrede. Zur Gründungsgeschichte der Stuttgarter Landeszentrale und ihren politischen Hintergründen quellengestützt demnächst Jolin Diekmann, „Um das Abenteuer Demokratie zu bestehen“. Politische Bildung im deutschen Südwesten nach 1945, Berlin 2026 (i. E.).

aber auch Hans Maier in München und Bernhard Vogel in Mainz) – über sie alle wurde noch nicht historisch-empirisch gearbeitet. Die bildungspolitischen Hintergründe des Konsensjahres 1976 immerhin sind in groben Zügen bekannt, aber Detailinformationen fehlen.¹⁴

So bestimmt bei der Frage nach den Motivationen und Entstehungsbedingungen von Beutelsbach ganz überwiegend die Selbstdeutung der damaligen Akteure unser Bild. Es handelt sich um eine offenkundig über Jahrzehnte hinweg gepflegte Erzählung, die das Projekt der Konsenssuche ganz in den Mittelpunkt rückte. Der Politikdidaktiker Walter Gagel attestierte seiner eigenen Zunft sogar, durch den „massiven Eingriff politischer Akteure“ in die politischen Auseinandersetzungen passiv „hineingezogen“ worden zu sein.¹⁵ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein Zeitzeugeninterview, in dem sich Siegfried Schiele gegenüber Kerstin Pohl und Hubertus Buchstein umfassend äußerte: Als frisch bestallter Direktor der Stuttgarter Landeszentrale habe er sich 1976 auf den Weg gemacht, um unterschiedliche Bildungsträger zu besuchen. „Durchschlagend“ sei vor allem das Erlebnis einer Konferenz der CSU-nahen Hanns-Seidel-Stiftung in Wildbad Kreuth gewesen, wo ihm die ideologischen Verhärtungen im bildungspolitischen Kampf erstmals wirklich bewusst geworden seien; dort will Schiele die Idee zu einer auf Konsens zielenden Tagung erstmals mit dem früheren Leiter der Landeszentrale, Herbert Schneider, diskutiert haben. Dass die wichtigsten angefragten Politikdidaktiker ihre Teilnahme dann sofort zusagten, untermauerte die Deutung einer verbreiteten Konsensbereitschaft.¹⁶

Liest man vor diesem Hintergrund noch einmal den Aufsatz von Hans-Georg Wehling und

schaute auch auf seine Rahmung im Konsens-Band, fällt vor allem auf, dass Wehling seinen Deutungsvorschlag ausdrücklich unter Vorbehalt stellte. Auch das Vorwort der Herausgeber enthielt eine salvatorische Klausel: „Die Struktur einer Tagung erlaubt nur eine begrenzte Anzahl von Kurzreferaten.“ Der entsprechende Absatz antizipierte mögliche Kritik an der Zusammensetzung des Referentenkreises, der das politische Spektrum unter den Politikdidaktikern von rechts nach links abdecken sollte. Es reichte vom nationalkonservativen Klaus Hornung bis hin zum linksliberalen Rolf Schmiederer; doch die Linksaußenpositionen blieben unbesetzt. Jahre später, nach seinen Beweggründen gefragt, zog sich Schiele erneut auf die Zwänge der Zeitplanung zurück.¹⁷

Anders gesagt: Die Beteiligten scheinen bereits mit dem Vorwurf gerechnet zu haben, den Konsens als liberalkonservatives Deutungsangebot zielstrebig orchestriert zu haben. Um das erwünschte Bild einer aus den politischen Kämpfen und Kontroversen erwachsenen Sehnsucht nach Konsens etablieren zu können, mussten sie die Ereignisse vom Amtsantritt Schieles bei der Landeszentrale im Frühjahr 1976 bis zum Erscheinen des Konsensbandes im Spätherbst 1977 also ihres politischen Kontextes entkleiden.¹⁸ Vor seiner Ernennung zum Direktor war der 37-jährige Schiele nämlich nicht nur als Lehrer und dann als Fachleiter bald auch in der Lehrkräfteausbildung tätig gewesen, sondern als Politiker hervorgetreten: Als studentischer Parteifunktionär und im Vorstand der Jungen Union hatte er die Aufmerksamkeit des nur zwei Jahre älteren Lothar Späth auf sich gezogen, der Schiele förderte. Zunächst holte er ihn als bildungspolitischen Referenten in den Stuttgarter Landtag, und gegen den energischen Widerstand des amtierenden Ministerpräsidenten Hans Filbinger verhalf er seinem Schützling dann auch zum Direktorenposten bei der Landeszentrale. Weil sich Späth und Schiele von Filbinger durch liberalere Positionen unterschieden, war der Generationswechsel zugleich ein programmatischer Modernisierungsprozess.¹⁹

¹⁴ Hierzu vor allem Gerrit Mambour, *Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Schwalbach 2007 und Phillip Wagner, *Egalisierung der Teilhabe? Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er bis 1980er Jahre*, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 62/2022, S. 265–296.

¹⁵ Walter Gagel, *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90. Zwölf Lektionen*, Opladen 1994, S. 215.

¹⁶ Vgl. Buchstein et al. (Anm. 1), S. 109f. und S. 113f.; ein ähnlich detaillierter Zeitzeugenbericht ansonsten noch bei Bernhard Sutor, *Politische Bildung als Politikum – ein unbewältigtes Problem. Rückblick und Ausblick eines Beteiligten nach zwanzig Jahren Streit*, in: *APuZ* 12/1988, S. 13–27.

¹⁷ Vgl. dazu auch den größtenteils identischen Autorenkreis in Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung*, Stuttgart 1975.

¹⁸ Vgl. *Wohin soll sich dieser Staat bewegen? Das Reizklima in der politischen Bildung und die Suche nach Gemeinsamkeiten*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.6.1978.

¹⁹ Vgl. Buchstein et al. (Anm. 1), S. 59, S. 96f. u. S. 106; zum Kontext Diekmann (Anm. 13).

Die Ereignisse des Wahljahres spielen in der Beutelsbach-Rezeption generell keine Rolle. Nicht nur im Südwesten wurde 1976 gewählt, sondern im Herbst stand auch eine Bundestagswahl an. Mangels Quellen ist heute nicht bekannt, ob Schiele zur Beutelsbach-Tagung vor oder nach dem Bundestagswahlsonntag vom 3. Oktober 1976 einlud. Eine genaue Datierung ermöglichte aber Rückschlüsse auf seine Intention, da man sich in der Union durchaus Chancen auf die absolute Mehrheit ausrechnete. Für die durch Helmut Kohl personell und programmatisch erneuerte Partei hatte es schon im Februar 1976 einen Auftakt nach Maß gegeben, weil Ernst Albrecht eine Minderheitsregierung in Niedersachsen bildete und der Opposition so zur Bundesratsmehrheit verhalf. Die absolute Mehrheit im schwarzen Baden-Württemberg, wo am 4. April gewählt wurde, kam nicht überraschend. Dass die sozial-liberalen Parteien dort 5,4 Prozentpunkte verloren, wurde in Bonn aber aufmerksam registriert. Bei der Bundestagswahl setzte sich dieser Trend jedoch nicht im gleichen Maße fort, sodass die CDU/CSU die absolute Mehrheit um 1,4 Prozentpunkte denkbar knapp verpasste.²⁰

Vieles spricht vor diesem Hintergrund dafür, die Konsensveranstaltung von Beutelsbach auch als Bestandteil jener konservativen Bemühungen um intellektuelle Deutungshoheit zu sehen, die bereits seit 1974 unter der Überschrift „Tendenzwende“ gestanden hatten. Bildungspolitische Streitfragen mobilisierten vielerorts, und entsprechend wichtig waren sie im Wahlkampf. Das ließ sich auch an der kleinen Broschüre ablesen, die ursprünglich von den Kultusministern Hans Maier (CSU) und Bernhard Vogel (CDU) angeregt und schließlich Ende März 1976, also unmittelbar vor der Wahl in Baden-Württemberg, von den übrigen Kultusministern der unionsgeführten Länder gemeinsam herausgebracht wurde. Mit „Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen“ formulierten Dieter Grosser, Manfred Hättich,

Heinrich Oberreuter und Bernhard Sutor einen konservativen Konsens in Fragen der politischen Bildung. Auch die Minister hofften ausdrücklich auf „Versachlichung und Konsens“.²¹

Dies stellte sich nicht ein, wie kritische Reaktionen auf das kleine Heft mit dem gelben Umschlag zeigten, das bald als „Gelbe Bibel“ attackiert wurde. Sutor selbst erkannte in der politischen Rahmung des Textes später einen schweren „politisch-taktischen Fehler“, und in der Literatur dient der Fall vor allem als Beleg für die damalige Polarisierung in Fragen der Bildungspolitik.²² Auffällig ist hingegen, wie konsequent Siegfried Schiele dieses Thema im Zeitzeugengespräch ausklammerte. Wäre es nicht denkbar, dass er das Scheitern des Wahlkampfvorstoßes seiner Kollegen genau wahrgenommen und nach seiner Ernennung zum Direktor der Landeszentrale vor allem darauf gezielt hatte, geschickter vorzugehen? Seine Gesprächspartner fragten zwar durchaus nach seinen politischen Motiven für die Ausrichtung der Tagung, aber Schiele verwies in seiner Antwort nur auf sein ausgleichendes Naturrell und brachte ansonsten die Prägung durch die Pluralismustheorie ins Spiel.²³

GEGENWART

Die kritische Lektüre derartiger Selbstdeutungen sowie ihre Kontextualisierung deuten an, dass über die genauen Entstehungsbedingungen des Beutelsbacher Konsenses bemerkenswert wenig bekannt ist. Sein Entstehungskontext dürfte weitaus politischer gewesen sein, als es die Beteiligten später zugestehen wollten. Schiele, Schneider, Wehling und anderen Beteiligten ging es gewiss um eine belastbare Verständigungsbasis für die künftige Bildungspraxis. Das schließt einen als dezidiert politisch zu verstehenden Versuch, Deutungshoheit zu gewinnen, aber nicht aus. Wie genau sich die Bezugnahme auf Beutelsbach danach und besonders in der ersten Hälfte der Ära Kohl vollzog, ob es dabei womöglich

20 Auch eine empirische Studie über die CDU in der Opposition ist ein Desiderat; bisher v. a. parteinahe Darstellungen, etwa von Wolfgang Jäger, Helmut Kohl setzt sich durch, 1976–1982, in: Hans-Peter Schwarz (Hrsg.), *Die Fraktion als Machtfaktor. CDU/CSU im Deutschen Bundestag 1949 bis heute*, München 2009, S. 141–159; neben den Gesamtdarstellungen zur Geschichte der Bundesrepublik empirisch-quellengestützt v. a. Hans-Peter Schwarz, Helmut Kohl. *Eine politische Biographie*, München 2012, S. 206–213.

21 Vgl. Dieter Grosser et al., *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*, Stuttgart 1976, Vorwort; Axel Schildt, „Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten“. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 44/2004, S. 449–478.

22 Sutor (Anm. 16), S. 18, dort auch viele Hinweise zur kritischen Rezeption.

23 Vgl. Buchstein et al. (Anm. 1), S. 111 f.

einen Zusammenhang zu den bereits einsetzen- den Kürzungen öffentlicher Mittel und den bald um sich greifenden Krisendiagnosen gab, müsste überhaupt erst einmal erforscht werden. Quellengestützte Untersuchungen über die zu dieser Zeit noch recht überwältigungsaffine Gedenkstättenpädagogik deuten immerhin an, dass der Methodenkonsens auch zehn Jahre später noch längst nicht überall bekannt gewesen sein dürfte.²⁴

Sicher ist, dass der Konsens von Beutelsbach nicht das Produkt einer homogenen Welt demokratiepolitischer Saturiertheit war. Im Gegenteil fand die Konferenz zu einer Zeit zugespitzter Konfrontation statt, die keineswegs nur vor dem Hintergrund des Ost-West-Konflikts oder des damaligen Terrorismus zu sehen ist, sondern auch den Lagerkampf innerhalb der Unionsparteien umfasste. Ablesbar waren die Positionen am Ringen um die Wahlkampfslogans: Während die Sozialdemokraten im Sommer 1976 vom „Modell Deutschland“ sprachen, plakatierte die Union „Freiheit statt Sozialismus“; Hans Filbinger und der CSU-Vorsitzende Franz Josef Strauß scherten mit dem stärker polarisierenden Slogan „Freiheit oder Sozialismus“ aus.

Beutelsbach ohne diesen zeitgenössischen Entstehungskontext zu betrachten, hat eine lange Tradition. Sie geht auf die Interessen der Autoren des Konsensvorschlages von 1977 zurück, und dessen Dekontextualisierung ist eine notwendige Bedingung dafür, um die heutige Krise im grellen Kontrast zur vermeintlich harmonischen Vergangenheit präsentieren zu können. Thomas Krüger leitet daraus die Forderung nach einer verstärkten Politisierung der gegenwärtigen politischen Bil-

dung ab, während Thomas Thiemeyer beim „liberalen Skript“ und dessen „Wertefundament“ ansetzt.

Hier wie dort wird also ironischerweise für die Gegenwart genau das gefordert, was ursprünglich gerade zum politischen Entstehungskontext der Beutelsbacher Konferenz gezählt hatte. Schon in der „Gelben Bibel“ skizzierte Bernhard Sutor ein aus den Normen des Grundgesetzes und der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes abgeleitetes Fundament für die politische Bildung; der Anhang des Konsensbandes dokumentierte dies mit einer einschlägigen Quellenauswahl.²⁵ Aus dem Blickwinkel der Machbarkeitsvorstellungen der vorangegangenen Reformära, die auf Emanzipation und auf die pädagogische Schaffung einer besseren Gesellschaft gezielt hatten, galt das damals vielen als formalistisch und unambitioniert. Heute hingegen ist die Sicherung der demokratischen Ordnung ganz ins Zentrum der Beutelsbach-Rezeption gerückt. Im 50. Jubiläumsjahr und vor dem Hintergrund eines politisch-instrumentell bewusst falsch verstandenen Kontroversitätsgebots („Neutralität“) wird nun wieder betont, dass politische Bildung zwar parteipolitisch neutral, dabei aber an das Wertefundament der Grund- und Menschenrechte gebunden und in diesem Sinne niemals ohne normativen Standpunkt sei.²⁶

24 Vgl. Ulrike Löffler, *Überfrachtete Lernorte. Zur Pädagogik westdeutscher Gedenkstätten bis 1990*, Göttingen 2026, S. 339; viele Hinweise auf die Bedeutung von „Betroffenheit“ als pädagogisches Instrument auch bei Fabian Schwanzar, *Die Praxis der Erinnerung. Gedenkstättenbewegung und Geschichtspolitik in der Bundesrepublik*, Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena 2021.

25 Vgl. Bernhard Sutor, *Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung*, in: Schiele/Schneider (Anm. 7), S. 152–171.

26 Vgl. Thelen (Anm. 13); zum Kontext Christina Brüning, *Wider den Missbrauch von Beutelsbach. Einwände aus historischer Perspektive und pragmatische Lösungen für den Geschichts- und Politikunterricht*, in: Douglas Yacek et al. (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über die Kontroversitätsgebote*, Stuttgart 2021, S. 173–187.

TIM SCHANETZKY

vertritt die Professur für Neueste Geschichte und Zeitgeschichte an der Universität Freiburg.

KONTROVERSITÄT OHNE BELIEBIGKEIT

Rechtliche Rahmungen und Handlungsspielräume für pädagogische Fachkräfte

Viola B. Georgi · Michael Wrase

Pädagogische Fachkräfte müssen in Schule, Unterricht und Ganztag – ganz unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation – fortlaufend entscheiden, wie sie mit kontroversen, demokratie- oder menschenfeindlichen Äußerungen umgehen. Sie haben den Auftrag, politische Urteilsbildung zu fördern und demokratisch ausgetragene Kontroversen zu ermöglichen. Zugleich sind sie an die Grund- und Menschenrechte gebunden und gefordert, dort Position zu beziehen, wo die Menschenwürde verletzt oder der nicht verhandelbare Kernbestand der freiheitlich-demokratischen Grundordnung infrage gestellt wird.⁰¹

Dabei werden Lehrer:innen in einer Zeit politischer Polarisierung und beschleunigter digitaler Kommunikation zunehmend selbst in politische Auseinandersetzungen verwickelt. Sie sehen sich in solchen Kontexten nicht selten dem Vorwurf mangelnder Neutralität ausgesetzt und reagieren entsprechend mit Verunsicherung.⁰²

Diese Verunsicherung in politischen Auseinandersetzungen und damit verbundenen Entscheidungssituationen gehört längst zum schulischen Alltag und beschränkt sich nicht auf den Politikunterricht. Rassistische oder antisemitische Äußerungen, verschwörungstheoretische Erzählungen oder demokratiefeindliche Positionierungen können im Klassenrat ebenso auftreten wie im Mathematik- oder Sportunterricht, im Schüler:innenchat oder in der Pause auf dem Schulhof. Lehrkräfte stehen dann vor der Herausforderung, die jeweilige Situation fachlich, pädagogisch und rechtlich einzuordnen. Außerdem müssen sie je nach Fall entscheiden, ob eine unmittelbare Intervention erforderlich ist, ob eine kontroverse Diskussion eröffnet werden kann oder ob zunächst der Schutz von Betroffenen, etwa bei einer sexistischen Äußerung, Priorität hat. Grundsätzlich besteht die professionelle Herausforderung darin, Kontroversität zu ermöglichen, ohne der Beliebigkeit freien Lauf zu lassen.

„NEUTRALITÄTSGEBOT“

In der fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte werden solche Entscheidungssituationen häufig als Spannungsverhältnis zwischen politischer Neutralität und demokratischer Positionierung beschrieben.⁰³ Die rechtswissenschaftliche Diskussion zeigt jedoch übereinstimmend, dass ein allgemeines Neutralitätsgebot für Lehrkräfte nicht besteht, und zwar schlicht deshalb, weil der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag an die Menschenwürde, die Grundrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung gebunden ist.⁰⁴ Lehrkräfte sind daher nicht verpflichtet, gegenüber demokratie- oder menschenfeindlichen Positionen wertneutral zu bleiben. Im Gegenteil sind sie sogar gehalten, die normativen Grundlagen des Grundgesetzes im Unterricht zur Geltung zu bringen und die politische Urteilsbildung der Schüler:innen zu fördern.⁰⁵

Dieses Verständnis entspricht auch dem Beutelsbacher Konsens, der bis heute einen zentralen Orientierungsrahmen der politischen Bildung in Deutschland bildet und das sogenannte Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie die Schülerorientierung umfasst.⁰⁶ Für den vorliegenden Beitrag steht das Kontroversitätsgebot im Mittelpunkt, das besagt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“⁰⁷

In der neueren politikdidaktischen Diskussion wird das Kontroversitätsgebot ausdrücklich nicht als Verpflichtung zu politischer Neutralität im Sinne von Indifferenz verstanden.⁰⁸ Es verlangt vielmehr, politisch und wissenschaftlich umstrittene Positionen als solche kenntlich zu machen und unterschiedliche Perspektiven zur Geltung zu bringen. Damit zielt es auf die Ermöglichung eigenständiger politischer Urteilsbildung durch die begründete Auseinandersetzung mit

konkurrierenden Positionen und Deutungen. Das Kontroversitätsgebot verlangt nicht und lässt es auch nicht zu, Positionen, die die Menschenwürde oder grundlegende Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Ordnung infrage stellen, als gleichermaßen legitime Positionen demokratischer Kontroversen zu behandeln.⁰⁹ Vor diesem Hintergrund eröffnet sich ein pädagogischer Handlungsspielraum, dessen konkrete Ausgestaltung situationsbezogener professioneller Deutung bedarf.

PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSPIELRÄUME

Verfassungs- und schulrechtliche Normen setzen verbindliche Grenzen und Orientierungen für pädagogisches Handeln, bestimmen dessen konkrete Ausgestaltung jedoch nicht vollständig. Rechtliche Zulässigkeit und professionelle Angemessenheit sind vielmehr analytisch zu unterscheiden.

An dieser Differenz setzt die strukturtheoretische Professionstheorie an.¹⁰ Sie richtet den Blick auf die professionelle Bearbeitung konkreter Fälle, in denen allgemeine rechtliche und pädagogische Vorgaben auf situationsbezogene Handlungsanforderungen bezogen werden müssen. Dies wollen wir im Folgenden in Form von fiktiven Fallvignetten anhand von kontroversen schulischen Situatio-

nen untersuchen und danach fragen, wie Lehrkräfte innerhalb des rechtlich bestimmten Rahmens zu professionell begründeten Grenzziehungen und Handlungsentscheidungen gelangen (können).

RECHTLICHER HANDLUNGSSRAHMEN

Zunächst ist nochmals festzuhalten: Ein rechtliches Gebot vollständiger politischer Neutralität von Lehrkräften und anderen pädagogischen Mitarbeitenden in der Schule gibt es nicht; Joachim Wieland spricht zu Recht von einem „Mythos“.¹¹ Es gilt vielmehr ein Gebot zur Mäßigung (§ 33 Abs. 2 Beamtenstatusgesetz): Bei politischer Betätigung haben Beamte:innen die Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und ihren Amtspflichten ergibt. Dies gilt entsprechend für angestellte Fachkräfte.¹²

Hintergrund ist in der Schule der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG. Weil der Staat neben den Eltern eine „gleichgeordnete“ Verantwortung für Bildung und Erziehung übernimmt, muss er unterschiedliche gesellschaftliche, religiöse, ethische und politische Anschauungen respektieren und einseitige Beeinflussung vermeiden.¹³

Das bedeutet jedoch nicht, dass Lehrkräfte im Schuldienst eigene politische Überzeugungen verbergen müssten oder sollten. Auch in der Schule können sie sich auf ihre Meinungsfreiheit aus Art. 5 Abs. 1 GG berufen. Eine „strikte Neutralität“ im Sinne politischer Indifferenz kann sogar ein problematisches Signal des Sich-Heraushaltens senden, das im Sinne einer gelingenden Demokratiebildung kontraproduktiv ist.

01 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.

02 Vgl. Bettina Lösch, Wie politisch darf und sollte Bildung sein?, in: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hrsg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik, Wiesbaden 2020, S. 383–402.

03 Vgl. Lösch (Anm. 2); Markus Gloe/Tonio Oeftering, Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung, in: Dorothee Meyer et al. (Hrsg.), Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung, Bonn 2020, S. 87–132.

04 Vgl. Hendrik Cremer, Das Neutralitätsgebot in der Bildung, Berlin 2019, S. 12ff.; Michael Wrase, Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein?, in: APuZ 14–15/2020, S. 10–15; Felix Wirth Hanschmann, Was bedeutet Neutralität in der Schule – und was nicht?, 25.6.2026, www.bpb.de/578897.

05 Vgl. Hendrik Cremer/Mareike Niendorf, Bildungsauftrag Menschenrechte, in: APuZ 14–15/2020, S. 22–27; Nina Kolleck/Felix Hanschmann, Demokratiebildung und Wertebindung, in: Recht & Bildung 1/2026, S. 3–14; Wrase (Anm. 4), S. 12ff.

06 Vgl. 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; Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017.

07 Wehling (Anm. 6), S. 179.

08 Vgl. Astrid Hoffmann, Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, Bonn 2016, S. 197–206, hier S. 197.

09 Vgl. Frech/Richter (Anm. 6).

10 Vgl. Werner Helsper, Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz, in: Martin Rothland (Hrsg.), Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster 2016, S. 103–125.

11 Joachim Wieland, Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht, Berlin 2019, S. 2; ebenso Hanschmann (Anm. 4).

12 Vgl. Bundesarbeitsgericht, Urteil vom 2.3.1982 – 1 AZR 694/79, NJW 1982, S. 2889.

13 Vgl. BVerfGE 34, 165 (183); 41, 29 (44); 98, 218 (244); 108, 282 (301); ständige Rechtsprechung, zuletzt etwa Verwaltungsgericht Berlin, Urteil vom 25.6.2025 – VG 3 K 668/24, Rn. 22.

Es gilt somit kein Kommunikations-, sondern ein Indoktrinationsverbot.¹⁴ Verletzt wird das Mäßigungsgebot vielmehr erst dann, wenn Lehrkräfte einseitig oder provokativ für eine politische Auffassung oder Partei werben, gegen demokratische Parteien agitieren oder sie gezielt diffamieren.¹⁵

Art. 7 Abs. 1 GG und die Schulgesetze verpflichten konkret zu einer Erziehung im Sinne demokratischer Grundsätze und der Werte des Grundgesetzes. § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes etwa nennt beispielhaft die Verwirklichung der Grundrechte, staatsbürgerliche Verantwortung, demokratische Mitgestaltung, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz, Gleichberechtigung, Völkerverständigung sowie einen kritischen Umgang mit Informationen. Vergleichbare Ziele finden sich in allen Landesschulgesetzen und bilden eine unmissverständliche Richtschnur für das pädagogische Handeln in der Praxis.¹⁶

Ein klares Bekenntnis gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entspricht diesem Auftrag. Indifferenz gegenüber Hass, Ausgrenzung, Diskriminierung und Hetze wäre dabei nicht nur mit den verfassungsmäßigen Bildungszielen unvereinbar. Soweit konkrete Personen, vor allem auch Schulpersonal oder Schüler:innen betroffen sind, besteht rechtlich sogar eine Schutzpflicht des Schulpersonals, die zum Einschreiten verpflichtet.¹⁷

Leitbild ist nicht die Ausklammerung politischer Fragen, sondern die Gleichbehandlung und Chancengleichheit politischer Parteien und Strömungen nach Art. 21 GG.¹⁸ Chancengleichheit verlangt dabei aber nicht, jede im demokratischen Parteienspektrum vertretene Auffassung bis zur Grenze der Verfassungsfeindlichkeit nach Art. 21 Abs. 2 GG als gleichermaßen legitim darzustellen.

Dies ist insbesondere bei rechtspopulistischen Parteien wie der AfD relevant, die erwiesenermaßen Strömungen umfasst, die rechtsextreme und rassistische Positionen vertreten.¹⁹ Solche Positionierungen können und sollen Lehrkräfte thematisieren und mit Schüler:innen kritisch reflektieren. Darin liegt nach der Rechtsprechung keine Verletzung der Chancengleichheit oder des beamten- beziehungsweise arbeitsrechtlichen Zurückhaltungsgebots, sofern den Schüler:innen Freiraum für eigene Ansichten gegeben wird und eine einseitige Beeinflussung unterbleibt.²⁰

Die Analyse des rechtlichen Rahmens zeigt daher, dass die Spielräume zum pädagogischen Handeln in der Praxis größer sind, als viele Pädagog:innen annehmen. Das gilt insbesondere dann, wenn sich das pädagogische Handeln erkennbar an den Bildungszielen des Grundgesetzes und der Schulgesetze orientiert – und genügend Freiraum für Kontroversität und Diskussionen mit Schüler:innen belässt. Zunehmend greift auch die Rechtsprechung auf die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses zurück und stärkt Lehrpersonen den Rücken, wenn sie sich für kritische Themen einsetzen.²¹

PROFESSIONSTHEORETISCHE PERSPEKTIVE

Die pädagogische Analyse der Fallvignetten orientiert sich an der strukturtheoretischen Professionstheorie.²² Sie versteht professionelles Lehrerhandeln als fallbezogene und nicht vollständig standardisierbare Praxis. Wissenschaftliches und rechtliches Wissen wird dabei nicht schematisch auf Einzelfälle angewendet;²³ vielmehr bedarf es einer Rekonstruktion des konkreten Falls, um beurteilen

¹⁴ Vgl. Bundesarbeitsgericht (Anm. 12).

¹⁵ Vgl. Hermann Avenarius/Felix Hanschmann, *Schulrecht*, 9. Aufl., Köln 2019, S. 641; Franz Josef Lindner, *Politische Äußerungen und Betätigungen von Lehrkräften*, in: *Recht & Bildung* 1/2026, S. 15–25; Bundesarbeitsgericht (Anm. 12).

¹⁶ Vgl. § 1 SchG BaWü, Art. 2 BayEUG, § 3 SchulG Berlin, § 4 BbgSchulG, § 5 BremSchG, § 2 HMBSG, § 2 Hess SchulG, § 2 SchulG M-V, § 2 SchulG NRW, § 1 SchulG R-P, § 1 SchOG Saar, § 1 SächsSchulG, § 1 SchulG LSA, § 4 SchulG S-H, § 2 ThürSchulG.

¹⁷ Vgl. Johannes Rux, *Schulrecht*, 6. Aufl., Baden-Baden 2018, Rn. 1164; beispielsweise enthält § 4 Abs. 2 Satz 4 SchulG Berlin eine ausdrückliche Verpflichtung, „Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierungen (...) zu schützen“.

¹⁸ Lindner (Anm. 15), S. 16 spricht daher von einer „parteipolitischen“ statt einer „allgemeinen politischen“ Neutralitätspflicht. Vgl. auch Hanschmann (Anm. 4); Wrase (Anm. 4), S. 13.

¹⁹ Vgl. Cremer/Niendorf (Anm. 5), S. 27; umfassende Nachweise bei Gesellschaft für Freiheitsrechte, *Rechtsgutachten: Ist die Alternative für Deutschland verfassungswidrig?*, Berlin 2026.

²⁰ Verwaltungsgericht Hannover, Urteil vom 6. 9. 2023 – 6 A 2084/30, NVwZ 2024, S. 769–776, Rn. 21 f.

²¹ Etwa Verwaltungsgericht Berlin, Urteil vom 25. 6. 2025 – VG 3 K 668/24; Verwaltungsgericht (Anm. 20).

²² Vgl. Helsper (Anm. 10), S. 107 f.

²³ Vgl. Ulrich Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt/M. 1996, S. 70–182; Arno Combe/Fritz-Ulrich Kolbe, *Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln*, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden 2008, S. 857–875.

zu können, welche pädagogische Intervention im jeweiligen Kontext professionell angemessen ist.²⁴

Professionelle Entscheidungen bestehen demnach nicht in der Anwendung vorgegebener Regeln, sondern im fallbezogenen Urteilen und Begründen unter teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen.²⁵ Für den Umgang mit kontroversen schulischen Situationen ist insbesondere die „Antinomie von erhöhtem Entscheidungsdruck und gesteigerter Begründungspflichtigkeit“²⁶ von Bedeutung. Lehrkräfte müssen häufig unmittelbar reagieren, obwohl die Situation mehrdeutig ist und unterschiedliche rechtliche, fachliche und pädagogische Anforderungen berücksichtigt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden müssen. Die Bildungswissenschaftlerin Judy L. Pace spricht in diesem Zusammenhang von „adaptive appropriation“²⁷ und meint damit die kontextbezogene Aneignung und Anpassung pädagogischer Handlungsstrategien an die konkrete Unterrichtssituation sowie auch die damit verbundene professionelle Positionierung der Lehrkraft.

Aus professionstheoretischer Perspektive erschöpft sich die Aufgabe der Lehrkraft also nicht in der rechtlichen Einordnung einer Äußerung. Vielmehr muss sie die konkrete Situation deuten und auf dieser Grundlage eine begründete Entscheidung treffen. Dabei ist etwa zu beurteilen, ob eine unmittelbare Intervention an Ort und Stelle erforderlich ist, ob die Umstände und die emotionale Verfasstheit der Beteiligten eine kontroverse Diskussion zulassen oder ob zunächst der Schutz von Schüler:innen Vorrang hat, die situativ akut von Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus betroffen sind.

Zugleich muss die Lehrkraft erkennen, wann die Offenheit demokratischer Kontroversen ihre Grenze erreicht, weil Äußerungen menschenverachtend oder demokratiefeindlich sind und deshalb – im Einklang mit den rechtlichen Vorgaben – zurückgewiesen werden müssen. Wie diese Grenz-

ziehung im konkreten Fall pädagogisch ausgestaltet wird – etwa durch unmittelbaren Widerspruch, Unterbrechung, Schutzmaßnahmen oder eine anschließende pädagogische Bearbeitung –, lässt sich aus den rechtlichen Vorgaben allein nicht ableiten. Professionelles Lehrerhandeln besteht somit darin, die konkurrierenden Anforderungen des konkreten Falls aufeinander zu beziehen, zu relationieren, gegeneinander abzuwägen und die daraus resultierende Handlungsentscheidung zu begründen.

DREI FALLVIGNETTEN

Im Folgenden wollen wir exemplarisch aufzeigen, wie unterschiedliche Reaktionen im Kontext Schule professionell angemessen sein können. Dafür haben wir drei fiktive Fallvignetten entwickelt. Die Basis hierfür bildeten mediale Berichterstattung, Handreichungen für diversitätssensible und demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung, Texte aus der ethnografischen Schulforschung und aktuelle Rechtsurteile. Diese Fallvignetten sollen möglichst realitätsnah exemplarisch zeigen, wie kontroverse Äußerungen und Situationen im schulischen Kontext rechtlich eingeordnet und auf dieser Grundlage professionell reflektiert werden können. Wir verstehen die Fallvignetten und die Kommentierungen aus rechtlicher und professionstheoretischer Perspektive als orientierende Hinweise, nicht als vorgefertigte Handlungsrezepte.

FALLVIGNETTE 1: MIGRATION UND FLUCHT IM UNTERRICHT

Im Laufe einer Unterrichtsstunde im Fach Geografie zum Thema Migration und Flucht wird eine Lehrkraft mit sehr unterschiedlichen politischen Äußerungen seitens der Schüler:innen konfrontiert: Während eine Schülerin mit Vehemenz strengere Grenzkontrollen fordert, behauptet ein anderer Schüler, von Geflüchteten gehe grundsätzlich ein höheres Sicherheitsrisiko aus und verweist auf gewalttätige Übergriffe und Terroranschläge. Dabei wird eine Schülerin mit afghanischer Fluchtgeschichte gezielt adressiert und beleidigt. Wenig später stellt eine kleine Gruppe von Schüler:innen in diesem Zusammenhang die Glaubwürdigkeit öffentlich-rechtlicher Medien grundsätzlich infrage und spricht ganz offen von „Lügenpresse“.

²⁴ Vgl. Helsper (Anm. 10), S. 107f.

²⁵ Vgl. ders., Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft?, in: Barbara Koch-Priewe et al. (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, S. 49–98; Helsper (Anm. 10), S. 108, S. 111f.

²⁶ Ders. (Anm. 25), S. 70. Der Begriff „Antinomie“ steht für einen Widerspruch zwischen zwei Aussagen, die beide gleichermaßen logisch begründet oder gültig zu sein scheinen.

²⁷ Judy L. Pace, Learning to Teach Controversial Issues in a Divided Society, Adaptive Appropriation of Pedagogical Tools, in: Democracy & Education 1/2022, S. 2.

Es werde, was Migration angeht, viel zu einseitig berichtet. Die Probleme würden nicht benannt.

Einordnung

Wir haben es hier mit einer zweifelsohne komplexen und vielschichtigen Situation zu tun, wie sie für die Schule typisch ist. Stets sind mehrere Akteure beteiligt. Es gibt unterschiedliche Positionen, die mal lauter, mal leiser kommuniziert werden und anwesende Schüler:innen auf jeweils spezifische Weise betreffen, persönlich und emotional.

Wenn wir den vorliegenden Fall rekonstruieren, muss zwischen den von den Schüler:innen geäußerten legitimen politischen Positionen, empirisch überprüfbaren Tatsachenbehauptungen sowie diskriminierenden Äußerungen gegenüber einer Mitschülerin unterschieden werden. Während die Forderung nach strengeren Grenzkontrollen eine demokratisch legitime politische Position ist, die sich auch in den politischen Maßnahmen der derzeitigen Bundesregierung wiederfindet, bedürfen pauschale Zuschreibungen eines erhöhten Sicherheitsrisikos gegenüber Geflüchteten einer Einordnung, etwa anhand gesicherter kriminalstatistischer Erkenntnisse. Die gezielte Beleidigung einer Schülerin mit Fluchtgeschichte begründet hingegen eine unmittelbare Schutzpflicht der Lehrkraft und erfordert ein sofortiges Eingreifen. Die pauschale Diskreditierung öffentlich-rechtlicher Medien als „Lügenpresse“ wiederum bietet Anlass, Quellenkritik, journalistische Qualitätsstandards und die Rolle freier Medien in der Demokratie zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und hier zum Beispiel gezielt auf die Berichterstattung zum Thema Migration und Flucht einzugehen.

Die Lehrkraft könnte (a) eine kontroverse, aber von gegenseitigem Respekt getragene Diskussion initiieren und moderieren. Sie könnte (b) eine fachliche Einordnung empirisch unzutreffender Behauptungen vornehmen. Sie könnte (c) den unmittelbaren Schutz der Schülerin vor Diskriminierung und Herabwürdigung aufgrund ihrer Herkunft priorisieren. Und sie könnte (d) den Vorfall im Unterricht pädagogisch aufbereiten und für die Schüler:innen reflexiv zugänglich machen. In jedem Fall muss sie ihre Schutzpflicht gegenüber der Schülerin wahrnehmen und dafür sorgen, dass weitere Beleidigungen, Mobbing und Aus-

grenzungen unterbleiben. Sie darf hier die Dinge nicht einfach laufen lassen. Bei wiederholten oder schwerwiegenden Grenzüberschreitungen können auch schulische Ordnungsmaßnahmen oder weitere Unterstützungsangebote angezeigt sein.

FALLVIGNETTE 2: GEDENKSTÄTTENBESUCH UND ANTISEMITISMUS

Während eines Gedenkstättenbesuchs in einem ehemaligen Konzentrationslager im Rahmen des Geschichtsunterrichts einer elften Klasse äußert eine Schülerin im Bereich des ehemaligen Krematoriums Zweifel daran, ob dort tatsächlich so viele Menschen hätten getötet werden können. Ein Mitschüler greift dies auf und behauptet vor der Lerngruppe, der Holocaust sei vermutlich erfunden worden und die Zahl der ermordeten Jüdinnen und Juden werde bewusst übertrieben. Eine Schülerin wirft ein, angesichts des Vorgehens Israels im Gazastreifen könne man inzwischen ganz gut verstehen, warum viele Jugendliche den Holocaust nicht mehr so ernst nähmen, da die israelische Regierung sich ja gegenüber den Palästinensern auch nicht besser verhalte als die Nazis.

Einordnung

Hier überlagern sich – durch die Schüler:innen vorgebracht – verschiedene Positionen, die auch rechtlich eine differenzierte Einordnung mit Blick auf die Meinungsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 GG) erfordern. Die Lehrkraft muss zunächst klären, welchen Charakter die einzelnen Äußerungen haben und wie diese zu deuten sind. Dafür ist es sinnvoll, sowohl Kenntnisse über die jeweiligen Schüler:innen als auch über den situativen Kontext einzubeziehen: Welche Informationen habe ich über das historisch-politische Vorwissen oder die politische Orientierung beziehungsweise Engagement der Lernenden? Inwiefern war der Nahostkonflikt bereits Thema? Was ist dem Gedenkstättenbesuch vorausgegangen? Wie wurde der Holocaust bisher im Unterricht verhandelt?

Bei der Frage, ob in dem besichtigten Krematorium „tatsächlich so viele Menschen hätten getötet werden können“, wäre etwa zu klären, ob es sich um eine ernst gemeinte Nachfrage, um eine historische Falschbehauptung oder eine ideologisch motivierte Holocaustleugnung handelt. Letzteres fällt

als eine erwiesenermaßen unwahre Tatsachenbehauptung von vornherein nicht unter den Schutz der Meinungsfreiheit.²⁸ Aber auch in diesem Fall folgt daraus nicht zwangsläufig eine bestimmte pädagogische Reaktion, wenngleich eine unmittelbare und eindeutige Zurückweisung der Äußerung seitens der Lehrkraft geboten ist. Sie darf hier nicht passiv oder indifferent agieren. Es können dann weitere Interventionen professionell angemessen sein, etwa ein klärendes Einzelgespräch mit der Schülerin, die gemeinsame historische Einordnung im Klassenverband, die Einbeziehung der Gedenkstättenpädagog:innen oder – bei Anhaltspunkten für eine verfestigte extremistische Orientierung – die Hinzuziehung schulischer oder außerschulischer Beratungs- und Unterstützungsangebote.

Auch bei der Äußerung mit dem Verweis auf den Nahostkonflikt müsste geklärt werden, ob es sich um eine problematische Verknüpfung aktueller politischer Konflikte mit der Erinnerung an den Holocaust handelt und inwiefern Elemente eines israelbezogenen Antisemitismus oder einer Holocaustrelativierung für die Schülerin leitend sind.

Professionell angemessene Interventionen können – abhängig von der Fallrekonstruktion – beispielsweise darin bestehen, die Beweggründe der Schülerin zu ergründen, begriffliche Unterscheidungen zwischen legitimer Kritik am staatlichen Handeln Israels und israelbezogenem Antisemitismus zu erarbeiten sowie historische und politische Zusammenhänge fachlich einzuordnen. Ebenso können Perspektivwechsel angeregt und die Diskussion im Klassenverband so moderiert werden, dass antisemitischen Deutungsmustern widersprochen wird, ohne den angesichts der Relevanz der Thematik notwendigen Raum für Diskussion vorschnell zu schließen.

FALLVIGNETTE 3: REGENBOGENFLAGGE AUF DEM SCHULHOF

An einer Gesamtschule äußert die LGBTIQ+-Initiative bestehend aus Schüler:innen und Lehrkräften den Wunsch, auf dem Schulgelände eine Regenbogenflagge zu hissen. Nach mehreren queerfeindlichen Vorfällen müsse die Schule endlich ein sichtbares Zeichen für Vielfalt, Offenheit und gegen Diskriminierung setzen.

Die Schulleitung gibt den Antrag zur Diskussion und Abstimmung in die Schulversammlung und das Schüler:innenparlament. Eine knappe Mehrheit der Anwesenden spricht sich für das Hissen der Flagge aus. In den folgenden Wochen wird die Flagge jedoch wiederholt von Unbekannten abgehängt und auch mit Nazisymbolen besprüht. Es ist unklar, ob es sich dabei um Schüler:innen aus der Schule handelt, die sich offen als rechts bezeichnen.

Einordnung

In einer richtungsweisenden Entscheidung hat das Verwaltungsgericht Berlin im vergangenen Jahr das Aufhängen einer intersex-inklusive Progress-Regenbogenflagge im Schulhort einer Berliner Grundschule für rechtmäßig erklärt.²⁹ Die Schule sei nicht gehalten, sich gegenüber den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den damit verbundenen Prinzipien neutral zu verhalten. Es gehe nicht um „wertfreie“ Erziehung, sondern um Erziehung im Sinne der Grundrechte. Die Regenbogenfahne gelte im Rahmen staatlicher Öffentlichkeitsarbeit „gemeinhin als Zeichen der Toleranz und Akzeptanz sowie der Vielfalt von Lebensformen“.³⁰ Ihr symbolischer Wert bestehe darin, dass sie die Existenzberechtigung von Menschen mit unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Orientierung hervorhebe und sich für Toleranz ausspreche. Dies habe keine unzulässige indoktrinierende Wirkung, sondern entspreche dem Werteverständnis des Grundgesetzes.³¹

Die rechtliche Einordnung scheint damit klar zu sein. Die Frage nach einer pädagogisch-professionellen Reaktion ist aber nicht vorgegeben. Lehrkräfte und Schulleitung sollten dabei zunächst klären, welche Funktion die Flagge im konkreten Schulkontext erfüllt. Ist die Regenbogenflagge als Ausdruck des schulischen Auftrags zum Schutz vor Diskriminierung und als Ausdruck von Solidarität mit queeren Schüler:innen zu betrachten? Wird die Flagge als politisches Symbol wahrgenommen? Welche Bedeutung kommt den wiederholten Beschädigungen

²⁸ Vgl. Bundesverfassungsgericht, Beschluss vom 13. 4. 1994 – 1 BvR 23/94, Rn. 34; Beschluss vom 22. Juni 2018 – 1 BvR 673/18, Rn. 28 f.

²⁹ Vgl. Verwaltungsgericht Berlin, Urteil vom 25. 6. 2025 – VG 3 K 668/24.

³⁰ Ebd., Rn. 30.

³¹ Vgl. ebd., Rn. 31 f.

zu? Handelt es sich um gezielte queerfeindliche Einschüchterungsversuche und/oder rechtsextreme oder islamistische Provokationen? Erst auf dieser Grundlage lässt sich beurteilen, welche Reaktion professionell angemessen ist. Sicher ist es dabei sinnvoll, die ausgetauschten Argumente der Schulversammlung sowie des Schüler:innenparlaments noch einmal nachzuvollziehen sowie auch das Gespräch mit der LGBTIQ+-Gruppe zu suchen.

Je nach Fallrekonstruktion können dann unterschiedliche Interventionen professionell gerechtfertigt sein: Die Lehrkräfte und Schulleitung könnten (a) schulische Verständigungsprozesse zu gelebter sexueller Vielfalt und Diversität an der Schule moderieren oder ein Workshopangebot eines im Themenfeld ausgewiesenen Bildungsträgers an die Schule holen. Sie könnten (b) die stattgefundenen queerfeindlichen Vorfälle im Unterricht thematisieren und zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit anregen. Sie könnten (c) konkrete Maßnahmen zum Schutz betroffener Schüler:innen ergreifen, die sich als queer identifizieren, zum Beispiel eine Vertrauensperson bereitstellen. Im Umgang mit den nationalsozialistischen Symbolen, mit denen die Flagge beschmiert wurde, erscheint – sofern die Verantwortlichen der eigenen Schüler:innenschaft angehören – die Einbeziehung der Schulaufsicht sinnvoll. Diese sollte mit einer transparenten pädagogischen Einordnung und Begründung gegenüber der Schulgemeinschaft verbunden werden.

FAZIT

Die gegenwärtige Verunsicherung vieler Lehrkräfte lässt sich weder durch den bloßen Verweis auf das Recht noch durch allgemeine pädagogische Handlungskonzepte überwinden. Unseres Erachtens sind drei miteinander verbundene Voraussetzungen professionellen Handelns erforderlich: *Erstens* bedarf es eines belastbaren rechtlichen Orientierungswissens über den verfassungs- und schulrechtlichen Rahmen demokratischer Bildung. Dabei verstehen wir rechtliches Grundwissen nicht als Gegenentwurf zur pädagogischen Professionalität, sondern als einen wesentlichen Bestandteil professioneller Kompetenz. *Zweitens* setzt professionelles Handeln die Fähigkeit voraus, rechtliche, fachliche und pädagogische Maßstäbe fallbezogen aufeinander zu beziehen, begründete Grenzziehungen vorzunehmen. *Drittens* ist professionelles Handeln im Kontext kontroverser Aushandlungsprozesse und Konflikte, wenn Wirkung nachhaltig entfaltet werden soll, auf eine demokratische Schulkultur angewiesen, die kollegiale Reflexion, Rückhalt durch Schulleitung und Schulaufsicht sowie eine diskriminierungssensible Schulentwicklung ermöglicht.

Wie ein Blick auf den rechtlichen Handlungsrahmen und die aktuelle Rechtsprechung deutlich macht, haben Lehrkräfte und Pädagog:innen erhebliche Handlungsspielräume, um Demokratiebildung in der Schule zu verwirklichen. Dabei bildet die Orientierung an den Werten des Grundgesetzes wie Menschenwürde, Demokratie, Toleranz und Nicht-Diskriminierung eine zentrale Leitschnur, auch und gerade in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen und diskriminierenden Ansichten und Strömungen.

Allerdings würde es zu kurz greifen, die Verantwortung für das Gelingen demokratischer Bildung primär den einzelnen Lehrkräften zuzuschreiben. Wo rechtliche Unsicherheiten bestehen, institutioneller Rückhalt fehlt oder bildungspolitische Vorgaben demokratische Bildung erschweren, lassen sich diese Defizite nicht durch individuelles Engagement kompensieren. Demokratische Bildung ist nicht allein eine Aufgabe von Lehrer:innen, pädagogischen Fachkräften und Schulleitungen, sondern ebenso eine Verantwortung von Schulgemeinschaft, Schulaufsicht und Bildungspolitik.

VIOLA B. GEORGI

ist Professorin für Diversity Education am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim und Gründerin des Migration Lab: Netzwerk für Bildung und Kultur in der Migrationsgesellschaft.

MICHAEL WRASE

ist Leiter der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“ am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) und Professor für Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht an der Universität Hildesheim.

EMOTIONEN ALS STÖRQUELLE?

Politische Bildung zwischen Überwältigungsverbot und Emotionssensibilität

Marc Partetzke

Politische Bildung zielt auf politische Mündigkeit. Lernende sollen politische Phänomene selbstständig analysieren, eigene Urteile bilden und begründete Handlungsoptionen entwickeln können.⁰¹ Zugleich richtet sich politische Bildung auf Phänomene, die emotional wahrgenommen werden und emotionale Reaktionen auslösen können: auf Ungleichheit, Armut, Sicherheit, Freiheit, Krieg und Frieden. Politische Urteilsbildung vollzieht sich insofern weder allein aus Emotionen heraus noch unabhängig von ihnen. Die Forderung, Emotionen in politischen Bildungsprozessen ernst zu nehmen, korrigiert daher ein Verständnis politischer Bildung, das Emotionen primär als Störquellen rationaler politischer Urteilsbildung betrachtet.⁰² Zugleich wirft sie eine grundlegende Frage auf: Gerät politische Bildung, sobald sie Emotionen nicht nur registriert, sondern auch didaktisch berücksichtigt, in Spannung zu einem ihrer zentralen Grundsätze – dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses?

Im Folgenden wird die These vertreten, dass eine solche Spannung nur dann entsteht, wenn beide Aspekte verkürzt verstanden werden: das Überwältigungsverbot als Gebot emotionaler Enthaltsamkeit; Emotionssensibilität als pädagogische Erzeugung erwünschter Emotionen. Entscheidend ist damit nicht, ob Emotionen in politischen Bildungsprozessen vorkommen, sondern ob sie reflexiv bearbeitet oder zur Herstellung erwünschter politischer Urteile eingesetzt werden.

DAS ÜBERWÄLTIGUNGSVERBOT

Der Beutelsbacher Konsens ist weder eine Rechtsnorm noch das Ergebnis eines förmlichen Beschlussverfahrens. Er geht auf Hans-Georg Wehlings Zusammenfassung einer politikdidaktischen Tagung von 1976 zurück und hat sich seitdem zu

einer zentralen professionsbezogenen Leitformel politischer Bildung entwickelt.⁰³ In seinem ersten Grundsatz heißt es: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern.“⁰⁴ Hier verlaufe, so Wehling weiter, „die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination“.⁰⁵ Hinzu kommen das Kontroversitätsgebot und das Ziel, Lernende dazu zu befähigen, eine politische Situation und die jeweils damit verknüpften Interessenlagen zu analysieren (Schüler:innenorientierung) und nach Möglichkeiten politischer Einflussnahme zu suchen (Handlungsorientierung).⁰⁶

Für das Verhältnis von Überwältigungsverbot und Emotionen ist zunächst entscheidend, dass das Überwältigungsverbot von der Urteilsautonomie der Lernenden ausgehend formuliert ist. Es fordert nicht, dass Lehrende ohne eigene politische Überzeugungen auftreten. Stattdessen richtet es sich gegen den Einsatz ihrer institutionellen, fachlichen und kommunikativen Macht zur Herstellung „erwünschter Meinungen“⁰⁷ aufseiten der Lernenden. In diesem Sinne betrifft das Überwältigungsverbot nicht nur die autoritative Belehrung, das Verschweigen unterschiedlicher Standpunkte, das Unterschlagen verschiedener Optionen oder das Ausblenden möglicher Alternativen.⁰⁸ Die Formulierung „mit welchen Mitteln auch immer“ schließt darüber hinaus auch persuasiv-suggestive Verfahren ein, die beispielsweise über Angst, Empörung, Scham, Pathos oder Konformitätsdruck wirken.

Das Überwältigungsverbot verpflichtet politische Bildung allerdings nicht zu normativer Indifferenz. Schließlich kann politische Bildung gegenüber ihren eigenen normativen Voraussetzungen nicht gleichgültig sein. Die Würde und die Gleichheit aller Menschen sowie die Bindung

staatlichen Handelns an Grund- und Menschenrechte müssen deshalb im Unterricht nicht als bloß optionale Positionen dargestellt werden.⁰⁹

Auch das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses begründet keine solche Indifferenz. Es verlangt, dass im Unterricht als kontrovers erscheint, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist.¹⁰ Daraus folgt allerdings weder die Verpflichtung, wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse durch unbegründete Gegenbehauptungen zu relativieren, noch die Verpflichtung, demokratische Grundnormen als beliebig verhandelbar zu präsentieren. Schließlich sind politische Kontroversen auf epistemische und normative Bezugspunkte angewiesen – ohne sie ließen sich begründete Alternativen weder von Desinformation noch von menschenfeindlicher Abwertung unterscheiden.

Eine Unterrichtssituation ist daher nicht schon deshalb überwältigend, weil sie die normative Tragweite eines politischen Phänomens sichtbar macht oder Lernende mit einem emotional aufwühlenden Befund konfrontiert. Umgekehrt ist sie nicht schon deshalb urteilsfördernd, weil Lehrende sich zurücknehmen. So kann auch

eine vermeintlich neutrale Unterrichtsgestaltung die Urteilsbildung der Lernenden beeinträchtigen – etwa wenn sie die emotionale Wirkung eines Unterrichtsthemas, soziale Konformitätserwartungen oder ungleiche Möglichkeiten zur Artikulation von Dissens ignoriert. Das Überwältigungsverbot verlangt mithin kein „Weichspülen“ politischer Phänomene. Vielmehr verlangt es, dass aus der Konfrontation mit solchen Phänomenen keine pädagogisch verordnete Schlussfolgerung entsteht.

EMOTIONEN ALS WERTENDE URTEILE

Dass Emotionen in der bundesdeutschen politischen Bildung lange zurückhaltend behandelt wurden, ist historisch erklärbar. Die Historikerin Ute Frevert hat rekonstruiert, wie Emotionen in der politischen Erziehung eingesetzt, insbesondere im Nationalsozialismus politisch instrumentalisiert und nach 1945 mit einem begründeten Misstrauen betrachtet wurden.¹¹ Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass eine demokratische politische Bildung sich explizit von Gemeinschaftspathos, Führerfolgshaft und emotionaler Mobilisierung gegen vermeintliche Feinde abgesetzt hat. Distanz, Kritik und Rationalität sind deshalb nicht als problematische Verengungen zu verstehen, sondern als wichtige

01 Vgl. Michael May/Marc Partetzke, Einführung in die Politikdidaktik, Bd. 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder, Frankfurt/M. 2023, S. 65–76.

02 Siehe bspw. Gotthard Breit, Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht, Schwalbach 2016; 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; Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), Emotionen im Politikunterricht, Frankfurt/M. 2019; Florian Weber-Stein, Wie emotional können rationale Urteile sein? Überlegungen zur Überwindung eines vermeintlichen Widerspruchs, in: Carl Deichmann/Michael May (Hrsg.), Politische Bildung im „postfaktischen Zeitalter“, Wiesbaden 2019, S. 57–68; Hendrik K. Schröder, Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung, Wiesbaden 2020; Sinia M. Hensel/Marc Partetzke/Anja Schade (Hrsg.), Emotionen in der Politischen Bildung, Frankfurt/M. 2025; Hendrik K. Schröder/Marc Partetzke, Emotionen und politische Handlungsfähigkeit – Schlaglichter auf einen vernachlässigten Zusammenhang, in: Journal für politische Bildung 1/2025, S. 74–77.

03 Vgl. Marc Partetzke, Beutelsbacher Konsens: Maxime – Marke – Missverständnis – Missbrauch. Warum (nicht nur) die Geschichte politischer Bildung etwas anders erzählt werden sollte, in: Bürger & Staat 2–3/2026, S. 82–90.

04 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. 179.

05 Ebd. Hervorhebung im Original.

06 Vgl. ebd., S. 179f.

07 Ebd., S. 179.

08 Vgl. ebd.

09 Vgl. Hendrik Cremer/Mareike Niendorf, Bildungsauftrag Menschenrechte. Zum Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien, in: APuZ 14–15/2020, S. 22–27; Marc Partetzke, Demokratiebildung in einer undemokratischen Institution? Variationen, Ziele und Herausforderungen schulischer Demokratiebildung, in: Karina Krell/Annegret Sloot (Hrsg.), Demokratie leben! Schützen. Stärken. Ausbauen. Buxtehude 2026, S. 46–64, insb. S. 56–59.

10 Vgl. Wehling (Anm. 4), S. 179.

11 Vgl. Ute Frevert, Politische Bildung – mit Gefühl?, in: APuZ 13–14/2018, S. 18–24. Die politische Instrumentalisierung von Emotionen hat freilich auch in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik stattgefunden. Hier sollten beispielsweise die Schüler:innen in der Unterstufe (1.–3. Klasse) „zur Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland erzogen [werden]“. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – vom 25. Februar 1965, in: GBl. I/1965, Nr. 6, S. 83–106; hier S. 90. Und der „tschekistische Hass“ sollte bei den Mitarbeiter:innen des Ministeriums für Staatssicherheit gestärkt und vertieft werden. Siegfried Suckut (Hrsg.), Das Wörterbuch der Staatssicherheit. Definitionen zur „politisch-operativen Arbeit“, Berlin 1996, S. 168.

Errungenschaften. Problematisch werden diese Bezugspunkte jedoch dann, wenn sie die Annahme begünstigen, Rationalität setze das Ausblenden von Emotionen voraus. Schließlich betrifft Politik die Bedingungen menschlichen Zusammenlebens, und Menschen begegnen diesen Bedingungen nicht zunächst rational-analytisch und erst danach emotional. Vielmehr erleben sie die Verhältnisse, in denen sie leben, als ungerecht, bedrohlich oder hoffnungsvoll und reagieren auf politische Angebote mit Vertrauen, Ressentiment, Angst oder Solidarität. Emotionen fungieren insofern „als Filterwerkzeuge, mit deren Hilfe das, was als subjektiv relevant empfunden wird, fokussiert und von Irrelevantem getrennt wird“.¹² Politische Akteure wiederum knüpfen in ihrer öffentlichen Kommunikation an die genannten Wahrnehmungen und Reaktionen an, verstärken diese oder richten sie gezielt auf bestimmte Phänomene, Gruppen oder Handlungsoptionen. Theoretisch lassen sich Emotionen daher nicht als Gegensatz zu Kognition begreifen.¹³

Im Anschluss an die Philosophin Martha C. Nussbaum lassen sich Emotionen als wertende Urteile darüber verstehen, was für Menschen bedeutsam ist und worin sie sich als verletzlich erfahren.¹⁴ Für politische Bildung ist diese Sichtweise anschlussfähig, weil sie die Relevanz von Emotionen weder leugnet noch überhöht. So kann beispielsweise Angst auf eine reale Gefahr verweisen, aber auch Ausdruck einer verzerrten Wahrnehmung sein; Empörung kann Unrecht sichtbar machen, aber auch Vereinfachungen oder Ausschlüsse befördern. Mit ihrem Konzept eines emotionssensiblen Politikunterrichts schließt die Bildungswissenschaftlerin Annette Petri an eine solche emotionstheoretische Perspektive an. Politische Bildung könne sich nach Petri mit Emoti-

onen beschäftigen, ohne dadurch Irrationalität zu befördern. Dafür sei es aber erforderlich, die Bedeutung von Emotionen für politische Wahrnehmung, Sozialisation und Lernen konzeptionell zu berücksichtigen.¹⁵ Das Ziel politischer Urteilsbildung wird damit nicht relativiert, sondern präzisiert: Lernende sollen Argumente und Handlungsoptionen beurteilen können und zugleich verstehen, welche Emotionen politische Deutungen mitprägen und wie emotionale Ansprachen ihre individuellen Wahrnehmungen und Reaktionen beeinflussen können.¹⁶

GEGENSTAND, VORAUSSETZUNG, MEDIUM

Die Forderung nach Emotionssensibilität bliebe unbestimmt, wenn nicht unterschieden würde, in welcher Weise Emotionen in politischen Bildungsprozessen auftreten können. Für die Klärung ihres Verhältnisses zum Überwältigungsverbot sind drei Dimensionen von besonderer Relevanz:

Emotionen können **Gegenstände** politischer Bildung sein. Angstkommunikation in Wahlkämpfen, Empörungsdynamiken in sozialen Medien oder populistische Ressentiments lassen sich nicht angemessen verstehen, wenn politische Phänomene im Politikunterricht ausschließlich sachbezogen behandelt werden. Die Analyse emotionaler und emotionalisierender Politik dient insofern der Analyse- und Urteilskompetenz der Lernenden.¹⁷

Emotionen sind **Voraussetzungen** politischen Lernens. Lernende bringen in politische Bildungsprozesse nicht nur Vorwissen und politische Orientierungen ein, sondern stets auch Erfahrungen, Erwartungen und Verletzbarkeiten. Ein bestimmtes Unterrichtsthema kann daher für manche Lernende einen abstrakten Problemzu-

¹² Hendrik K. Schröder, Für eine emotionssensible politische Urteilsbildung. Eine Planungsheuristik, 21.2.2022, <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/emotionssensible-politische-urteilsbildung>.

¹³ Siehe insb. Antonio R. Damasio, Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins, 10. Aufl., München 2013; ders., Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, 9. Aufl., München 2018. Auch Gary S. Schaal und Felix Heidenreich sprechen mit Blick auf den Dualismus von Emotion und Ratio von einer „Schattentheorie“, Gary S. Schaal/Felix Heidenreich, Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie, in: APuZ 32–33/2013, S. 3–11, hier S. 5.

¹⁴ Vgl. Martha C. Nussbaum, Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions, 8. Aufl., Cambridge 2008; dies., Political Emotions. Why Love Matters for Justice, Cambridge 2015.

¹⁵ Vgl. Petri (Anm. 2); zu den Planungsfragen eines emotionssensiblen Politikunterrichts siehe ebd., S. 271 ff.

¹⁶ Siehe dazu insb. Monika Schwarz-Friesel, Sprache und Emotion, 2. Aufl., Tübingen 2013.

¹⁷ Insofern ist Hendrik K. Schröder uneingeschränkt zuzustimmen, wenn er konstatiert, dass eine emotionssensible politische Bildung „gesellschaftspolitisch im doppelten Sinne von Bedeutung [ist], denn sie ermöglicht es dem Einzelnen zwischen seriösen und unseriösen Formen der emotionalen Ansprache zu unterscheiden und schützt die Gesellschaft vor der indoktrinierenden Artikulation von Einzelinteressen.“ Schröder (Anm. 12).

sammenhang darstellen, für andere hingegen eine Frage persönlicher Betroffenheit sein. Die Politikdidaktiker:innen Tina Hölzel und David Jugel haben zudem am „Lernort Stadion“ gezeigt, dass die Bearbeitung politischer Themen von Jugendlichen als Risiko für ihre Sozialbeziehungen erlebt werden kann. So können politische Positionierungen Konflikte auslösen und Zugehörigkeit gefährden.¹⁸ Die Anbahnung und Weiterentwicklung politischer Urteilskompetenz erschöpfen sich daher nicht in der Analyse oder Erarbeitung unterschiedlicher Argumente; sie setzen auch kommunikative Situationen voraus, in denen begründeter Dissens möglich ist, ohne durch Beschämung oder drohenden Ausschluss blockiert zu werden.

Emotionen können schließlich durch Unterrichtsmaterialien oder größere didaktisch-methodische Arrangements zu **Medien** der Erschließung politischer Phänomene werden. Bilder, Filme, Biografien, Planspiele oder Gedenkstättenbesuche können abstrakte politische Phänomene erfahrbarer machen und eine intensivere Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen.¹⁹ Jedoch ist hier besondere Vorsicht geboten. Denn je stärker ein Medium emotionalisierend wirken kann, desto dringlicher stellt sich die Frage, ob sein Einsatz wirklich auf offene Reflexion oder nicht vielmehr auf erwünschte Reaktionen zielt.

Damit ist eine zentrale Unterscheidung gewonnen: Emotionssensibilität ist keine persuasiv-suggestive Strategie; Sachlichkeit keine Emotionsfreiheit. Annette Petri bringt es insofern treffend auf den Punkt, wenn sie konstatiert, dass „ein emotionssensibler Unterricht (...) Emotionen als relevante fachdidaktische Kategorien [betrachtet]“. ²⁰

REFLEXIVE URTEILSOFFENHEIT

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass das Verhältnis von Überwältigungsverbot und Emotionssensibilität durch eine doppelte Korrektur bestimmt ist. Einerseits korrigiert Emotionssen-

sibilität ein verengtes Verständnis des Überwältigungsverbots. Überwältigung entsteht nämlich nicht erst dann, wenn eine Lehrkraft für eine bestimmte politische Partei wirbt.²¹ Auch emotionale Dynamiken und sozialer Druck können die politische Urteilsbildung erschweren oder blockieren, selbst wenn sie von Lehrenden nicht intendiert sind: die Angst davor, mit einer abweichenden Position isoliert zu werden; das Gefühl, durch ein Unterrichtsthema existenziell berührt zu sein, ohne dass dafür eine angemessene Sprache oder Reflexionsräume bereitstehen; oder die Erfahrung, dass Emotionen als unsachlich abgewertet werden. Ein Unterricht, der zwar keine Positionen vorschreibt, die emotionalen Bedingungen politischer Urteilsbildung aber nicht ernst nimmt, greift in seinem Mündigkeitsanspruch zu kurz.

Andererseits korrigiert das Überwältigungsverbot eine naive Auffassung von Emotionen. So sind Emotionen nicht schon deshalb demokratische Ressourcen, weil sie authentisch sind und intensiv erlebt werden. Zwar können sie Aufmerksamkeit schärfen, Solidarität erzeugen oder abstrakte politische Phänomene persönlich relevant(er) machen. Sie können aber auch Ausschlüsse provozieren und legitimieren, Komplexität reduzieren oder moralischen Druck erzeugen. Emotionssensibilität darf daher nicht zum Programm werden, bestimmte Emotionen hervorzurufen, zu kultivieren oder gar als Nachweis gelungener politischer Bildungsprozesse zu bewerten.

An dieser Stelle wird der Begriff der „reflexiven Urteilsoffenheit“ relevant. Urteilsoffenheit bedeutet nicht, dass politische Bildung gegenüber gesichertem Wissen oder demokratischen Werten und Normen gleichgültig sein kann. Sie bedeutet auch nicht, jede Schlussfolgerung glei-

¹⁸ Vgl. Tina Hölzel/David Jugel, „Da kannst du Freunde verlieren!“ Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums, in: Besand/Overwien/Zorn (Anm. 2), S. 247–266.

¹⁹ Siehe exemplarisch Marc Partetzke, Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR, Wiesbaden 2016.

²⁰ Petri (Anm. 2), S. 180.

²¹ Siehe dazu auch § 33 (2) Beamtenstatusgesetz sowie grundsätzlich BVerfGE 44, 125. Allerdings hegt etwa Mehrdad Payandeh ernsthafte Zweifel daran, diese BVerfGE „als Grundsatzurteil für ein allgemeines Gebot der Neutralität staatlicher Amtsträger zu verstehen“. Mehrdad Payandeh, Die Neutralitätspflicht staatlicher Amtsträger im öffentlichen Meinungskampf. Dogmatische Systembildung auf verfassungsrechtlich zweifelhafter Grundlage, in: Der Staat 55/2016, S. 519–550, hier S. 526. Und Friedhelm Hufen weist darauf hin, dass „Neutralität (...) kein Verfassungsbegriff [ist]“. Friedhelm Hufen, Das Neutralitätsgebot: Ein rechtlicher Maulkorb für die politische Bildung? Thesen zu einem aktuellen Problem, in: FORUM für Kinder und Jugendarbeit 1/2021, S. 30 ff., hier S. 30.

chermaßen akzeptieren zu müssen. Vielmehr ist mit Urteilsoffenheit gemeint, dass Lernende weder durch die Autorität der Lehrenden noch durch didaktisch-methodische Arrangements einschließlich der sozialen Ordnung der Lerngruppe in Richtung eines bereits vorbestimmten politischen Urteils gelenkt werden dürfen. Reflexiv ist diese Offenheit, weil sie Emotionen aus dem Bildungsprozess nicht heraushalten will, sondern selbst explizit zum Gegenstand der Befragung macht: Warum erscheint ein bestimmter Sachverhalt bedrohlich oder ungerecht? Welche Deutungen legt eine Emotion nahe? Welche Informationen, Perspektiven und Kriterien sind nötig, um aus einer emotionalen Wahrnehmung oder Reaktion ein begründetes politisches Urteil zu entwickeln? In diesem Sinne ist das Überwältigungsverbot keine Sperre gegen Emotionalität, sondern ein Prinzip ihrer didaktischen Bearbeitung: Emotionen können den Urteilshorizont der Lernenden erweitern, dürfen ihr politisches Urteil aber nicht vorwegnehmen oder ersetzen.

Aus diesem Verhältnis von Überwältigungsverbot und Emotionssensibilität lassen sich zwei problematische Verkürzungen politischer Bildung bestimmen. Die *erste* Verkürzung ist emotionale Abstinenz. Sie versteht es als professionelle Zurückhaltung, Emotionen aus politischen Bildungsprozessen nach Möglichkeit herauszuhalten. Berechtigt daran ist, dass Lernende weder zu Betroffenheit noch zu deren Offenlegung gezwungen werden dürfen. Diese Verkürzung erkennt jedoch, dass die Nicht-Thematisierung von Emotionen deren Wirkung nicht neutralisiert. Wo Sorge, Angst oder Empörung den Zugang zu und die Auseinandersetzung mit Unterrichtsthemen prägen, lässt ihre Vernachlässigung Lernende mit zentralen Voraussetzungen ihres Urteilens allein. Die *zweite* Verkürzung ist mobilisierende Emotionalisierung. Hier werden Emotionen gezielt eingesetzt, um erwünschte Haltungen zu erzeugen oder bestimmte Handlungen naheulegen. Problematisch ist jedoch nicht, dass Emotionen im Unterricht ausgelöst werden; problematisch wird es dann, wenn mobilisierende Emotionalisierung die Prüfung von Alternativen ersetzen soll. Abweichungen von einem intendierten Ergebnis können dann nämlich leicht als Ausdruck eines charakterlichen oder moralischen Defizits diskreditiert werden.

DIDAKTISCHE KRITERIEN

Aus den skizzierten Verkürzungen lassen sich schließlich zentrale Kriterien für eine emotionsensible politische Bildung ableiten, die gleichzeitig dem Überwältigungsverbot verpflichtet bleibt.

- Didaktisch begründen: Emotional wirksame Materialien und entsprechende didaktisch-methodische Arrangements bedürfen einer (fach-)didaktischen Begründung. Ihr Einsatz ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie ein politisches Phänomen tatsächlich zugänglich machen und nicht nur Betroffenheit erzeugen. Zu prüfen ist daher, welches politische Phänomen etwa durch ein Bild, einen Film, einen Bericht oder ein biografisches Beispiel zugänglich gemacht werden kann, wie die emotionale Wirkung des eingesetzten Materials reflektiert werden kann und welche unterschiedlichen politischen Urteile danach begründbar bleiben. Es ist problematisch, Lernende lediglich „aufzurütteln“, wenn dieses „Aufrütteln“ ein bestimmtes politisches Urteil bereits von vornherein einschließt.²²
- Artikulation von Emotionen ermöglichen: Lernende sollen Emotionen benennen dürfen, ohne sich rechtfertigen oder ihre Emotionen im Unterricht ausstellen zu müssen. Eine emotionsensible politische Bildung verlangt daher keine Bekenntnisse persönlicher Betroffenheit; sie verlangt stattdessen eine Unterrichtskommunikation, in der beispielsweise

²² Schon Walter Gagel hat in Anlehnung an Karl Otto Hondrich „Betroffenheit“ im Sinne der „Wahrnehmung nicht gelungener Bedürfnisbefriedigung“ bei sich (direkte Betroffenheit) oder bei anderen (indirekte Betroffenheit) bzw. im Sinne der „Beeinträchtigung des Befindens von Personen“ als nur ein relevantes didaktisches Kriterium für die Auswahl potenzieller Unterrichtsinhalte vorgeschlagen. Vgl. Karl Otto Hondrich, *Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Eine Einführung in die Sozialwissenschaft*, mit einem Textanhang, Reinbek 1975; Walter Gagel, *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch*, 2. Aufl., Opladen 2000, hier S. 159. Und Heidrun Hoppe hat auf die Gefahr hingewiesen, bei einer übermäßigen Betroffenheit der Lernenden in eine Art „Therapeutisierung von Lernprozessen“ und damit eine Betroffenheitspädagogik abzugleiten. Vgl. Heidrun Hoppe, *Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Opladen 1996, hier S. 335.

Sorge, Empörung oder Hoffnung thematisierbar sind, ohne Lernende auf diese Emotionen festzulegen oder sie gar dafür zu verurteilen.

- Fachlich prüfen: Emotionen ernst zu nehmen, bedeutet nicht, die mit ihnen verbundenen Deutungen ungeprüft stehen zu lassen. Politische Bildung muss stattdessen den Weg von der Artikulation zur kritischen Prüfung organisieren: von der Sorge zur Prüfung politischer Risiken und Verantwortlichkeiten, von der Empörung zur Frage nach Normverletzungen und politischen Optionen, von der Hoffnung zur Einschätzung politischer Handlungsmöglichkeiten und deren Folgen.
- Grundlagen sichern, Kontroversen offenhalten: Wissenschaftlich belastbare Befunde und demokratische Grundnormen dürfen nicht künstlich relativiert werden. Mit Blick auf die Analyse und Beurteilung politischer Phänomene sind jedoch Prioritätensetzungen, Lösungswege und -mittel für die Diskussion offen zu halten, sofern dafür begründete Alternativen bestehen.
- Dissens, Distanz und Rückzug ermöglichen: Lernende dürfen nicht den Eindruck gewinnen, die Anerkennung als politisch kompetent und verantwortungsvoll setze die Zustimmung zu einer bestimmten Haltung oder Lebensführung voraus. Ebenso dürfen sie nicht zur Offenlegung emotionaler Betroffenheit verpflichtet werden. Emotionen ernst zu nehmen, bedeutet daher nicht, Bekenntnispädagogik zu betreiben, sondern Räume für Dissens, Distanz und Rückzug zu schaffen und diese offen zu halten.

FAZIT

Emotionen in politischen Bildungsprozessen zu berücksichtigen, steht den Zielen politischer Mündigkeit und Urteilskompetenz nicht entgegen. Vielmehr bedeutet es, diese Ziele unter realistischen Bedingungen zu bestimmen. Menschen urteilen politisch nicht emotionslos; politische Öffentlichkeit kommt ohne emotionale Ansprachen nicht aus; Lernende begegnen politischen Phänomenen nicht ohne Erfahrungen, Erwartungen oder Verletzbarkeiten. Eine politische Bildung, die Emotionen systematisch ausblendet,

erreicht ihre Ziele daher nicht verlässlicher. Vielmehr verfehlt sie einen wesentlichen Teil dessen, was politische Urteile prägt und politische Einflussnahme wirksam macht.

Gleichwohl bleibt das Überwältigungsverbot für die politische Bildung unverzichtbar. Sein zeitgemäßer Sinn liegt nicht in einem Gebot emotionaler Neutralität, sondern in der Verpflichtung zu einer reflexiven Urteilsoffenheit: Politische Bildung darf berühren und irritieren; sie darf aber weder Emotionen vorschreiben noch aus ihnen die Zustimmung zu bestimmten politischen Urteilen ableiten. Überwältigungsverbot und Emotionssensibilität stehen damit nicht gegeneinander. Vielmehr markiert das eine die Grenze pädagogischer Lenkung, während das andere sichtbar macht, dass politische Mündigkeit auch die Fähigkeit meint, unter emotional bedeutsamen Bedingungen ein eigenes, begründetes und für Kontroversen offenes politisches Urteil zu entwickeln.

MARC PARTETZKE

ist Professor für Politikdidaktik und Politische Bildung an der Universität Hildesheim.

Kostenloses Probe-Abo

[das-parlament.de/abo/
probeabo](https://das-parlament.de/abo/probeabo)

Lassen Sie sich „Aus Politik und Zeitgeschichte“ als Beilage der Wochenzeitung „Das Parlament“ regelmäßig direkt nach Hause liefern: Das Abonnement kostet 25,80 Euro im Jahr; Lehrkräfte, Studierende, Auszubildende, Bundesfreiwillige und FSJ-Teilnehmende zahlen 13,80 Euro. Das Probeabonnement endet automatisch nach vier Ausgaben.

LINKSEXTREMISMUSPRÄVENTION UND POLITISCHE BILDUNG

Monika Oberle

„Die größte Bedrohung für unsere Demokratie kommt weiterhin von Rechtsextremisten.“⁰¹ Hierin sind sich die Bundesinnenminister:innen der vergangenen Legislaturperioden in bilanzierenden Feststellungen einig.⁰² Daneben wird die demokratische Gesellschaft aber auch von Akteuren herausgefordert, die sich auf andere, insbesondere religiöse oder linke, Ideologien berufen oder den freiheitlichen Verfassungsstaat mit anderen Motiven delegitimieren.

Diesen Herausforderungen wird staatlich und zivilgesellschaftlich auf unterschiedlichen Wegen begegnet: Repressiven Maßnahmen wie juristischer Verfolgung stehen Präventionsansätze gegenüber, die je nach Zielen und Zielgruppen in Maßnahmen der Primär- beziehungsweise Universalprävention (gerichtet an alle Menschen), Sekundär- beziehungsweise selektiven Prävention (gerichtet an von Radikalisierung besonders Gefährdete) sowie Tertiär- beziehungsweise indizierten (gerichtet an bereits Radikalisierte) eingeteilt werden können.⁰³ Bei der Präventionsarbeit standen hierzulande in den vergangenen Jahren insbesondere Rechtsextremismus, Islamismus und Linksextremismus im Fokus der Aufmerksamkeit.

Ein Element von (insbesondere Primär-)Prävention kann politische Bildung sein. Während sich zur Rechtsextremismusprävention seit vielen Jahren ein professionalisierter Arbeitsbereich der politischen Bildung entwickelt hat, mit zahlreichen Modellprojekten, Konferenzen, Publikationen, didaktischen Materialien und Fortbildungen, gibt es deutlich weniger Erfahrungen mit Linksextremismus(-Prävention) als Thema der politischen Bildung. Dies liegt auch an der skizzierten politischen Problemlage: Solange die größte Gefahr für unsere Demokratie im Rechtsextremismus besteht, macht es Sinn, sich in der politischen Bildung diesem Phänomen mit besonders viel Einsatz und Kreativität zu widmen.

Angesichts regelmäßiger gewalttätiger Proteste linker Gruppen, die den freiheitlichen Verfassungsstaat ablehnen, linksmotivierter Anschläge auf kritische Infrastruktur und Angriffen auf Rechtsextreme oder als solche wahrgenommene Personen sowie Polizist:innen kann man sich dennoch fragen, weshalb zu diesem Phänomenbereich bisher so wenige didaktische Ansätze der politischen Bildung entwickelt wurden und Förderausschreibungen auffallend wenig Resonanz finden. Schnell wird man feststellen, dass dies nicht einfach an fehlendem Interesse liegt, sondern dass die Linksextremismusprävention in der politischen Bildung sehr umstritten ist. „Am Anfang der Förderung von Projekten der politischen Bildung im Themen- und Strukturfeld Linker Extremismus/Linker Militanz stand deren Abwehr“, so die Politikwissenschaftlerin Teresa Nentwig in ihrer Untersuchung von Modellprojekten der ersten Förderausschreibungen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in diesem Phänomenbereich.⁰⁴ Der vorliegende Beitrag beleuchtet Gründe für diese Abwehrhaltung beziehungsweise die Zurückhaltung, sich in der politischen Bildung explizit mit Linksextremismus(prävention) zu beschäftigen, und geht auf didaktische Ansätze der politischen Bildung ein.

Die Ablehnung von Projekten der Linksextremismusprävention sowie die Zurückhaltung von Akteuren der politischen Bildung, sich an Förderausschreibungen zu diesem Phänomenbereich zu beteiligen, fußen vor allem auf drei Begründungen: Sorge vor einer Verharmlosung des Rechtsextremismus und einer Reduzierung der Bemühungen um Rechtsextremismusprävention, Sorge vor einer Delegitimierung linker Positionen und Akteure beziehungsweise demokratischer Kritik und Proteste sowie eine generelle Ablehnung einer „Präventionslogik“ für die politische Bildung.

VERHARMLOSUNG DES RECHTSEXTREMISMUS UND DELEGITIMIERUNG LINKER KRITIK?

Nicht nur der Linksextremismusbegriff, sondern das Extremismuskonzept an sich wird von Kritiker:innen der Linksextremismusprävention oftmals abgelehnt. Die Extremismustheorie wird dabei als „Hufeisentheorie“ beschrieben, die Rechts- und Linksextremismus in Äquidistanz zur demokratischen Mitte der Gesellschaft modelliere. Diese Gleichsetzung von rechts und links sowie die unkritische Betrachtung der bürgerlichen Mitte werden zurückgewiesen. Denn dadurch würden Rechtsextremismus verharmlost, linke Kritik am Status quo kriminalisiert beziehungsweise delegitimiert und antidemokratische Orientierungen in der gesellschaftlichen Mitte ignoriert.⁰⁵ Allerdings ist festzustellen, dass eine solche Hufeisentheorie in der vergleichenden Extremismusforschung nicht vertreten wird.⁰⁶ Zwar wurde die Visualisierung eines Hufeisens einst eingeführt, um Gemeinsamkeiten zwischen links- und rechtsextremistischen Strömungen herauszuarbeiten, ohne diese gleichzusetzen, doch das wissenschaftliche Extremismuskonzept geht keineswegs in der Symmetrieannahme des Hufeisens auf.

01 Alexander Dobrindt zit. nach: Verfassungsschutzbericht 2025 vorgestellt: BfV verteidigt Demokratie in Deutschland gegen Angriffe von außen und innen, 30.6.2026, www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2026/06/vsb2025-pm.html.

02 Vgl. etwa Nancy Faeser zit. nach Der Rechtsextremismus ist unverändert die größte extremistische Gefahr für die Demokratie in Deutschland, 20.6.2023, www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2023/06/vorstellung-vsb.html; Horst Seehofer zit. nach Bedrohungslage hat während der Pandemie zugenommen, 15.6.2021, www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2021/06/vorstellung-vsb-2020.html. Die Feststellungen beziehen sich auf innere Gefährdungen unserer Demokratie, die teilweise auch in Kombination mit den wachsenden hybriden Bedrohungen durch andere Staaten auftreten. Zu Kriterien der Einschätzung des Bedrohungsgrades, der nicht mit der Anzahl an Straftaten gleichzusetzen ist, vgl. Armin Pfahl-Traugher, Links- und Rechtsextreme Straftaten im Vergleich, 9.8.2023, www.bpb.de/523927.

03 Vgl. Andreas Beelmann et al., Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte, Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen, Jena 2021; Laura Treskow/Dirk Baier, Wissenschaftliche Analyse zum Phänomen des Linksextremismus in Niedersachsen, seiner sozialwissenschaftlichen Erfassung sowie seiner generellen und spezifischen Prävention, Hannover-Zürich 2020.

Der Politikwissenschaftler Armin Pfahl-Traugher arbeitet in seiner Auseinandersetzung mit der Kritik am Extremismusverständnis heraus, dass die Kritikpunkte auf Missverständnissen, Fehldeutungen und einer mangelnden Rezeption wissenschaftlicher Literatur sowie auf Unterstellungen und Verzerrungen fußen.⁰⁷ So erschöpfe sich das Extremismuskonzept nicht in einem „politischen Kampfbegriff“, sondern basiere auf einer sozialwissenschaftlich fundierten Theorie mit Erklärungsgehalt. Wer auf politisch instrumentalisierbare Begriffe verzichten möchte, dürfte auch andere Konzepte der politischen Theorie wie Demokratie oder Gerechtigkeit nicht mehr nutzen. Auch gehe es der vergleichenden Extremismusforschung nicht um eine Gleichsetzung der unterschiedlichen Phänomene des rechten und linken Extremismus. Vielmehr ziele sie auf die Analyse und Einordnung politischer Phänomene mit Fokus auf ihrem Spannungsverhältnis zum freiheitlichen Verfassungsstaat, was auch die Untersuchung von Ähnlichkeiten und Unterschieden ermögliche.

Die genannten Vorbehalte gegen den (Links-) Extremismusbegriff wirken auf den ersten Blick akademisch. Bemühungen von Akteuren am rechten Rand des politischen Spektrums, den Linksextremismusvorwurf gezielt zu instrumentalisieren, um Rechtsextremismus zu verharmlosen und linke Gesellschaftskritik sowie eher links orientierte Politikvorschläge zu delegitimieren, sind jedoch sehr real. So werden Analysen zu rechtsextremen Narrativen oder Aktionen in sozialen Medien – mittlerweile aber auch in Parlamenten – strategisch mit „Aber der Linksextremismus!“ pariert. Mittel für Rechtsextremismusprävention werden mit dem Hin-

04 Teresa Nentwig, Modellprojekte der politischen Bildung im Bereich Linker Extremismus von 2010 bis 2019, in: Alexander Hensel/Marie Bohla (Hrsg.), Linke Militanz. Erkenntnisse und Erfahrungen aus Forschung und Praxis, Göttingen 2025, S. 265–281, hier S. 265.

05 Vgl. bspw. Eva Berendsen et al., Extrem unbrauchbar. Über die Gleichsetzung von links und rechts, Berlin 2019; Anne-Kathrin Meinhardt/Birgit Redlich (Hrsg.), Linke Militanz. Pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis, Frankfurt/M. 2020.

06 Vgl. Armin Pfahl-Traugher, Die Extremismustheorie und deren Kritik. Eine kritische Prüfung verbreiteter Zerrbilder, in: *SIAK-Journal* 3/2024, S. 45–57. Der Autor arbeitet sich hier auch an weiteren Fehlvorstellungen ab und weist mit Literaturverweisen u. a. darauf hin, dass das wissenschaftliche Extremismuskonzept kein Produkt der Sicherheitsbehörden ist.

07 Vgl. ders., Linksextremismus in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme, Wiesbaden 2020, S. 19–21.

weis auf mangelnde Linksextremismusprävention infrage gestellt. Und progressive politische Positionen – ja, jegliche Positionen jenseits des rechten Randes des politischen Spektrums – werden von Akteuren eben jenes rechten Randes als „linksextrem“ und damit illegitim diffamiert, besonders gerne bei Themen wie Inklusion, Gleichstellung und Klimaschutz. Dies geschieht ungeachtet der klaren Verankerung dieser Prinzipien und Ziele im Grundgesetz. Dieses Kommunikationsmuster findet sich nicht nur in deutschen Diskursen, sondern global bei Akteuren, die die freiheitliche Demokratie von innen aushöhlen möchten.

Die Sorgen vor einer solchen Instrumentalisierung des Linksextremismusbegriffs, mit dem Ziel der Ablenkung und Verharmlosung von Rechtsextremismus sowie der Diskreditierung legitimer linker Positionen und der Delegitimierung demokratischer Proteste, sind nachvollziehbar. Es ist allerdings fraglich, ob der Verzicht auf einen Begriff, der die Ablehnung demokratischer Grundprinzipien auf Basis linker Ideologien beschreibt, die in kleinen Teilen der Gesellschaft de facto existiert und teilweise gewaltsam verfolgt wird, hilfreich und zielführend ist.

Alternativbegriffe wie „Linke Militanz“, „Linksradikalismus“ oder „Linksaffinität“ sollen die Fallstricke des Extremismuskonzepts umgehen, fokussieren allerdings vor allem gewaltförmigen Protest und/oder umfassen in Bezug auf Ideologien explizit auch Positionen, die sich nicht gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung richten.⁰⁸ Pfahl-Traughber hat die dadurch entstehende Unschärfe herausgearbeitet und kritisiert.⁰⁹ Somit stellt sich die Frage, ob Präventionsarbeit im Bereich „Linke Militanz“ nicht erst recht Gefahr läuft, unzureichend zwischen demokratisch legitimer Kritik und Protestformen einerseits und gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung gerichteten menschenverachtenden Ansichten und Aktionen andererseits zu differenzieren. Zudem bleibt offen, ob verfassungsfeindliche Bestrebungen, die mit linken Ideologien begründet werden, ohne ihre klare

Benennung hinreichend problematisiert werden können. Das Konzept des Extremismus bietet den Vorteil, dass es begründete Kriterien gibt, anhand derer sich die Grenzen legitimer politischer Positionen und Protestformen ausleuchten lassen – wenn auch selbstverständlich stets Graubereiche bestehen, die man in der politischen Bildung entsprechend thematisieren kann.

Wenn man der Forderung folgt, rechte Strömungen, die sich gegen die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung richten, nicht als rechtspopulistisch oder rechtsradikal, sondern als rechtsextrem zu bezeichnen, ist es konsistent, das Unterscheidungskriterium der Ablehnung fundamentaler Grundsätze des freiheitlichen Verfassungsstaats auch auf ideologisch anders begründete Strömungen anzuwenden, die ebenfalls die demokratischen Grundprinzipien Menschenwürde/Menschenrechte, Demokratie oder Rechtsstaatlichkeit negieren. Am Fazit, dass die größte innere Gefahr für die Demokratie in Deutschland vom Rechtsextremismus ausgeht, ändert das nichts.

POLITISCHE BILDUNG ALS PRÄVENTION?

In der Fachcommunity der politischen Bildung ist des Weiteren eine grundsätzliche Ablehnung von Prävention als Aufgabe der politischen Bildung verbreitet.¹⁰ Vorbehalte bestehen vor allem hinsichtlich einer Versicherheitlichung beziehungsweise Verhinderungslogik, Defizitorientierung und Stigmatisierung, die der Prävention zugerechnet werden, während politische Bildung als subjektorientiert und ergebnisoffen beschrieben wird.¹¹

Während die Subjektorientierung ein zentrales Prinzip der politischen Bildung ist und mit dem Ziel verbunden ist, die eigenständige politische Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit im Sinne eigener Interessen und Werte zu fördern, verfolge die Prävention eine Verhinderungslogik. Eine Ausrichtung politischer Bildung als Maß-

⁰⁸ Vgl. Anne-Kathrin Meinhardt/Birgit Redlich, Politische Bildungsarbeit links abseits von Prävention. Eine Einleitung, in: dies. (Anm. 5), S. 13–20; Anne-Kathrin Meinhardt, Linksextremismus, Linksradikalismus, Linke Militanz ... ?, Göttingen 2025.

⁰⁹ In Kurzform siehe Armin Pfahl-Traughber, Meinung: Alternativbezeichnungen für Linksextremismus: „Linksaffine“ und „linke Militanz“, 30.6.2011, www.bpb.de/335774.

¹⁰ Hierzu ausführlicher Monika Oberle, Politische Bildung als Prävention – Anmerkung zur Debatte, in: Hensel/Bohla (Anm. 4), S. 331–341.

¹¹ Vgl. exemplarisch Sabine Achour/Thomas Gill, Extremismusprävention als politische Bildung?, in: POLIS 4/2020, S. 11–13. Siehe auch Helle Becker et al., Politische Bildung und Primärprävention. Auszug aus einer Fachdebatte, in: Stefan E. Höbl et al. (Hrsg.), Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus, Bonn 2020, S. 165–175.

nahme gegen antidemokratische Orientierungen laufe der Ermöglichungslogik politischer Bildung zuwider.

Allerdings stellt sich die Frage, ob eine subjektorientierte politische Bildung tatsächlich komplett ergebnisoffen zu denken ist. Die vielen öffentlichkeitswirksamen Erklärungen, dass politische Bildung „nicht neutral“ ist, zeichnen ein anderes Bild: In der politischen Bildung besteht offensichtlich ein breit geteilter Konsens, dass Bildungsmaßnahmen einen klaren Wertebezug haben sollten, beispielsweise in Form von Positionierungen gegen Rassismus, Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Politische Bildner:innen sollen darin bestärkt werden, antidemokratischen Positionen entgegenzutreten.

Hier wird deutlich, dass den Zielen staatlich verantworteter politischer Bildung in der Demokratie ein Spannungsverhältnis innewohnt: einerseits die Förderung der Mündigkeit und der eigenständigen politischen Urteilsfähigkeit, andererseits die Sozialisation in die (errungene) demokratische gesellschaftliche und politische Ordnung mit den zentralen normativen Grundprinzipien Menschenwürde, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit.¹² Dieses Spannungsverhältnis stellt besondere Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften beziehungsweise außerschulischen Bildner:innen und die didaktische Gestaltung politischer Bildung. Diese kann die Akzeptanz der demokratischen Grundwerte bei den Lernenden nicht erzwingen, aber deren Anerkennungswürdigkeit einsichtig machen.¹³

Des Weiteren wird Prävention im Diskurs der politischen Bildung oftmals mit Defizitorientierung und Stigmatisierung in Verbindung gebracht. Dies deutet jedoch auf einen mangelnden Austausch zwischen den Professionsfeldern der Extremismusprävention und der politischen Bildung hin. Fachleute aus Theorie und Praxis der

Präventionsarbeit wenden sich in ihrem Selbstverständnis und ihren Arbeitsstandards explizit gegen Defizitorientierung und Stigmatisierung. Sie suchen, diese mit professionellen Ansätzen zu vermeiden – auch in Abgrenzung zu verkürzten politischen Diskursen.

Eine Stärkung der Demokratie stärkt zugleich die Resilienz gegen antidemokratische Strömungen, ohne dass dies mit einer Orientierung an potenziellen Defiziten der Lernenden einhergehen muss. Wie eingangs festgestellt, ist politische Bildung vor allem im Bereich der Primär- beziehungsweise Universalprävention zu verorten. Die Gefahr der Stigmatisierung ist hauptsächlich für die Bereiche der Sekundär- und Tertiärprävention relevant, da sich die Primärprävention dezidiert an alle Menschen richtet und nicht an besonders „Gefährdete“ oder „Gefährder:innen“.

Anstatt den eigenen Beitrag zur Präventionsarbeit vehement von sich zu weisen, könnte eine andere, fruchtbarere Perspektive darin bestehen, die besonderen Stärken der grundständigen politischen Bildungsarbeit für die Demokratiebildung und damit für die Extremismusprävention – gerade im Bereich der Universalprävention – zu betonen. Dieser wertvolle Bildungsbeitrag könnte als *eine* Begründung für die Notwendigkeit einer strukturellen, dauerhaft tragfähigen Förderung schulischer und außerschulischer politischer Bildung dienen.¹⁴ Mittlerweile findet eine Kompromissformel zunehmend Zuspruch, wonach politische Bildung zwar keine „Prävention“ sei, jedoch durchaus „präventive Wirkungen“ habe. Damit lässt sich arbeiten.

ANSÄTZE DER LINKSEXTREMISMUSPRÄVENTION IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Politische Bildung widmet sich nicht nur (psycho)sozialen Lernprozessen¹⁵ wie der Förderung von Selbstwertgefühl, Empathie, Toleranz und Kooperationsbereitschaft, sondern auch politischem Lernen im engeren Sinne: die Entwicklung von Fähigkeiten, um Prozesse zur Herbeiführung allgemeinverbindlicher Entscheidungen beurtei-

¹² Vgl. Michael May, *Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung*, in: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 1/2021, S. 17–21; Sibylle Reinhardt, *Politische Bildung für die Demokratie*, in: GWP 2/2020, S. 203–214. Zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in diesem Diskurs vgl. Monika Oberle, *Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung*, in: Thomas Goll (Hrsg.), *Kontroversität – Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung*, Frankfurt/M. 2024, S. 21–37.

¹³ Siehe auch Gudrun Heinrich/Michael May, *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule*, Stuttgart 2020.

¹⁴ Vgl. auch Til Schröter, *Zur (Un-)Vereinbarkeit von politischer Bildung und Prävention im Phänomenbereich Linke Militanz*, in: Hensel/Bohla (Anm. 4), S. 342–352.

¹⁵ Zu Präventionsansätzen dieser Art vgl. Beelmann et al. (Anm. 3).

len und beeinflussen zu können – in den Dimensionen *polity* (Form), *politics* (Prozesse) und *policy* (Inhalt). Politische Bildung kann somit einen besonderen Beitrag zur Extremismusprävention leisten, da sie neben sozialen Haltungen und habituellen Praktiken im Nahraum der Demokratie als Lebensform auch Urteils- und Handlungsfähigkeiten, Motivationen – etwa politische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – sowie Einstellungen bezüglich der Demokratie als Herrschaftsform fördert. Dabei kann auch die Einsicht vermittelt werden, dass eine moderne Demokratie nicht auf das Mehrheitsprinzip zu reduzieren ist.

Die im Bereich der Linksextremismusprävention erprobten Ansätze politischer Bildung sind vielfältig.¹⁶ Ein Fokus vieler Projekte liegt bisher auf der Ebene der Protestformen, weniger auf der Ideologiekritik. Dabei geht es um Fragen der Legalität und Legitimität von Formen politischer Partizipation und des Protests, weniger um die Hinterfragung der Annahmen und Ziele linksmilitanter Aktionen oder linksextremistischer Ideologien. Ein verbreiteter didaktischer Ansatz ist die Historisierung, also die Auseinandersetzung mit Phänomenen aus der Vergangenheit wie dem Deutschen Herbst 1977. Dieser Zugang ermöglicht eine exemplarische Veranschaulichung und Fallorientierung, um Lernende zu interessieren, ohne dass man sich auf aktuelle politische Akteure beziehen, sich in polarisierten Debatten verorten und gegebenenfalls Teilnehmende stigmatisieren muss. Allerdings sollte dieser Weg nicht die Auseinandersetzung mit aktuellen Phänomenen ersetzen.

Andere Ansätze setzen auf phänomenübergreifende Präventionsarbeit, die mehrere Phänomenbereiche oder Gemeinsamkeiten adressiert, um eine Stigmatisierung bestimmter Lerngruppen zu vermeiden. Dies kann auch Tendenzen zu „Querfronten“ in den Blick nehmen. Eine besondere Rolle spielen hierbei phänomenübergreifende Brückennarrative wie das antidemokratische Weltbild des Antisemitismus.¹⁷

¹⁶ Vgl. zu dieser „Pionierarbeit“ Nentwig (Anm. 4), S. 274. Siehe auch dies., Modellprojekte der politischen Bildung im Bereich linker Extremismus von 2010 bis 2019, Berlin 2020; Treskow/Baier (Anm. 3).

¹⁷ Zu Potenzialen, aber auch Grenzen solcher phänomenübergreifenden Ansätze vgl. Katharina Heise, Die Macht von Brückennarrativen in politisch polarisierten Zeiten, in: Hensel/Bohla (Anm. 4), S. 360–368. Siehe auch David Meiering et al., Brückennarrative – Verbindende Elemente in der Radikalisierung von Gruppen, Peace Research Institute Frankfurt, PRIF-Report 7/2018.

Ein weiterer didaktischer Ansatz ist der Perspektivwechsel weg vom Fokus auf antidemokratische Akteure und deren Ideologien, hin zu einer grundlegenden politischen Demokratiebildung, die sich auf demokratische Grundprinzipien konzentriert, um deren Sinn herauszuarbeiten und ihre Verteidigungswürdigkeit einsichtig zu machen. Dieser Ansatz richtet sich also vordergründig nicht gegen antidemokratische Bestrebungen, sondern bildet für die Verwirklichung der Grundprinzipien der freiheitlichen Demokratie. Damit ist keine verstaubte „Institutionenkunde“ mit frontaler Wissensvermittlung gemeint, sondern eine exemplarische, lebenswelt-, problem- und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Verbindung von Menschenbild und politischer Ordnung, der Relevanz der einzelnen Säulen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie Spannungen zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit. Dies ist keineswegs nur mittels Textwüsten in der gymnasialen Oberstufe möglich, sondern auch spielerisch. Dabei können auch Grundrechtskonflikte in den Blick genommen werden. Die Lernenden erfahren dabei demokratische Möglichkeiten politischer Partizipation zur Verbesserung der Verfassungswirklichkeit im Sinne ihrer Interessen und Vorstellungen – wobei Ideen, wie den Verfassungsidealen besser entsprochen werden kann, in der pluralistischen Demokratie variieren und somit auch in der politischen Bildung multiperspektivisch und konflikthaft dargestellt werden müssen.

Bei einer solchen politischen Demokratiebildung geht es also nicht um die Affirmation der aktuellen Regierungspolitik oder die Zementierung der aktuellen Ausgestaltung politischer Institutionen, sondern um die Wertschätzung der Grundprinzipien der freiheitlichen Demokratie und die Stärkung der politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden. Es geht darum, Handlungsmöglichkeiten mit demokratisch legitimen Partizipations- und Protestformen aufzuzeigen, Einsicht in die Schwierigkeit und Relevanz von Kompromissen zu vermitteln, Ambiguitätstoleranz sowie die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und zum Zuhören bei Andersgesinnten zu fördern – kurz: Prävention als Empowerment. Es geht darum, die Vorzüge des freiheitlichen Verfassungsstaates begreifbar zu machen und zugleich die Herausforderungen un-

vermeidbarer Grundrechtskonflikte sowie Differenzen zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit in den Blick zu nehmen. Auch die Verwundbarkeit dieser Ordnung lässt sich veranschaulichen, ebenso wie Ansätze zur Verteidigung des freiheitlichen Verfassungsstaats kritisch reflektiert werden können.

Themen, die sich für eine spezifische Auseinandersetzung mit Linksextremismus eignen, sind einerseits weiterhin Fragen zur Legitimität verschiedener Protestformen, inklusive einer differenzierten Auseinandersetzung mit zivilem Ungehorsam.¹⁸ Andererseits können unterschiedliche Aspekte, die für linksextreme Ideologien relevant sind, in den Fokus gerückt werden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Kapitalismuskritik kann eindimensionalen Antworten entgegenwirken. Politische Bildung sollte klarstellen, dass Kapitalismuskritik legitim ist und die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik nicht im Grundgesetz festgeschrieben ist. Zugleich ist zwischen einer „freien“ und der real existierenden „sozialen und ökologischen“ Marktwirtschaft zu unterscheiden, für deren weitere Ausgestaltung das Grundgesetz sehr viel Spielraum lässt. Hier werden wiederum Grundrechtskonflikte relevant, mit denen man sich in der politischen Bildung kontrovers auseinandersetzen kann. Auch das staatliche Gewaltmonopol bietet sich als thematischer Fokus an. Eine zentrale Frage dabei ist, wie ohne ein demokratisch kontrolliertes staatliches Gewaltmonopol verhindert werden kann, dass das Recht des Stärkeren gilt. In diesem Zusammenhang kann auch gezielt gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gegen Polizist:innen beleuchtet werden – „ACAB“-Graffiti oder entsprechende Zeilen in Songtexten sind Bestandteil der Jugendkultur und ein lebensweltorientierter Ansatzpunkt. Selbstverständlich sollten im Rahmen dieses Themas auch Fragen der demokratischen Kontrolle der Sicherheitsbehörden sowie Probleme von Polizeigewalt oder strukturellem Rassismus kritisch thematisiert werden.

AUSBLICK

Die Themen der politischen Bildung sind aus gutem Grund ausgesprochen vielfältig. Der Phänomenbereich Linksextremismus ist allerdings für viele Akteure der politischen Bildung ein rotes Tuch. Und der Diskurs ist mitunter so verfahren, dass es manchmal schwerfällt, das Thema nüchtern und sachlich zu diskutieren. Dem Pingpong des „Whataboutism“ ist nur mit Mühe zu entkommen. Zu wünschen wäre, dass beim Thema Rechtsextremismus(-Prävention) die reflexartigen Rufe „Aber der Linksextremismus!“ ausbleiben und keine False Balance bei Publikationen, Projektzahlen oder Fördermitteln für Bildungsarbeit in den unterschiedlichen Phänomenbereichen angestrebt wird. Diese sollten sich vielmehr an den tatsächlichen Herausforderungen unserer demokratischen Gesellschaft orientieren. Zugleich sollte die politische Bildung die Auseinandersetzung mit der Delegitimierung des freiheitlichen Verfassungsstaates und der Gewalt aus dem linken Spektrum nicht scheuen, sondern auch hier kreativ didaktische Wege erkunden, um sich für die Grundwerte unserer Demokratie einzusetzen.

Politischer Demokratiebildung in diesem Sinne geht es darum, Menschen zur kritischen Urteilsbildung, Teilhabe und Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens zu motivieren und zu befähigen. Dies sollte nicht als „Affirmation“ abgetan werden. Zustimmungsfähig erscheinen dabei folgende Ziele: die Einsicht in den Wert der Grundprinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaats, die kritische Analyse der Verfassungswirklichkeit sowie die Stärkung der Partizipationsfähigkeit, um politische Inhalte (*policies*) im Sinne der eigenen Interessen und Werte zu verändern, aber auch, um die institutionelle Ordnung (*polity*) im steten Abgleich mit eben jenem Verfassungsanspruch weiterzuentwickeln.

¹⁸ Vgl. Birgit Redlich/Anne-Katrin Meinhardt, Politischer Protest am Beispiel der 68er-Bewegung als Workshop-Thema mit Schüler*innen des 11. Jahrgangs, in: dies. (Anm. 5), S. 222–232; siehe auch Ergebnisse der empirischen Begleitforschung zum Planspiel „Alte Linde“: Marie Bohla/Johanna Leunig/Monika Oberle, Urbane Rückzugsräume schützen! Aber wie? Ergebnisse einer Pilotstudie zum Planspiel „Alte Linde“, in: Politisches Lernen 1–2/2020, S. 19–27.

MONIKA OBERLE

ist Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

ESSAY

STAAT UND POLITISCHE BILDUNG

Reinhard Müller

Das Bundesministerium des Innern teilt auf seiner Homepage mit: „Politische Bildung ist ein notwendiger Bestandteil der freien und offenen Gesellschaft, da sie eine wehrhafte und streitbare Demokratie stärkt. Die Politische Bildung hat sich im Laufe der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zu einem zentralen und eigenständigen Aufgabenfeld entwickelt.“⁰¹

Politische Bildung habe demnach folgende Ziele: Sie soll Bürgerinnen und Bürgern Wissen und Kompetenzen vermitteln, mit denen sie sich ein eigenes Urteil bilden und selbstbestimmt Entscheidungen fällen können. Sie soll Bürgerinnen und Bürger dazu befähigen, die eigene Situation zu reflektieren, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit für die Gesellschaft zu erkennen, zu übernehmen und gestaltend auf Prozesse einzuwirken. Sie fördert und festigt damit das Verständnis für demokratische Werte, Menschenrechte, politische Institutionen und Prozesse und stärkt das Bewusstsein für Demokratie und politische Partizipation.

Politische Bildung in Deutschland, so heißt es weiter, „ist unparteiisch, aber nicht wertfrei“. Grundlage sei das Werte- und Demokratieverständnis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes. Politische Bildung solle gerade dort ansetzen, wo der Zusammenhalt der Gesellschaft in der freiheitlichen Demokratie gefährdet sei.

Demzufolge „muss politische Bildung ebenso entschieden die Toleranz-, Kritik-, aber auch Konfliktfähigkeit der Menschen – und damit die Pluralität der Gesellschaft – fördern“. Als wesentlicher Rahmen für die politische Bildung gilt dabei, auch das wird hervorgehoben, der sogenannte Beutelsbacher Konsens von 1976, der die allgemein anerkannten Minimalbedingungen festlegt. Gemäß diesem muss sich politische Bildung an drei Grundprinzipien ausrichten: „am Überwältigungsverbot, am Gebot der Kontroversität und der Ausgewogenheit sowie am Prinzip der Adressatenorientierung.“

Das sind sehr viele Annahmen und Voraussetzungen. Zweifelsohne hat sich die politische Bildung zu einem „zentralen und eigenständigen Aufgabenfeld“ entwickelt. Aber ist sie wirklich „notwendiger Bestandteil der freien und offenen Gesellschaft“? Im Grundgesetz sucht man sie jedenfalls vergebens. Wohl auch, weil die Väter und Mütter des Grundgesetzes anderes zu tun hatten. Ohne Zweifel, es gibt gesetzliche Grundlagen für politische Bildung. Und ja, die Demokratie soll wehrhaft sein.

Es sollte selbstverständlich sein, dass eine Grundordnung nicht auf Selbstaufgabe angelegt ist, jedenfalls was ihre Grundwerte angeht. So steht das Instrument eines Parteiverbotsverfahrens in der Verfassung, werden Polizei und Streitkräfte erwähnt. Vor allem aber soll die Gewaltenteilung dazu dienen, dass der Staat nicht von Feinden der Freiheit übernommen wird.

WESSEN FREIHEIT?

Mit Gewaltenteilung ist nicht nur die gesetzgebende Gewalt, die Exekutive und die Justiz gemeint, und, wenn man so will, die Freiheit der Presse. Nein, auch der Föderalismus, also die Gliederung des Bundes in Länder, ist eine Form der Gewaltenteilung. Er stellt sicher, und das gewinnt zunehmend an Aktualität, dass kein Land ohne Weiteres die Macht ergreifen kann, dass Deutschland nicht einfach umgekrempelt werden kann. Allein das zu wissen, zu vermitteln, das ist politische Bildung. Zunächst geht es natürlich auch um die Bedeutung der einzelnen Grundrechte – und die Botschaft, dass kein Recht grenzenlos ausgeübt werden kann. Schon das ist offenbar auch für viele vermeintlich politisch Gebildete nur schwer zu verstehen. Für viele bedeutet Freiheit offenbar nur die eigene Freiheit, also die Freiheit, die eigene Meinung kundzutun, sich mit anderen zusammenzuschließen, sich zu versammeln.

Sobald es aber um die Freiheiten anderer geht, wird man plötzlich zurückhaltend, oder man will

sie gar verbieten. Dabei soll nach der Idee des Grundgesetzes gerade auch die gegensätzliche Meinung, das Unappetitliche, das (vermeintlich) Anstößige geschützt sein. Das Grundgesetz setzt auf die freie geistige Auseinandersetzung.

Insofern muss sich der Staat erst einmal zurückhalten. Das gilt für ein Parteiverbot als schärfstes Schwert. Aber das gilt auch grundsätzlich. Wenn der Staat nun bestimmte Organisationen oder Ansichten fördert, so stellt sich die Frage: Warum ausgerechnet diese?

Und wenn er es tut, so muss es klare Kriterien geben. Es muss gesetzliche Grundlagen geben, und der Staat muss sich daran halten. Das muss transparent sein, darüber muss man nämlich auch streiten können, unter Umständen auch vor Gericht.

Der Streit über die politische Bildung ist somit auch einer über Neutralität und Parteilichkeit. Die politischen Parteien spielen auch eine besondere Rolle. So haben sie ihre eigenen Stiftungen.

Hierzu teilt das Bundesinnenministerium mit: „Die politischen Stiftungen sind ein wichtiger Wirkhebel der gesellschaftlichen und demokratischen Bildungsarbeit. Ihre Angebote stehen dabei jeder Bürgerin und jedem Bürger offen. Rechtsgrundlage für die Förderung ist das Stiftungsfinanzierungsgesetz.“⁰²

Dieses Gesetz ist erst von November 2023. Zuvor wurden zahlreiche Millionen nach haushaltsrechtlichem Wohnrechtsrecht vergeben. Das Bundesverfassungsgericht rügte das und verpflichtete den Gesetzgeber, die Verteilung so zu regeln, dass sie rechtsstaatlichen und gleichheitsrechtlichen Anforderungen genügt.

Zum Verhältnis der Stiftungen zu den ihnen nahestehenden Parteien führt das BMI weiter aus: Die Stiftungen „nehmen ihre Aufgaben selbständig, eigenverantwortlich und in geistiger Offenheit wahr. Sie sind von den ihnen nahestehenden Parteien rechtlich und tatsächlich unabhängig. Die Förderung ihrer gesellschaftspolitischen und demokratischen Bildungsarbeit ist Bildungsförderung im gesellschaftlichen Pluralismus. Politische Stiftungen sind ein wichtiger Teil der poli-

tischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Durch das BMI werden aktuell folgende politische Stiftungen gefördert: die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS), die Hanns-Seidel-Stiftung (HSS), die Friedrich-Naumann-Stiftung (FNS), die Heinrich-Böll-Stiftung (HBS), die Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS).“⁰³

Nicht nur fehlt hier die AfD-nahe Desiderius-Erasmus-Stiftung. Sie hat einen Antrag auf Fördermittel gestellt, die ihr jedoch wegen fehlender „Verfassungsfreundlichkeit“ verwehrt werden können. Womöglich verständlich, aber unter dem Gesichtspunkt der grundsätzlichen Gleichbehandlung aller erlaubten Parteien auch problematisch.

Zugleich wird hervorgehoben, die Stiftungen seien von den Parteien unabhängig. Der Form nach ist das so, das ist auch vorgeschrieben. Doch in der Praxis sind die politischen Stiftungen der Parteien deren gut finanzierte Thinktanks. Das heißt keineswegs, dass in diesen Stiftungen keine wichtige Arbeit geleistet wird. Aber eben doch im Lichte der eigenen Partei.

Auch bei der Bundeszentrale für politische Bildung und den Landeszentralen kann man stets darüber streiten, welche Bücher gefördert werden und welche Veranstaltungen mit welcher Besetzung stattfinden. Und hier geht es weiter: Politische Bildung findet irgendwie jeder gut, aber eben nicht als Vorfeldorganisation des jeweils anderen. Darum dreht sich auch der Streit um das Bundesprogramm „Demokratie leben!“, für das im Bundeshaushalt 2026 rund 209 Millionen Euro veranschlagt sind: Bildungs- und Familienministerin Karin Prien (CDU) kündigte 2025 eine Überprüfung und Neuausrichtung an. Zwar ist das Programm, anders als etwa die politischen Stiftungen oder die Bundeszentrale, primär der Demokratieförderung gewidmet und nicht der politischen Bildung – doch die Auseinandersetzung folgt demselben Muster: Wer entscheidet, was förderwürdig ist, und nach welchen Kriterien? Eigentlich sollte Einigkeit darüber bestehen, dass Organisationen, die Fördermittel erhalten, sich auf dem Boden der Verfassung bewegen müssen. Extremisten sollen demnach nicht gefördert werden.

01 Hier und im Folgenden Bundesministerium des Innern (BMI), Politische Bildung, o. J., www.bmi.bund.de/DE/themen/demokratie-gesellschaft/wehrhafte-demokratie/politische-bildung/politische-bildung-node.html.

02 BMI, Lexikon. Wichtige Begriffe kurz erläutert, o. J., www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/functions/bmi-lexikon.html?lv2=9391090&lv3=9398246#doc9398246.

03 BMI, Politische Stiftungen, o. J., www.bmi.bund.de/DE/themen/demokratie-gesellschaft/wehrhafte-demokratie/politische-stiftungen/politische-stiftungen-node.html.

Unter folgendem Aufmacher berichtete NDR Kultur am 21. September 2026 über die geplanten Kürzungen: „Was hält unsere Gesellschaft zusammen, und was macht eine starke Zivilgesellschaft aus? Engagement, Weiterbildung, Wohlfahrtsträger, Sozialarbeit, aber auch Sportvereine und Feuerwehren. Und es braucht dafür Geld. Das kommt auch vom Bund, in dem Programm ‚Demokratie leben!‘. Gegründet wurde das Programm 2014 zur Stärkung der Demokratie und Prävention gegen Extremismus vor dem Hintergrund der NSU-Prozesse. Jetzt unterzieht Bundesministerin Karin Prien das Programm einer Revision in der Förderpraxis, und stoppte Zahlungen. ‚NDR Kultur – Das Journal‘ besucht zwei Vereine in Rostock, die davon betroffen sind.“⁰⁴

Natürlich können Organisationen und Vereine allesamt davon berichten, wie sehr sie unter Kürzungen öffentlicher Mittel leiden. Doch könnte man auch zunächst fragen, inwieweit privates Engagement überhaupt einen Anspruch auf öffentliche Gelder hat. Denn die Demokratie lebt von uns allen. Der Staat schafft und sichert die entsprechenden Bedingungen dafür. Fördern kann und sollte auch der freiheitliche Staat. Etwa durch steuerliche Vergünstigungen für gemeinnütziges Engagement. Oder durch direkte Zuwendungen an Einrichtungen, die im Sinne aller tätig sind. Hierüber lässt sich natürlich immer streiten. Denn jeder Einzelne dürfte individuelle Vorstellungen vom Gemeinwohl und davon haben, was mit „seinem“ Steuergeld unterstützt werden soll.

Es gibt durchaus Felder, auf die sich so gut wie alle einigen können: Wer hat etwas dagegen, dass freiwillige Feuerwehren gefördert werden? Im politischen Raum sieht es anders aus. Hier geht es schnell um politische Richtungen und Parteien. Wohlklingende Namen von Vereinigungen ändern nichts daran, dass der Staat genau hinschauen muss, wen und was er fördert. Dass darunter keine Verfassungsfeinde sind, sollte sich von selbst verstehen. Aber auch darüber hinaus ist der Staat nicht dazu da, (parti)politische Vorfeldtruppen und scheinbare Nichtregierungsorganisationen zu finanzieren. Eine wirklich funktionierende Verwaltung und Infrastruktur sowie nachhaltige Hilfe für Bedürftige sind der beste Schutz gegen

Extremismus und für die Demokratie. Geld dafür ist genug vorhanden. Man muss es nur richtig einsetzen wollen.⁰⁵

NÄHE ZUR MACHT

Problematisch wird es, wenn sich geförderte Organisationen unter dem Deckmantel der politischen Bildung und Demokratieförderung in den Dienst einzelner Politiker stellen, etwa bei der Verfolgung von Politikerbeleidigung. Wenn Minister – also Mächtige – öffentlich geförderte Nichtregierungsorganisationen nutzen, um in eigener Sache tätig zu werden. So schützt eine Strafnorm eine „im politischen Leben des Volkes stehende Person“, wenn diese etwa öffentlich beleidigt wird aus Beweggründen, die mit ihrer Stellung im öffentlichen Leben zusammenhängen. Zudem muss die Tat geeignet sein, das öffentliche Wirken des Betroffenen erheblich zu erschweren.

Das erscheint nicht unvernünftig, auch wenn die Norm im Kern aus anderen Zeiten stammt. Der Sache nach geht sie zurück auf eine Verordnung von Reichspräsident Paul von Hindenburg, mit der der zunehmenden „Vergiftung des öffentlichen Lebens“ durch „Verunglimpfung“ und „Verhetzung“ entgegengewirkt werden sollte. Solcherlei Verunglimpfungen und Verhetzungen gab es fraglos in Weimarer Zeiten, und in anderer Form gibt es sie auch heute. Das ist auch der Grund dafür, dass Kommunalpolitiker erst unlängst ausdrücklich mit unter den Schutz der Strafnorm gestellt wurden.

Klar ist aber auch die Gefahr für eine Unterdrückung der Freiheit – gerade unter Berufung auf mögliche „Vergiftungen“. Denn zur Freiheit der Meinung, essenziell für den freiheitlichen Rechtsstaat, gehört ja gerade die Freiheit der Kritik, auch der deutlichen Kritik, auch der Zuspitzung. Und zwar gerade gegenüber jenen, die Entscheidungen treffen. Hier muss gelten: Im Zweifel für die Freiheit. Im Zweifel geht die Freiheit der Meinung, der Presse und der Kunst folglich vor. Wer das unterdrückt und verfolgt, will einen anderen Staat. Genau deshalb schränken autoritäre Herrscher als Erstes die Freiheit der Presse und

⁰⁴ Was wegfällt, wenn der Bund bei „Demokratie leben!“ kürzt, 21. 9. 2026, www.ndr.de/fernsehen/sendungen/kulturjournal/ndr-kultur-das-journal,sendung-4447026.html.

⁰⁵ Siehe hierzu Reinhard Müller, Demokratie leben – das geht auch ohne „Staats-NGOs“, 2. 7. 2026, www.faz.net/aktuell/politik/inland/demokratie-leben-das-geht-auch-ohne-staats-ngos-200991678.html.

der Meinung ein – und versuchen, die unabhängige Justiz gleichzuschalten.

Davon kann in Deutschland keine Rede sein. Besorgniserregend ist aber eine Perversion der Strafnorm der Politikerbeleidigung. Gewiss, es gibt heute weit mehr Möglichkeiten als zuvor, sich weitreichend zu äußern. Und soziale Medien sind kein rechtsfreier Raum. Aber aus Sicht der Strafverfolger gilt es, hier – wie immer, wenn der Staat handelt – Maß zu halten. Eine unselige Rolle spielen auch öffentliche und scheinprivate „Meldestellen“ im weiteren Sinn, deren Geschäftsmodell das Aufspüren ihnen nicht passender Äußerungen ist. Aber nicht jede Überspitzung ist strafbar, vieles darf man auch aushalten.⁰⁶

ZIVILGESELLSCHAFT STATT STAAT?

Wenn Bildungs- und Familienministerin Karin Prien sagt, sie wolle die Demokratiebildung über die Alltagsstrukturen der Menschen – von der Feuerwehr bis zum Sportverein – in die Mitte der Gesellschaft tragen, so stellt sich auch hier die Frage, was genau damit gemeint ist, beziehungsweise, ob darunter nicht jeder etwas anderes versteht.⁰⁷ Auf die von ihr erwähnten freiwilligen Feuerwehren wird sich jeder schnell einigen können. Aber ist das wirklich Bildung? Hier geht es doch um den essenziellen Schutz der Bevölkerung, auch in der Fläche. Um eine Ergänzung und Unterstützung der Berufsfeuerwehr. Gefahrenabwehr, aber keine Bildung. Prien sagte unlängst, man habe nun eine breitere Bewerberlage, da auch die Förderkriterien breiter geworden seien. Sie habe verstanden, dass gerade im Osten zivilgesellschaftliche Strukturen weniger stark entwickelt sind und deshalb mehr Unterstützung brauchen.⁰⁸

Freilich könnte man hier auch fragen, ob Demokratie nicht vor Ort und von unten lebt. Im

sächsischen Erzgebirge kann deshalb „Demokratie leben“ etwas anderes bedeuten als in München-Bogenhausen. Und vielleicht wäre es auch kontraproduktiv, wenn ein Verein aus Hamburg in Cottbus Werbung für seine Vorstellung von Demokratie machte.

Zivilgesellschaft ist ja im Grunde geradezu ein Synonym für nicht-staatlich. Warum also nicht auf die Bürger selbst setzen? Auf ihr Engagement, und auch auf ihr Geld. Womöglich reicht es auch, die steuerrechtliche Gemeinnützigkeit (weiterhin) eher weit auszulegen. Wenn der Staat viele Millionen direkt, auf Antrag und nach Richtlinien vergibt, so besteht tatsächlich die Gefahr, dass sich hier ein Eigenleben entfaltet – und zwar kein gutes. Bildung, und zwar auch politische Bildung, findet zuerst in den Elternhäusern statt, dann in den Kitas und Kindergärten und dann in der Schule und auch später noch. Was man dort gesagt bekommt, prägt.

Bei den PISA-Ergebnissen wird vor allem über – leicht messbare – naturwissenschaftliche Kenntnisse und Sprachfähigkeiten geklagt. Noch wichtiger ist aber, dass aus den Elternhäusern und den Schulen Menschen hervorgehen, für die die Würde jedes Einzelnen, seine Freiheiten, die Gleichheit aller vor dem Recht, die Gewaltenteilung und der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen mehr als nur Worte sind.

06 Siehe hierzu ders., Keine Majestät – keine Beleidigung, 13. 6. 2026, www.faz.net/aktuell/politik/inland/der-tatbestand-politikerbeleidigung-sollte-abgeschafft-werden-200919546.html.

07 Vgl. Rede der Bundesministerin für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Karin Prien, in der Aktuellen Stunde zum Bundesprogramm „Demokratie leben!“ vor dem Deutschen Bundestag am 27. März 2026 in Berlin, www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/bmbfsfj-demokratie-foerderung-2416966.

08 Vgl. Prien: Hohe Beteiligung bei „Demokratie leben!“, 30. 8. 2026, www.zeit.de/news/2026-08/30/prien-hohe-beteiligung-bei-demokratie-leben.

REINHARD MÜLLER

ist Jurist und leitender Redakteur bei der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“. Er ist verantwortlich für „Zeitgeschehen“, „Staat und Recht“ sowie für „F.A.Z. Einspruch“.

MESSBARE POLITISCHE VERANTWORTUNG

Mindeststandards für die politische Bildung

Hermann Josef Abs

Ein Ziel von Bildungspolitik in Demokratien besteht darin, zur gesellschaftlichen Durchlässigkeit beizutragen. Die Befähigung zu sozialer, ökonomischer und politischer Teilhabe ist ein Weg, wie Demokratien sozialen Aufstieg ermöglichen und insofern ihr Gleichheitsversprechen umsetzen. Auf dem Weg dahin gelten die Sicherung einer für alle zugänglichen Bildungsqualität sowie eine leistungsgerechte Bewertung als wesentliche Etappen, ohne die soziale Durchlässigkeit nicht erreichbar ist.⁰¹

Aufgrund verschiedener gesellschaftstheoretischer Grundannahmen unterscheiden sich politische Programmatiken jedoch in den konkreten Wegen zur Zielerreichung. Eine übergreifende Fragestellung besteht darin, wie die Verantwortungsübernahme staatlicher Akteure formal gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang wird das Konzept der Mindeststandards als mögliches Leitkonzept zur Reduzierung von Bildungsbenachteiligung diskutiert.⁰² Dabei muss das Konzept zunächst näher bestimmt und anschließend institutionalisiert werden. Dies erfordert Messverfahren, die festlegen, wie Aussagen über das Erreichen von Standards getroffen werden sollen. Erst danach kann bestimmt werden, welches Mindestmaß der Standarderreichung politisch als angemessen gilt und für wen der so definierte Mindeststandard gelten soll. So kann der Standard beispielsweise dann als erreicht gelten, wenn 95 Prozent aller Schülerinnen und Schüler ihn erreichen. Institutionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur, Tests und ihre Auswertung zu organisieren, sondern auch festzulegen, wer reagieren muss, wenn die Standards nicht erfüllt werden. Beispielsweise kann geregelt werden, dass ein Ministerium Maßnahmen veröffentlichen muss, die ergriffen werden, damit bei der nächsten Überprüfung weniger Einheiten den Mindeststandard verfehlen. Auch Schulen kön-

nen zu einer Reaktion verpflichtet werden, wenn an ihnen weitaus weniger Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard erreichen als an Schulen mit vergleichbarer Ausstattung und Schülerschaft.

Um das Spektrum möglicher Gegenstände von Standards auszuleuchten, werden im Folgenden sechs Beispiele mit Bezug zur politischen Bildung dargestellt. Sie lassen sich drei Gruppen zuordnen: Standards für das Angebot, die Bildungsprozesse und die Bildungsergebnisse. Anschließend wird am Beispiel der International Civic and Citizenship Education Study gezeigt, wie ein Ergebnisstandard konkret operationalisiert werden kann, bevor abschließend die Frage aufgeworfen wird, welches Kompetenzniveau in Deutschland als Mindeststandard gelten könnte.

MINDESTSTANDARDS FÜR DAS ANGEBOT

Inhalte: Die historisch älteste Form der Standardisierung besteht darin, Inhalte festzulegen, die den unverzichtbaren Kern eines Curriculums ausmachen. Das wesentliche Argument, mit dem diese Form der Standardisierung seit der Antike betrieben wird, besteht im gemeinsamen Bedeutungshorizont, der so bei allen aufgebaut wird, die ein Curriculum durchlaufen haben. Die jeweils politisch Tätigen können sich und ihre Positionen durch entsprechende Bezugnahmen legitimieren und Zugänge zum Politischen schaffen. In diesem Sinne wäre die freiheitlich-demokratische Grundordnung etwa ein in Deutschland normativ unverzichtbarer Inhalt. In einer polarisierten Gesellschaft erscheint ein gemeinsamer Mindestbestand wichtiger denn je und zugleich zunehmend schwierig zu erreichen. Es drohen formale Vorgaben, die zwar leicht als implementiert dargestellt werden können, bei-

spielsweise wenn ein neuer Lehrplan veröffentlicht wird. Das Vollzugsdefizit der tatsächlichen Lehrplanumsetzung kann jedoch nur schlecht abgeschätzt werden. Insofern eignen sich Lehrpläne letztlich nicht dazu, Bildungspolitik für soziale Unterschiede in ihrer Umsetzung verantwortlich zu halten.

Ressourcen: Es könnte ein zeitlicher Mindestumfang politischer Bildung bis zum Erreichen des Wahlalters festgelegt werden, der für alle Schülerinnen und Schüler garantiert werden muss. Da das Wahlalter bei der Europawahl in Deutschland einheitlich bei 16 Jahren liegt, wäre es naheliegend, diesen Mindestumfang bis zur 10. Jahrgangsstufe festzulegen. Dieser Standard wäre leicht zu operationalisieren und zuverlässig sowie objektiv zu überprüfen. Ein solcher Standard hätte auch kurzfristig eine große Steuerungswirkung, denn aktuell gibt es dazu große Unterschiede zwischen den Bundesländern und Bildungsgängen.⁰³ „Time on Task“, also die Zeit, die Lernende tatsächlich für die Bearbeitung einer Aufgabe aufbringen, gilt in der Lehr-Lern-Forschung zudem als wesentlicher Einflussfaktor auf den Lernerfolg. Zugleich gibt es auch hier Grenzen, denn neben dem Faktor Zeit ist auch die Qualität der Bildungsprozesse bedeutsam, und verschiedene Gruppen von Schülern und Schülerinnen benötigen möglicherweise unterschiedlich viel Zeit, um soziale Unterschiede in den Chancen zu reduzieren.

Formale Qualifikation: Ein Mindestmaß an Ausbildung festzulegen, das alle politisch Bildenden an Schulen aufweisen müssen, könnte weniger relevant erscheinen, wenn wir davon ausgehen, dass Lehrkräfte in Deutschland allgemein gut ausgebildet sind. Es zeigt sich jedoch empirisch, dass die Inhalte der Fachausbildung für das entsprechende Schulfach an den Hochschulen stark variieren, sodass bei einem formal qualifi-

zierten politischen Bildner nicht garantiert werden kann, dass er oder sie sich im Studium über die Grundlagen des politischen Systems hinaus mit Themen wie Nachhaltigkeit oder Wirtschaft beschäftigt hat.⁰⁴ Es kann weiterhin nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit mit einer für politische Bildung formal qualifizierten Lehrkraft in Kontakt kommen. Insbesondere an Nicht-Gymnasien sind die Chancen aktuell geringer, in einzelnen Schularten und Bundesländern sogar sehr gering. Im Sinne der politischen Verantwortungsübernahme stellt sich die Frage, wie die vorhandene Qualifikation im Bereich der politischen Bildung fairer verteilt werden kann, sodass die Chancen, eine qualifizierte Lehrkraft zu erhalten, an Nicht-Gymnasien mindestens genauso hoch sind wie an Gymnasien. Um sozial unterschiedliche Voraussetzungen auszugleichen, müsste sogar angestrebt werden, dass es an Nicht-Gymnasien mehr qualifizierte Lehrkräfte pro Fach gibt. Denn die Kinder und Jugendlichen an Gymnasien profitieren im Bildungsprozess durchschnittlich stärker von ihren Eltern und Erziehungsberechtigten.

Diese ersten drei Formen, über einen Mindeststandard nachzudenken, werden zusammenfassend auch als „Standards für das Angebot“ bezeichnet. Es wäre auch möglich, eine Kombination aus ihnen zu nutzen, um ein Mindestmaß für das Angebot zu bestimmen.

MINDESTSTANDARDS FÜR BILDUNGSPROZESSE

Eine zweite Gruppe möglicher Mindeststandards bezieht sich auf die Prozesse politischer Bildung.

Gestaltungsprinzipien: In Deutschland gilt der Beutelsbacher Konsens als der bekannteste Ansatz, um einen grundlegenden Anspruch in dieser Hinsicht zu formulieren. Seine drei Prinzipien – das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsprinzip und das Gebot einer Interessenanalyse aus Schülerperspektive – sind bereits heute insofern Mindeststandards, als ihre Berücksichtigung Voraussetzung für den Zugang zu öffentlichen Fördergeldern ist. Trotz dieser fundamentalen Bedeutung ist der Beutelsbacher Konsens nicht in Stein gemeißelt, sondern das Ergebnis

⁰¹ Vgl. Vereinte Nationen, Resolution der Generalversammlung, UN-Resolution A/RES/70/1, verabschiedet am 25. September 2015.

⁰² Vgl. Hans-Peter Füssel et al., Mindeststandards in der Bildung und der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zu den Schulschließungen während der Pandemiezeit. Ein Streitgespräch, in: Eckhard Klieme/Hans Anand Pant/Petra Stanat (Hrsg.), Bildungsstandards in Deutschland – Entstehung und wissenschaftliche Diskurse, Zeitschrift für Pädagogik 71/2025, S. 157–174.

⁰³ Vgl. Simon Niklas Hellmich, Allgemein- und berufsbildende Schulen, in: Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung, Bonn 2025, S. 70–78.

⁰⁴ Vgl. Lucy Huschle, Hochschule, in: ebd., S. 183–285.

eines konkreten Kontexts. Technologische und gesellschaftliche Veränderungen führen zu veränderten oder erweiterten Ansprüchen an die Gestaltung politischer Bildung, die ihrerseits kontrovers sein können.⁰⁵

Typisch für Mindeststandards ist, dass ihre Einhaltung oder Nichteinhaltung Konsequenzen für das Handeln des Staates haben sollte. Deshalb sind politische Auseinandersetzungen über ihre genaue Interpretation und Umsetzung wahrscheinlich. Ein Beispiel hierfür ist die Einrichtung von Meldeplattformen durch die AfD, durch die die Einhaltung des Überwältigungsverbots durch Lehrkräfte infrage gestellt und eine aktuelle Debatte über Neutralität ausgelöst wurde. Um die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses als Mindeststandard zu operationalisieren und in der Breite für ihre Umsetzung in unterschiedlichen sozialen Kontexten Verantwortung zu übernehmen, ist jedoch mehr erforderlich als ein Bekenntnis von Trägerinstitutionen oder die Skandalisierung einzelner auffälliger Übertretungen. Es bedarf einer empirischen Operationalisierung, die als Grundlage für ein übergreifendes Monitoring im Schulsystem dienen kann.⁰⁶

MINDESTSTANDARDS FÜR ERGEBNISSE

Eine dritte, abschließende Gruppe möglicher Mindeststandards bezieht sich auf die Ergebnisse von Bildung. Demnach repräsentieren Bildungsstandards einen Zielhorizont für Bildungsprozesse, das heißt, das Erreichen von Bildungszielen wird als Gegenstand staatlicher Verantwortung betrachtet. Im Gegensatz zu den Standards für das Angebot und die Prozesse sind die Standards für die Ergebnisse von Beginn ihrer Entwicklung an als Grundlage für Operationalisierung und Messung gedacht, um einmal gesetzte Mindestziele bei unterschiedlichen Schülergruppen zu überprüfen.⁰⁷ Hierzu lassen sich zwei Ansätze beispielhaft unterscheiden.

05 Siehe hierzu auch die Beiträge von Anja Besand und Tim Schanetzky in diesem Heft.

06 Vgl. Monika Oberle, Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, in: Siegfried Frech/Robby Geyer/Monika Oberle (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung*, Frankfurt/M. 2023, S. 88–107.

07 Vgl. Olaf Köller/Michel Knigge/Bernd Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*, Münster 2010.

Ergebnisse allgemeiner Bildung: In Deutschland erfolgt bereits heute eine Messung von Bildungsergebnissen im Sinne einer Überprüfung von (Mindest-)Standards. Da es sich dabei unter anderem um sprachliche und mathematische Grundfähigkeiten handelt, die für alle gesellschaftlichen Lebensbereiche von hoher Relevanz sind, lässt sich die These vertreten, dass damit bereits auch ein Mindeststandard für politische Bildung erfasst wird. Folgt man dieser Argumentation, würde man davon ausgehen, dass die gemessenen Kompetenzen, beispielsweise zum Textverständnis oder zur mathematischen Abstraktion, auch eine Mindestbefähigung für politische Partizipation hinreichend abbilden. Demnach wären keine spezifischen Mindeststandards, Operationalisierungen und Tests für die politische Bildung erforderlich.

Implizit folgt die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring bislang diesem Verständnis.⁰⁸ Aus einer Perspektive sozialer Ungleichheit lässt sich dieser Ansatz wie folgt begründen: Da mit höheren allgemeinen Kompetenzen auch eine höhere gesellschaftliche und politische Partizipation sowie eine höhere Beteiligung an politischer Bildung im Erwachsenenalter einhergehen, ist allgemeine Bildung offensichtlich auch relevante politische Bildung. Im Ergebnis ist nicht zu bestreiten, dass die Absicherung von Mindeststandards der allgemeinen Bildung für möglichst viele Schülerinnen und Schüler dazu beiträgt, soziale Ungleichheit in der politischen Bildung zu reduzieren.

Die politische Relevanz dieses Ansatzes zeigt sich am aktuellen Startchancen-Programm in Deutschland. Mit einem Umfang von 20 Milliarden Euro ist es die bislang größte gemeinsame bildungspolitische Initiative von Bund und Ländern. Das Ziel besteht darin, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Der Weg zu diesem Ziel führt über in Kompetenzstufen abgebildete Mindeststandards: An Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern sollen die Bildungschancen durch Maßnahmen erhöht werden, die den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht erreichten Mindeststandards deutlich verringern. So wird das Programm zu einem Beispiel dafür, wie die Verantwortung des Staates auf das empirische Überprüfen der

08 Vgl. Kultusministerkonferenz, *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, 2. Aufl., Berlin 2015.

Reduzierung sozialer Ungleichheit bezogen wird. Auch wenn politische Bildung nicht ausdrücklich Gegenstand des Startchancen-Programms ist, können Maßnahmen zur Schülerpartizipation und zum sozialen Lernen als Brücken zu einem expliziteren Verständnis politischer Bildung gesehen werden.⁰⁹

Es mag in gewisser Hinsicht plausibel erscheinen, Mindeststandards allgemeiner Bildung auch als Mindeststandards politischer Bildung zu verstehen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Ansatz hinreichend ist oder ob das Schulsystem nicht auch ein spezifisches Mindestmaß politischer Bildung in der Wahlbevölkerung absichern muss und ob dafür nicht die Bildungspolitik verantwortlich sein sollte. Wird letztere Frage bejaht, erscheint der nachfolgende Ansatz angemessen.

Spezifische Ergebnisstandards: Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass sich die Ergebnisse politischer Bildung von denen allgemeiner Grundbildung abgrenzen lassen, dieser Unterschied pädagogisch und bildungspolitisch relevant ist und sich ein Mindestmaß politischer Bildung zuverlässig testen lässt. Diese Annahmen werden jedoch teilweise auch bestritten.¹⁰ Auf der einen Seite wird der theoretische Vorbehalt formuliert, dass alles Messbare dem Wesen von Bildung abträglich sei und jeder Test zu einer Verengung des Bildungsbegriffs führe. Auf der anderen Seite wird ein empirisch-methodischer Vorbehalt formuliert: Die politische Bildung verfüge als Wissenschaft nicht über ein hinlänglich präzises Verständnis ihres Gegenstands, um ihn operationalisieren zu können. Obwohl beide Seiten mit unterschiedlichen Bildungsverständnissen arbeiten, stimmen sie dahingehend überein, dass es keinen Sinn ergäbe, Ergebnisse politischer Bildung messen zu wollen. In der Folge können sie nicht Gegenstand empirischer Sozialforschung und Evaluation werden. Mehr noch: Zuverlässige und nachprüfbar Aussagen darüber, inwiefern politische Bildungsarbeit zu sozial unterschiedlichen Ergeb-

nissen geführt hat, sind dann nicht möglich. Somit kann Bildungspolitik nicht evidenzbasiert als mitverantwortlich für sozial unterschiedliche Ergebnisse adressiert werden. Wenn man diesen Positionen folgt, lassen sich aus den Ergebnissen politischer Bildung keine Handlungsbedarfe ableiten. Es gibt jedoch auch die gegenteilige Position der empirischen Sozialforschung, nach der sich die Konzepte politischer Bildung operationalisieren und ihre Messbarkeit nach psychometrischen Kriterien wie Reliabilität und Validität prüfen lässt.¹¹

Eine weitergehende Kritik geht wie folgt: (Mindest-)Standards seien eine (intendierte) Verhinderung des emanzipatorischen Charakters von Bildung.¹² Mindeststandards und angestrebte politische Mündigkeit stünden somit in einem Widerspruch. Diese Kritik lässt sich jedoch theoretisch und empirisch leicht widerlegen. Im humboldtschen Bildungsverständnis der Aufklärung gibt es keine sprachliche Mündigkeit im Sinne eines selbstbestimmten, unbegrenzten Gebrauchs der eigenen Fähigkeiten ohne den vorherigen Erwerb eines Mindestmaßes an begrenzten Mitteln wie etwa Sprachkompetenz, die immer in soziale Kontexte eingebunden sind. Zugleich legt die einmal erworbene Sprachkompetenz beispielsweise in Form von beherrschten Begriffen und grammatischen Strukturen die Sprechenden nicht auf einen vorab definierten Aussagenbestand fest, sondern ermöglicht vielfältige Anwendungen, auch solche, die sich gegen den sozialen Kontext des Spracherwerbs richten.

Die lernpsychologische Forschung zeigt, dass eine einmal erworbene Kompetenz dem Aufbau weiterer Kompetenzen keineswegs entgegensteht. Das menschliche Langzeitgedächtnis ist nämlich nicht wie ein Computerspeicher begrenzt, sodass Menschen zunächst etwas vergessen müssten, um Neues zu lernen. Ganz im Gegenteil gilt das Wissensparadox nach dem Bildungspsychologen Franz Emanuel Weinert: Je mehr Menschen in einem Feld schon wissen, umso besser können sie

⁰⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), Wirkmodell des Startchancen-Programms, 15.5.2025, www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/291122/146769d7600fcea52b8427059765a553/wirkmodell-des-startchancen-programms-data.pdf.

¹⁰ Vgl. z.B. Dieter Nittel, Ausgeklammert. Die Marginalisierung der politischen Bildung im Spiegel des Nationalen Bildungsberichts 2022, in: *Journal für politische Bildung* 2/2023, S. 38–41.

¹¹ Zuletzt in Deutschland: Pascal Alscher/Ulrich Ludewig/Nele McEvany, Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25/2022, S. 1221–1241.

¹² Vgl. z.B. Malte Suhr, Kritische polit-ökonomische Bildung. Konzeptionelle Grundrisse für den sozialwissenschaftlichen Unterricht im Kapitalismus, Bielefeld 2026.

neues Wissen entwickeln und integrieren.¹³ Diese Betrachtung von Wissen als sich dynamisch und flexibel entwickelndes Netz, das zunehmend durch Individuen gestaltet werden kann, verweist ihrerseits auf die Verantwortung aller Bildungsakteure – einschließlich des Staates –, einander Rechenschaft abzulegen, welche Anknüpfungspunkte an die Demokratie dabei mindestens geschaffen werden sollten.

INTERNATIONAL CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION STUDY

Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) ist ein Beispiel dafür, wie ein Mindestergebnisstandard für politische Bildung konzipiert und operationalisiert werden kann.¹⁴ 2022 nahmen Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein teil; 2027 wird die Studie erstmals mit einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe in Deutschland durchgeführt.

Die Konzeption zu ICCS sieht voneinander unabhängige Modellierungen für kognitive Anforderungen sowie für nichtkognitive Dispositionen bezüglich Werten, Einstellungen und Partizipationsmotivation vor.¹⁵ Folgt man der Argumentation des Politikwissenschaftlers Michael May, sollten sich Standards nicht auf Werte, Einstellungen oder Motivation beziehen, da deren Überprüfung bei Individuen die staatliche Verantwortung überdehnen würde.¹⁶ Insofern erscheint es sinnvoll, die Mindeststandards auf kognitive Anforderungen zu beschränken, die im Rahmen von ICCS in einem Test zum politischen Wissen und Argumentieren operationalisiert und als Leistungsniveaus empirisch modelliert werden. In einem mehrschrittigen Verfahren werden dazu Testfragen entwickelt und empirisch geprüft.

Das Politikverständnis in ICCS umfasst vier Dimensionen: demokratische Institutionen und Systeme, Prinzipien der Demokratie, Partizipation in der Demokratie und die Rolle von Bürgerinnen und Bürgern in der Demokratie. Eine detaillierte konzeptionelle Beschreibung des Testinhalts dient als Orientierung für die Entwicklung der Testfragen und soll sicherstellen, dass der Test sich immer auf die gleichen Konzepte bezieht, selbst wenn ein Großteil der Testitems für jeden Zyklus der Studie neu entwickelt wird. Bei der Erstellung des Tests wird darauf geachtet, dass sowohl Wissensfragen als auch Fragen zur Argumentation und Anwendung für alle vier Inhaltsbereiche vorliegen.

Zur Modellierung von Kompetenzstufen in ICCS wird die sogenannte Item-Response-Theorie verwendet. Mithilfe der statistischen Modellierung und einer entsprechenden Stichprobenziehung kann die Verteilung auf den verschiedenen Kompetenzstufen zwischen Schulformen und sozialen Gruppen innerhalb eines Landes verglichen werden. In Deutschland wurden die Kompetenzstufen aus ICCS 2022 für die teilnehmenden Bundesländer veröffentlicht und zusätzlich an die teilnehmenden Schulen zurückgemeldet.¹⁷ Die *Tabelle* zeigt eine gekürzte Beschreibung der Kompetenzstufen, die verwendet wurden.

Die EU nutzt die Ergebnisse aus ICCS für ihre Bildungsberichterstattung und zur Entwicklung neuer Politiken. Im „Education and Training Monitor“ wurde 2018 erstmals auf Grundlage der ICCS-Kompetenzstufen ein Standardniveau benannt. Als „satisfactory level“ wurde die untere Grenze von Stufe B definiert.¹⁸ Anschließend wurde untersucht, ob die mittlere Punktzahl der Bildungssysteme im Schnitt diese Grenze überschritten hat. Es zeigte sich, dass alle teilnehmenden Bildungssysteme

¹³ Vgl. Franz Emanuel Weinert, Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen, in: Kurt Reusser/Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, Bern u.a. 1994, S. 183–206.

¹⁴ Weitere Beispiele und Literatur bei Hermann Josef Abs, Entwicklung von Standards für die politische Bildung, in: Klieme/Pant/Stanat (Anm. 2), S. 114–135.

¹⁵ Vgl. Wolfram Schulz/Tim Friedman/Julian Fraillon, ICCS 2022. Technical Report, Amsterdam 2024.

¹⁶ Vgl. Michael May, Bildungsstandards für das demokratische Wagnis? Anmerkungen zum Vorschlag, Standards für Demokratiebildung einzuführen, in: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 74/2025, S. 483–490.

¹⁷ Vgl. Katrin Hahn-Laudenberg/Frank Goldhammer/Rukiye Ateş, Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptionelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität, in: Hermann Josef Abs et al. (Hrsg.), ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster 2024, S. 41–76; Daniel Deimel, Schulrückmeldungen zu internationalen Large-Scale-Assessments. Das Beispiel der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 in Deutschland, in: Zeitschrift für Evaluation 24/2025, S. 294–303.

¹⁸ Vgl. European Commission, Education and Training Monitor 2018, Luxemburg 2018.

Tabelle: ICCS-Kompetenzstufen

KOMPETENZ-STUFE	AUSPRÄGUNG VON KOMPETENZ
A	Jugendliche können Prozesse politischer Gestaltung und Einflussnahme mit den rechtlichen und institutionellen Mechanismen zu deren Kontrolle in Beziehung setzen. Sie beziehen vorliegende Standpunkte, Konzepte oder Gesetze in ihre Begründungen und Bewertungen ein.
B	Jugendliche verfügen über Kenntnisse des Konzepts der repräsentativen Demokratie. Sie kennen Wege, wie Institutionen und Gesetze eingesetzt werden können, um gesellschaftliche Werte zu verwirklichen, und sind sich der Rolle von Bürgerinnen und Bürgern in der Demokratie bewusst.
C	Jugendliche zeigen Kenntnisse über demokratische Grundsätze wie Gleichberechtigung, sozialer Zusammenhalt und Freiheit. Sie können diese allgemeinen Grundsätze mit alltäglichen beispielhaften Situationen verknüpfen, in denen (Herausforderungen für) die Umsetzung dieser Grundsätze erkennbar werden.
D	Jugendliche erkennen die Grundfunktionen einer Demokratie anhand eindeutiger Beispiele. Sie identifizieren korrekte Lösungen bei einfachen Beispielen zu Regeln und Gesetzen.
unter D	Lesekompetenz oder ein grundlegendes konzeptionelles Verständnis erlauben keine Einstufung in die unterste Kategorie.

der EU ein mindestens befriedigendes Niveau politischer Bildung erreicht hatten. Das Vorgehen des Education and Training Monitor ist jedoch aus mehreren Gründen fragwürdig. *Erstens* wurde nicht diskutiert, für welche realen Anforderungen Kompetenzstufe B als ausreichend gelten soll. Beispielsweise wurde nicht erörtert, ob Stufe B ausreicht, um bei Wahlen zum EU-Parlament Parteien kompetent vergleichen zu können. *Zweitens* wurde nicht begründet, warum die untere Grenze von Stufe B als ausreichend betrachtet wird. Schülerinnen und Schüler an der unteren Grenze von Stufe B haben eine Wahrscheinlichkeit von knapp über 50 Prozent, die Anforderungen von Testfragen der Stufe B korrekt zu beantworten; das heißt, sie erfüllen die Anforderungen von Stufe B nur in etwa der Hälfte der Fälle. *Drittens* besteht die Idee von Kompetenzstufen ursprünglich nicht darin, den mittleren Punktwert eines Bildungssystems einer Stufe zuzuordnen, sondern die Verteilung einer Population auf unterschiedliche Stufen erkennbar zu machen. In jedem Bildungssystem gibt es Schülergruppen, die deutlich über oder deutlich unter dem hier definierten Mindestwert für „satisfactory“ liegen. Insofern wäre bei einer vereinfachten Darstellung, die einen Mindestwert fokussiert, wenigstens darzustellen, wie viel Pro-

zent einer Schülergruppe über beziehungsweise unter diesem Wert liegen. Eine Darstellung der Anteile auf unterschiedlichen Kompetenzstufen ermöglicht es, Gruppen zu identifizieren, für die weitere Maßnahmen oder Reformen der politischen Bildung politisch geboten sind.

SCHLUSS

Für Deutschland steht eine Debatte darüber aus, welches Niveau politischer Bildung als Mindeststandard gelten soll. Auf Basis des Alters der Befragten in ICCS sind zunächst die in absehbarer Zukunft politisch gesetzten Anforderungen abzuschätzen. Eine zentrale Anforderung, die an Jugendliche gestellt wird, besteht darin, Wahlentscheidungen zu treffen, zumal auf verschiedenen Ebenen eine Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre bereits vollzogen wurde. Angesichts dieser Anforderung erscheint es sinnvoll, Stufe A als Mindeststandard zu betrachten, denn erst ab dieser Stufe ist davon auszugehen, dass mehrere Argumente begründend aufeinander bezogen und institutionelle Perspektiven einbezogen werden. Es ist für die Demokratie essenziell, einen solchen Standard für die gesamte Wahlbevölkerung anzustreben. Wenn man diesem Argument folgt, enthalten die Ergebnisse aus ICCS Informati-

onen darüber, wie viel Prozent der 14-Jährigen diesen für die Wahlbevölkerung vorgesehenen Mindeststandard bereits erfüllen und für welchen Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler eine Schule beziehungsweise das jeweilige Bildungssystem besondere Sorge tragen muss, damit auch sie in den kommenden zwei Schuljahren diesen Mindeststandard erreichen. Auf dieser Grundlage lassen sich dann auf den unterschiedlichen Ebenen eines Bildungssystems Angebote planen, bei denen die aktuellen Leistungsstände unterschiedlicher Schülergruppen berücksichtigt werden.

Test und Kompetenzstufen in ICCS können eine Debatte über Mindeststandards in Deutschland unterstützen, aber nicht ersetzen.

Es ist weitere wissenschaftliche Arbeit erforderlich, um beispielsweise nationale Besonderheiten wie den Föderalismus in Deutschland abzubilden und die inhaltliche Modellierung besser an die Theorie der politischen Bildung in Deutschland anzupassen. Auf politischer Ebene ist ebenfalls weitere Arbeit erforderlich, um die staatliche Verantwortungsübernahme zur Reduktion sozialer Ungleichheit in der politischen Bildung zu stärken.

HERMANN JOSEF ABS

ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

Zahlen, bitte!

Wirtschaftspolitik auf den Punkt gebracht

Jetzt **Newsletter**
abonnieren



Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Bundeskanzlerplatz 2, 53113 Bonn

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 9. Oktober 2026

REDAKTION

Lorenz Abu Ayyash (verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne-Sophie Friedel
Julia Heinrich
Sascha Kneip
Baran Korkmaz
Johannes Piepenbrink
Peer Morten Proße (Volontär)
Isabel Röder
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
www.bpb.de/apuz-podcast

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

GRAFISCHES KONZEPT

Meiré und Meiré, Köln

SATZ

le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK

L.N. Schaffrath GmbH & Co. KG DruckMedien, Geldern

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 Cover Service GmbH & Co. KG
fazit-com@cover-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 4.0 International.



APuZ

Nächste Ausgabe
46/2026, 7. November 2026

ATOMARE
ABSCHRECKUNG



APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz