Benedikt Widmaier / Peter Zorn (Hrsg.)

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?

Eine Debatte der politischen Bildung

bpb:
Bundeszentrale für politische Bildung

Benedikt Widmaier / Peter Zorn (Hrsg.)
Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?

Schriftenreihe Band 1793

Benedikt Widmaier / Peter Zorn (Hrsg.)

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?

Eine Debatte der politischen Bildung

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

Alle Beiträge in diesem Band stehen – soweit nicht anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 3.0, Namensnennung – keine Kommerzielle Nutzung – keine Bearbeitung. Vollständiger Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern und Grafiken finden sich direkt bei den Abbildungen.

Dieser Schriftenreiheband ist vollständig als barrierefreie PDF verfügbar. Der Download ist kostenlos.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Die Inhalte der zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbietenden; für eventuelle Schäden und Forderungen übernehmen die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung. Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

Bonn 2016
© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Lektorat und Redaktion: Katharina Reinhold
Projektkoordination und Redaktion: Peter Zorn
Titelfoto: © misterQM/photocase.de
Umschlaggestaltung, Satzherstellung und Layout: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Düsseldorf
Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt/Main

ISBN: 978-3-8389-0793-2

www.bpb.de

Inhalt

Benedikt Widmaier / Peter Zorn
Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung 9

Teil 1

Ausgangspunkte 15

Hans-Georg Wehling
Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch 19
Textdokumentation aus dem Jahr 1977

Rebekka Gessner / Kora Hoffmann / Mathias Lotz / Alexander Wohnig
Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung 28

Teil 2

Wo liegt Beutelsbach? Zur historischen Genese und Rezeption des Beutelsbacher Konsenses 37

Kerstin Pohl / Stephanie Will
Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? 39

Siegfried Schiele
Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! 68
Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität

Armin Scherb
Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule 78

Marcel Studt
Rolf Schmiederers pragmatische Wende? 87
Zur Bedeutung des Radikalenerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren

Benedikt Widmaier
Eine Marke für alle?
Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung 96

Paul Ciupke
Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln
Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung 112

Teil 3

Beutelsbach à la carte? Aktuelle Debatten und Positionen 121

Ansgar Drücker
Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus 123

Andreas Eis
Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«? 131

Werner Friedrichs
Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken! 140

Bernt Gebauer
Der Beutelsbacher Konsens im internationalen Kontext 148

Tilman Grammes
Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung 155
Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens

Moritz Peter Haarmann / Dirk Lange
Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung 166
Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens

Juliane Hammermeister
Macht- und Herrschaftsverhältnisse 171
Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses

Gudrun Heinrich
Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus
Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens? 179

Peter Henkenborg
»Eine Kultur des Dissenses«
Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung 187

Astrid Hoffmann
Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns
»Heppenheimer Intervention« 197

Peter Hofmann
Der Beutelsbacher Konsens im Spannungsfeld zwischen Professionalitätsverständnis und administrativer Norm 207

Klaus-Peter Hufer
Beutelsbach und kein Ende?
Anmerkungen aus der Sicht eines Erwachsenenbildners 217

Bettina Lösch
Warum diese Angst vor dem politischen Dissens?
Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden 224

Michael May
Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots 233

Fabian Müller / Martina Ruppert-Kelly
»Die Kinder sollen das ruhig mal nachempfinden können«
Thesen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik 242

Monika Oberle
Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung 251

Bernd Overwien
Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung 260

Sibylle Reinhardt
Fahrlässige Kritik am Konsens, seine emanzipatorische Funktion und notwendiger Streit 269

Sven Rößler
Blödmaschine Beutelsbach 276

David Salomon
Konsens und Dissens
Von Beutelsbach nach Heppenheim? 285

Wolfgang Sander
Pädagogischer Sinn und (fach-)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens 294

Achim Schröder
Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung
Zur Kritik am »Neutralitätsgebot« des Beutelsbacher Konsenses 303

Hans-Wolfram Stein
Reales Handeln mit Projekten zur Demokratie als Herrschaftsform
»Leerstelle« der politischen Bildung? 314

Rebecca Welge/Béatrice Ziegler
Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der deutschsprachigen Schweiz 325

Jan Weyland
Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes 334

Christian Zimmermann
Das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses 343

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge 353

Autorinnen und Autoren 365

Benedikt Widmaier / Peter Zorn

Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung

Nach einer Theorie des Wissenschaftssoziologen Richard Whitley hängt der Grad an Professionalisierung einer wissenschaftlichen Disziplin davon ab, in welchem Maße sie autonom die Ziele und Prozesse ihrer Arbeit kontrollieren kann (vgl. Weingart 2003: 51 f.). Je größer der Einfluss externer Akteure ist, etwa der von wirtschaftlichen oder politischen Interessen, desto geringer fällt demnach der wissenschaftliche Professionalisierungsgrad der Disziplin aus.

Die ersten Lehrstühle für politische Bildung wurden an westdeutschen Hochschulen in den 1960er-Jahren eingerichtet. Die politische Bildung war also eine eben erst konstituierte wissenschaftliche Disziplin, als Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre ein systemkritischer demokratischer Aufbruch Gesellschaft und Politik in Deutschland in erhebliche Unruhe versetzte. Zu dieser Zeit lösten bereits die Entwürfe von neuen Curricula und Rahmenrichtlinien für das Schulfach politische Bildung, insbesondere in Hessen, heftige gesellschaftliche Konflikte aus. Die Debatten wurden mitunter polemisch geführt und waren nicht frei von einer gewissen Endzeitrhetorik, was aus heutiger Perspektive zum Teil nur noch schwer nachvollziehbar ist. Die damals miteinander streitenden Parteien wurden je nach Perspektive als Bewahrerinnen der Demokratie oder kommunistische Umstürzlerinnen, als Systemapologeten oder emanzipatorische Befreier dargestellt und wechselseitig diffamiert.

Folgt man Richard Whitley, so dürften die Vertreterinnen und Vertreter der jungen Disziplin politische Bildung diese politisierte Kontroverse über ihren Gegenstand durchaus als potenzielle Gefährdung ihrer gerade erst errungenen und noch prekären Autonomie wahrgenommen haben. Mit der Frage, was denn Ziele und Aufgaben politischer Bildung sein sollten, eine Frage, die ja für die ebenfalls noch junge Demokratie der Bundesrepublik ausgesprochen angemessen war, befassten sich jedenfalls nicht nur die Landtage und die politische Öffentlichkeit. Die hoch kontroversen Debatten mischten die Profession der politischen Bildung auch intern erheblich auf.

In dieser Situation initiierte die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 eine heute in der Disziplin und der Fachge-

schichte der politischen Bildung bekannte Tagung im schwäbischen Beutelsbach. Die noch kleine Schar der akademischen Fachvertreter war dazu eingeladen und aufgerufen, sich zu einem Minimalkonsens ihrer Disziplin zu äußern. Länderübergreifend und jenseits parteipolitischer Positionierungen sollte so, bevor die Situation möglicherweise vollends zu entgleisen drohte, der Ruf und mindestens ein Teil der Legitimation politischer Bildung gerettet werden.

Im darauf folgenden Jahr veröffentlichten Siegfried Schiele als Leiter der Landeszentrale in Baden-Württemberg und Herbert Schneider, damals Professor für Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, eine Publikation zur Tagung in Beutelsbach, die auch den Aufsatz von Hans-Georg Wehling mit dem Titel »Konsens à la Beutelsbach?« enthielt (vgl. die Dokumentation des damaligen Beitrags von Wehling in diesem Band). Der mit einem Fragezeichen versehene Beitrag war von Siegfried Schiele angeregt worden. Er hatte seinen Mitarbeiter Wehling beauftragt, die Tagung zu beobachten und, soweit dies möglich war, einen potenziellen Minimalkonsens zwischen den streitenden Experten der politischen Bildung herauszuarbeiten (vgl. Schiele in diesem Band). Eine Passage aus dem Text Wehlings hat etwa seit Mitte der 1980er-Jahre als »Beutelsbacher Konsens« eine zunehmend zentrale paradigmatische Bedeutung in der politischen Bildung erlangt (vgl. Wehling in diesem Band: 24; die entsprechende Passage ist dort grau hinterlegt). Der Beutelsbacher Konsens wurde aber, wie dieser Entstehungskontext zeigt, damals und auch später nicht beschlossen. Er wurde auch nicht als eine Art Manifest veröffentlicht. Vielmehr wurde *der* »Beutelsbacher Konsens« erst lange nach 1976 durch die anhaltende Rezeption der Tagung und insbesondere des Tagungsberichts von Wehling und im Laufe der weiteren Entwicklung der Profession zu einem zentralen Bestandteil des Selbstverständnisses der politischen Bildung.

Die Frage des vorliegenden Buchtitels, ob die politische Bildung den Beutelsbacher Konsens braucht, könnte also durchaus als Provokation empfunden werden. Denn wenn es heute in der politischen Bildung ein von der Wissenschaft und der Praxis sowie von der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung geteiltes Paradigma im Sinne einer von allen anerkannten Lehrmeinung gibt, dann ist es der Beutelsbacher Konsens. In der Fachliteratur schlägt sich diese paradigmatische Dominanz je nach Standpunkt in Formulierungen nieder wie: der Beutelsbacher Konsens sei das »Grundgesetz der politischen Bildung« (Lange/Himmelmann 2010: 203), oder: der Konsens habe »einen hegemonialen Status erlangt« (Rodrian-Pfennig 2010: 158). Jeweils ausgerichtet an eigenen Perspektiven und Handlungsfeldern oder abhängig von den Fragen der jeweiligen Zeit schwankt dann auch die Bewertung des Beutelsbacher Konsenses zwischen Überhö-

hung und Trivialisierung. Einerseits werden der Konsens und seine Betonung von Multiperspektivität zu »einem zentralen didaktischen Prinzip in jedem Fachunterricht« überhöht (Sander 2009: 241) anderseits wird dagegen gehalten, dass der »Minimalkonsens […] nichts anderes zum Inhalt [habe] als pädagogische Selbstverständlichkeiten« (Lödige 1985: 50).

In der Geschichtsschreibung insbesondere der schulischen politischen Bildung in Deutschland gilt der Beutelsbacher Konsens als ein wichtiger eindeutig zu terminierender Wendepunkt, der eine Professionalisierung der politischen Bildung erst möglich gemacht habe. Dementsprechend heißt es in einer aktuellen umfangreichen Forschungsarbeit über die Gründergeneration der Politikwissenschaft nach 1945 und ihr Verhältnis zur politischen Bildung, dass »die Auseinandersetzungen innerhalb der Politikdidaktik […] 1976 zu einem gewissen Stillstand [kamen]«, weil sich »in jenem Jahr […] die Kontrahenten auf den sogenannten Beutelsbacher Konsens« verständigt hätten (Detjen 2016: 498). Dieses heute gängige Narrativ zu Geschichte und Wirkung des Beutelsbacher Konsenses begegnet uns in der Fachliteratur in unterschiedlichen, aber oftmals vereinfachenden Varianten. So wird etwa an anderer Stelle behauptet, dass »in der Politikdidaktik mit dem Beutelsbacher Konsens der Niedergang der emanzipatorischen Didaktik begonnen« habe (Sander 2006: 69). Beide Hinweise machen auch noch einmal deutlich, welche Bedeutung der Text von Wehling und seine Rezeptionsgeschichte ganz offensichtlich für das professionelle Selbstverständnis der politischen Bildung und die Autonomie der Wissenschaftsdisziplin der (schulischen) Politikdidaktik haben.

Eher anekdotischen Charakter hat der Hinweis von Siegfried Schiele, der nicht nur als einer der Väter, sondern auch als wichtiger Promotor des Beutelsbacher Konsenses gilt (vgl. Buchheim u. a. 2016), dass ihm einmal der Leiter eines Studienseminars zur Ausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern gesagt habe, dass den Beutelsbacher Konsens selbst seine schlechtesten Referendarinnen und Referendare kennen würden. In der Tat scheint der Konsens nicht nur heute »für Lehrerinnen und Lehrer den Charakter einer Handlungsanweisung« zu haben (Weißeno 1996: 114), was seine Bedeutung vor allem in der schulischen politischen Bildung möglicherweise gut beschreibt.

Vielleicht wird mit diesen wenigen einleitenden Bemerkungen deutlich, dass die Frage »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?« eben keine Provokation sein soll, sondern ein ernsthaftes Angebot, die Kontroversen über den Beutelsbacher Konsens fortzuführen und nach seiner zeitgemäßen Interpretation zu fragen. Ganz im Sinne der diskursiven Tradition der Akademiearbeit wurden mit der Frage, ob wir den Beutelsbacher Konsens brauchen, Kolleginnen und Kollegen aus allen Bereichen der politi-

schen Bildung zu einer eigenen Kommentierung und Stellungnahme eingeladen. Mit den so zusammen getragenen Essays wurde eine gemeinsame Tagung gleichen Titels vorbereitet, die im Oktober 2015 im Haus am Maiberg, der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz in Heppenheim, stattfand.

Allein an der Zahl, der Qualität und der inhaltlichen Vielfalt der im Vorfeld dieser Tagung eingereichten Essays lässt sich der Bedarf an kontroversen Diskussionen und zeitgemäßen Interpretationen des Beutelsbacher Konsenses ablesen. Aber auch die Zusammensetzung der Veranstalter dieser Tagung macht deutlich, dass viele Akteure in der politischen Bildung eine fortgesetzte Debatte und Verständigung über den Beutelsbacher Konsens für erforderlich halten. Neben den Initiatoren der Tagung, dem Landesverband Hessen der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) und der Akademie »Haus am Maiberg«, richteten auch die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), der Bundesauschuss Politische Bildung (bap), also die oberste Dachorganisation der non-formalen politischen Bildung in Deutschland, sowie die Hessische Landeszentrale (HLZ) und die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) die Tagung mit aus.

Der hier zusammengestellte Band greift auf die Diskussionsbeiträge dieser Tagung zurück, die noch einmal grundlegend überarbeitet und ergänzt wurden. Darüber hinaus haben wir als Herausgeber einige weitere Beiträge in den Band aufgenommen. Vor allem die bereits thematisierte Einbettung des Beutelsbacher Konsenses in die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland wird von Kerstin Pohl und Stephanie Will noch einmal aufgegriffen und hinterfragt. Ihr Beitrag macht hinreichend deutlich, dass die Fachgeschichte der politischen Bildung nicht nur im Blick auf den Beutelsbacher Konsens noch lange nicht zufriedenstellend aufgearbeitet ist.

Ausgangspunkt der gesamten Erfolgsgeschichte des Beutelsbacher Konsenses war, wie oben beschrieben, der Bericht von Hans-Georg Wehling über die Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Die Bedeutung der Veröffentlichung von Wehling und die Tatsache, dass sein Text insgesamt heute nicht mehr ohne weiteres und schnell zugänglich ist, hat die Herausgeber dazu veranlasst, den gesamten Text in der vorliegenden Publikation mit Zustimmung Wehlings noch einmal im Original zu dokumentieren. Um ähnlich zu verfahren wie 1976 in Beutelsbach, haben die Veranstalter auch bei der Tagung in Heppenheim 2015 Kolleginnen und Kollegen gebeten, die Diskussionen zu beobachten, ihre Eindrücke anschließend miteinander auszutauschen und einen gemeinsamen Bericht zu schreiben. Dieser Bericht findet sich ergänzend zu Wehlings historischem Text in Teil 1 des Bandes.

In Teil 2 folgen Beiträge zur Geschichte und zur Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in unterschiedlichen Feldern der politischen Bildung. Der mit Abstand umfangreichste Teil 3 des Bands liefert in alphabetischer Reihenfolge Diskussionsbeiträge von Kolleginnen und Kollegen aus der Wissenschaft sowie der Praxis der schulischen und außerschulischen politischen Bildung. Dabei sind die Perspektiven so vielfältig, dass es uns redaktionell nicht möglich war, aber auch nicht sinnvoll erschien, diese einzelnen Beiträge einer inhaltlichen Systematik unterzuordnen. Damit sich die Leserinnen und Leser besser orientieren können, werden im Anschluss an Teil 3 zu allen Beiträgen in einer Gesamtübersicht kurze Zusammenfassungen geliefert.

Als Herausgeber möchten wir mit der vorliegenden Publikation einen Diskussionsband anbieten, mit dem ein produktiver fachlicher Streit in der politischen Bildung angestoßen und fortgesetzt werden kann.

Literatur

Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur, Schwalbach/Ts.

Detjen, Joachim (2016): Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung, Baden Baden.

Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden.

Lödige, Hartmut (1985): Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 50, S. 3-18.

Rodrian-Pfennig, Margit (2010): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 157-167.

Sander, Wolfgang (1996): Nach der Emanzipationspädagogik. Marginalien zu einer notwendigen Historisierung, in: Politisches Lernen, H. 3-4, S. 67-71.

Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie, 3. Aufl., Bielefeld.

Weißeno, Georg (1996): »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden«. Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 107-127.

Teil 1

Ausgangspunkte

Der Text, der heute als »Beutelsbacher Konsens« bekannt ist, wurde von Hans-Georg Wehling als »Nachlese zu einem Expertengespräch« formuliert. Siegfried Schiele hatte als gerade neu bestellter Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg seinen Mitarbeiter Wehling gebeten, eine von der Landeszentale im Herbst 1976 organisierte Tagung im schwäbischen Beutelsbach, in deren Rahmen Experten der politischen Bildung zur Konsenssuche aufgerufen waren, besonders zu beobachten und eine »Nachlese« zu schreiben. Wehlings Text wurde 1977 in einem von Schiele gemeinsam mit Herbert Schneider, damals Professor für Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, herausgegebenen Band mit dem Titel »Das Konsensproblem in der politischen Bildung« veröffentlicht. Der Band dokumentierte die Tagung, die aus der heutigen Perspektive für die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland eine besondere Bedeutung hat (vgl. dazu unter anderem Pohl/Will sowie Schiele in diesem Band).

Der Tagungsband ist heute nur noch antiquarisch zu erhalten. Deshalb haben wir uns als Herausgeber entschlossen, den Beitrag von Hans-Georg Wehling, der eine zentrale Quelle für die nicht nur in diesem Band der Schriftenreihe geführten Debatten ist, komplett zu dokumentieren. Die damaligen Literaturangaben und Anmerkungen sind erhalten geblieben, ebenso die Rechtschreibung und Zeichensetzung. Die Hervorhebungen stammen von Wehling selbst.

Auf diese Weise lassen sich die zahlreichen Bezüge und Zitate, mit denen in dieser Publikation auf den Originaltext von Wehling verwiesen wird, einfacher nachverfolgen und überprüfen. Als Herausgeber erschien es uns aber auch sinnvoll, mindestens optisch erfahrbar zu machen, dass der heute als »Beutelsbacher Konsens« bekannte Text »nur« eine Passage aus einem längeren Aufsatz ist.

Insgesamt macht Wehlings Text deutlich, dass die Tagung, über die er berichtet, eingebettet war in fachliche Diskurse der 1970er-Jahre und dass

die kurze Passage mit den heute vielfach zitierten konsensualen Prinzipien nicht im »luftleeren« Raum entstanden ist. Dies arbeiten unter anderem Kerstin Pohl und Stephanie Will sowie Paul Ciupke in ihren Beiträgen zum vorliegenden Band heraus. Der Charakter des Beitrages von Wehling belegt zudem, dass es sich eben nicht, wie bis heute immer wieder fälschlicherweise angenommen wird, um eine Einigung von Politikdidaktikern im Jahr 1976 handelt (vgl. aktuell etwa einen Beitrag von Ralf Pauli in der taz vom 25.07.2016 mit dem Titel »Gut beschirmt in die Warenwelt«).

Der Beutelsbacher Tagung im Jahr 1976 folgten auf Initiative der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und ihres langjährigen Leiters, Siegfried Schiele, später im Abstand von jeweils zehn Jahren weitere »Beutelsbacher«-Tagungen an verschiedenen anderen Orten. Zuletzt führte die Landeszentrale im Februar 2016 in ihrem eigenen Tagungshaus in Bad Urach eine solche Tagung durch, mit der auch das 40-jährige Jubiläum des Beutelsbacher Konsenses begangen wurde. Eine Dokumentation der Tagung wird derzeit erstellt.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes der bpb-Schriftenreihe lagen in einer ersten Version bereits als Diskussionsbeiträge für den Tagungsreader zu einer Tagung im Herbst 2015 in Heppenheim vor (genauer siehe Einleitung). Mit der Tagung wollten die Veranstalter vor allem den Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der formalen und der non-formalen politischen Bildung anregen. Dabei spielte natürlich auch der historische Kontext sowie die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Textes von Hans-Georg Wehling eine Rolle. Ohne angesichts dieser für die Profession bedeutenden Rezeptionsgeschichte ernsthaft den Anspruch zu verfolgen, dem Tandem Schiele-Wehling nachzueifern, wurden vier jüngere Kolleginnen und Kollegen gebeten, die Tagung zu beobachten und anschließend darüber zu berichten. Sie sollten die »Heppenheimer Tagung« mit einem durch acht Augen methodisch breiter abgesicherten, möglichst unverstellten Blick beobachten, um am Ende vielleicht so etwas wie einen »Heppenheimer Konsens oder Dissens« für die heutige Zeit herauszufiltern. Daraus entstand ein gemeinsamer Tagungsbericht, den wir in diesem Abschnitt neben dem Text von Wehling als zweiten »Ausgangspunkt« für die gesamte Publikation präsentieren.

Hans-Georg Wehling

Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch

Textdokumentation aus dem Jahr 1977

1. Politik und Politische Bildung oder Die Suche nach dem Konsens kommt nicht zufällig

Daß zwischen der jeweiligen politischen Szenerie und den Konzeptionen Politischer Bildung, die diskutiert und praktiziert werden, ein enger Zusammenhang besteht, ist keine neue Entdeckung. Die Zeit des Wiederaufbaus und des »Kalten Krieges« brachte eine Politische Bildung hervor, die im Zeichen von Partnerschaft, Absetzung von der nationalsozialistischen Vergangenheit und Antikommunismus stand. Der kritische und konfliktbereite Bürger als Leitvorstellung Politischer Bildungsarbeit wurde gefordert, als einerseits die inneren Konflikte der Bundesrepublik nicht mehr zu übersehen waren und andererseits die junge Demokratie gefestigt genug war, sich die offene Austragung ihrer Konflikte leisten zu können. Der bislang letzte große Anlaß zur Revision der bis dahin gültigen Konzepte Politischer Bildung ging von der »Studentenrevolte« aus. Hier wird zugleich die Art des Zusammenhangs von politischer Szenerie und Politischer Bildung besonders deutlich: Das wissenschaftliche Gedankengebäude der »Frankfurter Schule« war nicht neu, es existierte beinahe seit Jahrzehnten. Daß sie aber in Wissenschaft und in Didaktik sehr stark in den Vordergrund trat und auch solche Didaktiker in starkem Maße beeinflusste, die von anderen wissenschaftstheoretischen Grundlagen herkamen, läßt sich nur aus dem zeitgeschichtlichen Kontext erklären.

Das letzte Beispiel zeigt auch, allerdings so deutlich wie selten zuvor, daß nicht *eine* Konzeption in zeitlicher Reihenfolge die anderen ablöst, sondern daß gleichzeitig *unterschiedliche* Vorstellungen von Politischer Bildung nebeneinander bestehen können, die um so ausgeprägter sein können, je schwächer der allgemeine politische Konsens ist. Die politische Landschaft der ersten Hälfte der siebziger Jahre war gekennzeichnet durch

die Konfrontation zweier annähernd gleich starker politischer Lager. Die Politische Bildung geriet in die Kraftfelder der beiden Pole dieser Auseinandersetzung, diente als Anstoß und als Instrument dieser politischen Polarisierung, was am deutlichsten wohl die Auseinandersetzung um die »Hessischen Rahmenrichtlinien« zeigt: der Streit der Pädagogen geriet unversehens zur Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln.

Keiner der beteiligten Pädagogen mochte darüber so recht froh werden. So mancher hat dabei seine politischen Schlüsselerlebnisse gehabt, wie Herbert *Schneider* so eindrucksvoll am eigenen Beispiel schildert.[1] Eine Neubesinnung trat ein; eine Neubesinnung, die erleichtert und gefördert wurde durch die gleichzeitig sich abzeichnende Entspannung zwischen den politischen Lagern in der Bundesrepublik, für die die neuen Koalitionen über die Lagergrenzen hinweg in Hannover und Saarbrücken immerhin ein Symptom sind. Ohnedies ist die politische Kultur der Bundesrepublik, wie Gerhard *Lehmbruch* gezeigt hat, sehr stark durch das Konfliktregelungsmuster des »Aushandelns« bestimmt, das *vor* dem Modell des Parteienwettbewerbs mit dem Mehrheitsprinzip als wesentlichem Bestandteil da war und heute zu diesem in Konkurrenz steht.[2] Begünstigt wird das Modell des »Aushandelns« in seiner Fortexistenz durch den *Föderalismus* und seine institutionellen Ausprägungen wie Bundesrat und Kultusministerkonferenz (um ein Beispiel einer nicht im Grundgesetz vorgesehenen bundesstaatlichen Institution zu nennen). Hierdurch wird gleichsam eine informelle Allparteienregierung in wesentlichen Bereichen der Politik der Bundesrepublik erzwungen. Politische Konfrontation kann deshalb nur von begrenzter Dauer sein.

Die Suche nach dem Konsens in der Politischen Bildung als Folge der Abkehr von der Konfrontation in der Politik also? So einfach ist das Verhältnis von Politik und Politischer Bildung nicht. Das Unbehagen daran, wie sich Politiker des Streits um didaktische Konzeptionen bemächtigten und sie dabei vergröberten und verfälschten, war unter denen, die in unserem Lande Politische Bildung betreiben, von Anfang an groß. Eine Spaltung der Bundesländer in solche mit einem sozialliberalen Politischen Unterricht und solche mit einem christlich-demokratischen dürfte ihnen stets eher als Alptraum denn als etwas Erstrebenswertes erschienen sein. Der Versuch, die Vorstellungen politisch anders eingestellter politischer Didaktiker wenigstens teilweise zu amalgamieren, ist nicht untypisch für die Politische Bildung. Zu sehen ist das alles auf dem Hintergrund der *sozialen Rolle*, die der Lehrende in der Politischen Bildung internalisiert hat: Zu ihr gehört das Bemühen um Überparteilichkeit und der Versuch, andere politische Standpunkte nicht nur fair zu würdigen, sondern auch das Übernehmbare zu entdecken. Die soziale Rolle dessen, der auf dem Gebiet der Politischen Bildung als Lehrender tätig ist, ist somit gleichsam

auf Konsens hin angelegt. Reaktionen wie etwa die von Herbert *Schneider* in Wildbad Kreuth sind somit durchaus zu erwarten.

Nicht unschuldig am Streit um die Politische Bildung ist auch, daß die Konfrontation in der Politik mit der *Curriculumtheorie* in der Pädagogik zeitlich zusammentraf. Gerade weil die Technokraten der Curriculumentwicklung die Abkehr von der relativen Unverbindlichkeit von Lernzielen und Lehrplänen verkündeten und die Operationalisierung vorgegebener Lernziele in einzelne Lernschritte sowie die genaue Überprüfbarkeit des jeweiligen Lernerfolges für unabdingbar erklärten, konnte der Streit um die Politische Bildung überhaupt so brisant werden. Hier mußte die Auseinandersetzung unter Didaktikern ernst werden, weil eine Entscheidung – so oder so – für Lehrer, Schüler, Eltern plötzlich jeden Freiraum zu nehmen drohte. Der Streit um die Politische Bildung ist somit wohl auch ein Symptom für das Unbehagen am technokratischen Curriculum.

2. Nichts als Unbehagen oder Lehrplanerstellung und Schulbuchzulassung im Kreuzfeuer der Kritik

Wo nun ist Übereinstimmung zwischen Didaktikern verschiedener wissenschaftstheoretischer und politischer Herkunft festzustellen und wo liegen Ansätze im Hinblick auf einen möglichen Konsens über die Ziele Politischer Bildung?

Sehr ausgeprägt ist die Übereinstimmung zunächst in einem eher *formalen* Bereich: Wie *Lehrplankommissionen* zusammengestellt werden, nach welchen Kriterien ihre Mitglieder ausgesucht werden, ist vielfach äußerst undurchsichtig. Zufall und persönliche Bekanntschaften scheinen durchweg eine große Rolle zu spielen. Die Fachwissenschaftler scheinen dabei kaum berücksichtigt zu werden.

Diese Kritik betrifft die Erstellung von Lehrplänen. Theoretisch sehr viel schwieriger zu lösen ist die Frage der *Legitimierung* von Lehrplänen. Daß sie keine Lehrpläne der jeweils bestimmenden Landesregierung sein dürfen, kann unter den Didaktikern der Politischen Bildung als unbestritten gelten. Ob Lehrpläne wie Verfassungsänderungen von einer Zwei-Drittel-Mehrheit der Länderparlamente gebilligt werden sollten, um die jeweilige Opposition nicht auszuschalten, mag als überdimensioniert, politisch nicht sinnvoll und wenig praktikabel erscheinen. Immerhin aber –

und darüber bestand Einigkeit – sollten Politiklehrpläne so beschaffen sein, daß sie auch von der jeweiligen Opposition *hingenommen* werden können.

Auf besonders scharfe und einhellige Kritik stoßen die gängigen Verfahren zur *Schulbuchzulassung*. Die Auswahl der Gutachter ist willkürlich, die fachliche und didaktische Kompetenz nicht immer gegeben, Kriterien zur Begutachtung liegen selten vor und werden auch von den Gutachtern selbst nicht offengelegt. Daß sich die Zulassungsverfahren zumeist im Dunkeln abspielen, ist daher nicht ohne Grund. Gefordert werden muß daher zumindest ein Verfahren, das durchsichtig und rational ist, dessen Kriterien bekannt sind; die Möglichkeit zur Abgabe von Gegengutachten muß bestehen. Zu fragen ist sogar, ob nicht bei einem Politischen Unterricht, der von der Kontroverse lebt (s. u.), mehrere Schulbücher nebeneinander benutzt werden sollten und somit ein Zulassungsverfahren überhaupt entfallen könnte. Der – nicht auszuschließende – Fall eines Schulbuches mit verfassungswidrigem Inhalt könnte durch ein ausgesprochenes Verbotsverfahren geregelt werden.

3. Abschied vom Curriculum? oder Gefahren, die Lehrplänen innezuwohnen pflegen

Curricula, die Lehrer und Schüler bis ins Detail festlegen, widersprechen dem Sinn und der Aufgabe des Politikunterrichts. Fragwürdig werden Curricula aber auch dadurch, daß sie einen wissenschaftlichen Diskussionsstand auf unabsehbare Zeit *festschreiben*. In der Wissenschaft ist alles vergänglich, gilt nur solange, bis neue Erkenntnisse vorliegen; im Curriculum wird das Vergängliche zur Festen Burg. Das ist ein *strukturelles Problem* und von daher prinzipiell kaum änderbar. Aber man muß sich dessen *ständig bewußt bleiben*.

Dieses Problem haftet *jedem* Lehrplan an, nicht nur dem Curriculum. Gegenüber einem Lehrplan allerdings ist ein Curriculum – ex definitione – weniger flexibel, da an ihm weniger zu deuteln ist. Erhöht wird die Gefahr, wenn von seiten der Curriculum-Kommission mehr oder weniger offiziell Unterrichtseinheiten oder »Handreichungen« zur Realisierung des Curriculums in Auftrag gegeben werden, die dann, versehen mit der ausdrücklichen Genehmigung des Kultusministeriums, über Jahre hinweg den Politikunterricht in feste Bahnen zu lenken versuchen.

Übersehen werden darf freilich auch nicht, daß Curricula und Handreichungen dazu vielfach schon bei ihrem Erscheinen hinter dem jeweiligen

Stand der Wissenschaft herhinken. Schuld daran hat auch die Wissenschaft, die sich wenig um didaktische Fragen kümmert. Ihr Fachverstand wird aber auch nicht immer von den Kultusministerien gesucht. – Wichtig ist, daß *Fachkompetenz und didaktische Kompetenz* klar auseinandergehalten werden (auch wenn beides in ein und derselben Person zusammenfallen kann). Daß diese unterschiedliche Kompetenz für jeweils verschiedene Bereiche nicht immer deutlich gesehen wird, zeigt die Alltagspraxis, wenn fachwissenschaftliche Positionen unter Berufung auf Werke der Didaktik vertreten werden. Daß auch Experten davon nicht frei sind, zeigt die Beutelsbacher Konferenz.

4. Grundprinzipien Politischer Bildung oder Wo liegen die Chancen für einen möglichen Konsens?

Eine genaue Durchsicht der Positionspapiere der Beutelsbacher Expertenkonferenz wie auch die Eindrücke, die man vor der Diskussion gewinnen konnte, legen den Schluß nahe: Die Chancen für einen (Minimal-)Konsens in der Politischen Bildung sind zur Stunde durchaus gegeben. Um ihn zu erreichen, ist man nicht darauf angewiesen, sich auf *letzte Werte und politische Zielvorstellungen* zu verständigen. Um ein Beispiel von zentraler Bedeutung in der gegenwärtigen politischen und wissenschaftlichen Diskussion anzuführen: Eine Verständigung über den Demokratiebegriff (Staatsform oder Lebensform?) ist nicht erforderlich. – Ähnlich wie das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland keine Verständigung über weltanschauliche Prämissen darstellt, sondern einen Kompromiß im praktischen Bereich unbeschadet verschiedenartiger letzter Begründungen, so könnte es auch bei einem (Minimal-)Konsens über Ziele und Inhalte Politischer Bildung sein. Unter Beibehaltung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und politischer Positionen scheint uns hier eine *Verständigung auf der mehr praktischen Ebene* möglich zu sein.

Das Expertengespräch von Beutelsbach diente der Klarstellung von Positionen und der Erkundung von Konsensmöglichkeiten. Ein Auftrag, einen Konsens – etwa in Form eines Lehrplanes – nun auch tatsächlich zu produzieren, war nicht gegeben. So kann es sich an dieser Stelle nur darum handeln, zu skizzieren, wo der Verfasser nach seinen – zugegebenermaßen subjektiven – Eindrücken einen Konsens für möglich hält, einen Konsens zwischen so unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen, politischen und auch didaktischen Positionen wie denen von Rolf *Schmiederer*, Kurt Gerhard *Fischer*, Hermann *Giesecke*, Dieter *Grosser*, Bernhard *Sutor* bis hin zu Klaus *Hornung*. Unwidersprochen scheinen mir *drei Grundprinzipien* Politischer Bildung zu sein.

1. *Überwältigungsverbot.* Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbstständigen Urteils« zu hindern.[3] 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.
2. 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.

   Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.
3. 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 aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Hermann Giesecke und Rolf *Schmiederer* – erhobene Vorwurf einer »Rückkehr zur Formalität«, um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.

Die drei vorgenannten Grundprinzipien eines möglichen Minimalkonsenses in der Politischen Bildung haben sowohl für *die Stundentafeln* (wenn wir einmal nur die Folgerungen für die Schule betrachten) wie auch *für die methodische Gestaltung* des Unterrichts *Folgen*: Mindestens zwei Stunden pro Woche müßten dem Politikunterricht durchgängig in der Sekundarstufe I und II zur Verfügung stehen (wobei die Berücksichtigung der Politik im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule hier unerörtert bleiben soll). In

methodischer Hinsicht folgt daraus, daß Selbstständigkeit und Eigenarbeit des Schülers Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens.[4]

5. Minimalkonsens oder Was sonst?

Der Begriff »Minimalkonsens« setzt voraus, daß es einen Bereich des *Dissenses* gibt – und geben darf –, der unter Umständen größer ist als der des Konsenses. Kurt Gerhard *Fischer* hat zu Recht immer darauf aufmerksam gemacht, daß Dissens in der Bundesrepublik nicht nur von Verfassungs wegen erlaubt, sondern geradezu als Grundlage unserer (pluralistischen) politischen Ordnung angesehen werden muß. Konsens braucht sich von daher nur auf die *Geltung des Grundgesetzes* als solchem zu erstrecken, wobei sowohl *verschiedene Interpretations-, Ausfüllungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten* anerkannt werden müssen; wie auch das Streben, das Grundgesetz in wesentlichen Teilen *abzuändern*, als legitim betrachtet werden muß. Mag Bernhard *Sutor* auch nicht über jeden Verdacht erhaben sein, die *herrschende Lehre* bei der Auslegung der Verfassung und im wesentlichen die *gegenwärtige Verfassungswirklichkeit* zu meinen, wenn er die Ziele politischer Bildungsarbeit vom Grundgesetz her abzuleiten versucht (und dagegen richtet sich Kurt Gerhard *Fischers* Kritik): die Beutelsbacher Diskussion zeigte jedenfalls, daß Bernhard *Sutor* den Dissens über Auslegung, Fortentwicklung oder mögliche Abänderung der Verfassung als gegeben und legitim anerkennt.

Verständlich wird Bernhard *Sutors* didaktischer Rekurs auf das Grundgesetz, wenn man bedenkt, daß allen gegenwärtigen Positionen innerhalb der Politischen Bildung unausgesprochen bereits ein *Minimalkonsens über das politische Erlaubte und Unerlaubte* zugrunde zu liegen scheint. 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 wieder. Bernhard *Sutor* scheint mir diesen uneingestanden vorhandenen politischen Minimalkonsens fassen und dabei aber zugleich zu einer »kämpferischen Didaktik« (entsprechend der Vorstellung von einer »wehrhaften Demokratie«) erhöhen zu wollen.

6. Konsensfindung und menschliche Nähe oder Ein optimistischer Ausblick

Der Verdacht ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, daß sich bei dem Beutelsbacher Expertengespräch – bedingt durch die menschliche Nähe, die Abwesenheit von Öffentlichkeit und den quasi politikfreien Raum – eine *vorschnelle Harmonisierung* unterschiedlicher Standpunkte eingestellt haben könnte. Hier fand eine rationale Auseinandersetzung unter Gentlemen statt, von denen von Veranstalterseite her zudem noch Konsens als Tagungsergebnis erwartet wurde.

Diese Gefahr muß durchaus gesehen werden. Allerdings ist auf einen breiten Dissens bereits zur Genüge verwiesen worden. Auf der anderen Seite ergab sich aber doch, daß das, was als *primitive Alternativen* gehandelt wird (z. B. Demokratisierung oder Demokratie als Staatsform? Emanzipation oder Anpassung?) doch erheblich *differenziert* werden muß. Selbstverständlich kann eine solche Alternativenbildung die Übersichtlichkeit fördern wie auch der Abgrenzung des eigenen Standpunktes gegenüber anderen dienen. Übersehen werden kann aber auch nicht, daß solche Abstempelungen des öfteren der Verleumdung Andersdenkender dienen, wenn z. B. aus der ganzen Palette unterschiedlicher Positionen im Rahmen eines Oberbegriffs (wie z. B. Emanzipation) eine Randposition (etwa die marxistische) zur typischen erklärt wird.

Die menschliche Nähe vermag solche Abstempelungen zu unterbinden und gegensätzliche Positionen auf ihren *eigentlichen Kern zurückzuführen*; nicht zuletzt auch, weil hier die Gelegenheit zur Präzisierung und zur Nachfrage gegeben ist. Ein Beispiel mag das verdeutlichen: »Demokratie ist ein politisches Prinzip staatlicher Ordnung, das zur Formierung anderer Sozialbereiche, die nicht primär politische Ziele verfolgen, nicht geeignet ist«, heißt es in der Schrift »Politische Bildung«, herausgegeben von den CDU/CSU-Kultusministern und von Bernhard *Sutor* und Dieter *Grosser* mitverfasst. Daß damit Demokratie ausschließlich auf ein »staatliches Ordnungsprinzip« eingeengt werden soll (wie die entsprechende Zwischenüberschrift der genannten Veröffentlichung glauben macht), wurde vom Autor Bernhard *Sutor* bestritten. Seinen Standpunkt differenzierte er in der Weise, daß alles Politische demokratisierbar sei, ganz gleich, ob es in Staat oder Gesellschaft vorkomme. An den eigentlichen Kern des Streites gelangt man, wenn Bernhard *Sutor* weiter argumentiert, daß der eigentliche Zweck dieser Sozialgebilde (z. B. Hochschule) allerdings nicht »wegdemokratisiert« werden darf. Hier müßten dann die politischen Streitfragen diskutiert werden: Was ist jeweils der »eigentliche Zweck« und: An welchem Punkt beginnt er »wegdemokratisiert« zu werden?

Andere Fragen, die hier diskutiert werden könnten, um die Schmalheit und (unterschiedliche) Interpretierbarkeit des Minimalkonsens zu zeigen, sind: An welchem Punkt beginnt eigentlich *Indoktrination*, ab wann wird gegen das Überwältigungsverbot verstoßen (eine Frage, die mit Hilfe zweier Unterrichtsbeispiele in diesem Reader verdeutlicht werden soll; [Anm. d. Hrsg.: dieser Verweis von Wehling bezieht sich auf zwei Unterrichtsbeispiele im selben Band von Schiele/Schneider, in dem der Beitrag von Wehling 1977 veröffentlicht worden war])?

Oder: Wie steht es eigentlich mit *Vorurteilen* (eine Problematik, die unerörtert blieb)? Sind sie hinzunehmen als »kontroverse Meinung«? Wenn nicht: wo liegt die Grenze zwischen (gerechtfertigtem) Urteil und (zu bekämpfendem) Vorurteil?

Trotz dieser einschränkenden Anmerkungen läßt die Expertenkonferenz von Beutelsbach einen optimistischen Ausblick zu. Gerade weil es bei der Erstellung eines Lehrplanes nicht darum gehen kann, politische Glaubensbekenntnisse abzulegen, wäre es in Beutelsbach vermutlich möglich gewesen, einen gemeinsamen Lehrplan für den Politikunterricht (bzw. die Politische Bildung) zu erstellen, wenn das als Aufgabe gestellt gewesen wäre. Der Minimalkonsens wäre tragfähig genug gewesen; auf zentrale *inhaltliche Bereiche* (wie Internationale Beziehungen, Sicherheitspolitik, Wirtschaftspolitik bis hin zur Kommunalpolitik, aber auch Familie und soziale Schichtung) hätte man sich vermutlich einigen können. Doch wie bereits angedeutet: dieser optimistische Ausblick ist ein *subjektiver Eindruck*, zur Nagelprobe kam es nicht.

Aus: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente, Bd. 17, Klett-Verlag, Stuttgart, S. 173–184.

Anmerkungen

1 Vgl. seine Vorbemerkung »Persönliche Betroffenheit« in der Einführung zu Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente, Bd. 17, Stuttgart 1977.

2 Vgl. Gerhard Lehmbruch: Parteienwettbewerb im Bundesstaat, Stuttgart 1976.

3 Vgl. Friedrich Minssen: Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre. Zum Streit um die hessischen »Rahmenrichtlinien«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 41, 1973, S. 3–38, hier S. 15. [Anm. d. Hrsg.: Im Original wurde in der Anmerkung das Erscheinungsjahr für den Text von Minssen falsch mit 1975 angegeben. Außerdem erfolgt dort der Verweis auf einen Auszug aus dem zitierten Text von Minssen, der im selben Band von Schiele/Schneider ab S. 252 bis 260 abgedruckt wurde; dort findet sich dann die korrekte Jahresangabe].

4 Die beste Übersicht über Methoden der Politischen Bildung, ihre Einsatzmöglichkeiten, Nutzen und Grenzen bietet Hermann Giesecke: Methodik des politischen Unterrichts, 2. Auflage, München 1974.

Rebekka Geßner / Kora Hoffmann / Mathias Lotz / Alexander Wohnig

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung[1]

Um die Frage nach der Notwendigkeit des Beutelsbacher Konsenses anlässlich seines fast 40-jährigen Bestehens zu debattieren, kamen am 19. und 20. Oktober 2015 rund 70 Interessierte aus Universitäten, der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung im Haus am Maiberg in Heppenheim zusammen. Nicht nur die Anzahl und Zusammensetzung der Teilnehmenden, auch die Vielzahl der die Tagung initiierenden Organisationen[2] veranschaulichten den regen Diskussionsbedarf zu dieser Frage. Wer dabei allerdings eine abschließende Bewertung des Dokumentes und seiner Nützlichkeit für die politische Bildung in Deutschland erwartete, sollte enttäuscht werden. Die Vielzahl der offenen Fragen und die kontroversen Debatten waren dennoch eine Bereicherung. Sie sprechen für weitere Auseinandersetzungen mit vielen offenen Fragen.

Die normative Unterbestimmtheit des Beutelsbacher Konsenses

Niemand der Anwesenden schien den vor nunmehr 40 Jahren von Hans-Georg Wehling formulierten Text, der in diesem Band komplett dokumentiert ist, an sich problematisch zu finden. Vielmehr war es offenbar die Auslegung des Textes, die zu Kontroversen anregte. Dies liegt vor allem an der normativen Unterbestimmtheit des Beutelsbacher Konsenses. Wie verschieden der Konsens für divergierende Interessen ausgelegt werden kann, wurde im Laufe der Tagung an mindestens drei aktuellen Beispielen diskutiert:

1. Im Januar 2015 stellte die Landeszentrale für politische Bildung Sachsen der rechtspopulistischen PEGIDA-Bewegung[3] einen ihrer Räume für eine Pressekonferenz zur Verfügung. Sowohl diejenigen, die dieses Vorgehen der Landeszentrale heftig kritisierten, als auch die Landeszentrale selbst argumentierten mit dem Beutelsbacher Konsens, um ihre Positionen zu rechtfertigen. Erstere sahen das Fehlen von Gegenpositionen auf der Pressekonferenz als Verstoß gegen das Kontroversitäts-

gebot. Die Landeszentrale berief sich ebenso auf das Kontroversitätsgebot als Begründung für die Notwendigkeit, PEGIDA einen Raum zur Verfügung zu stellen. Die Idee dahinter war, eine Brücke zwischen der PEGIDA-Bewegung und den Medien zu schaffen, um auch die Meinungen der Bewegungsanhänger medial abzubilden.

2. Als im Oktober 2015 die in der Reihe ›Themen und Materialien‹ der Bundeszentrale für politische Bildung erschienenen Unterrichtsmaterialien mit dem Titel *Ökonomie und Gesellschaft* auf Veranlassung des Bundesministeriums des Innern (BMI) und auf Druck der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) vorübergehend zur fachlichen Prüfung vom Markt genommen wurden, entbrannte ebenfalls eine Debatte. Sowohl das BMI als auch die IG Metall, die diese Einflussnahme vehement kritisierte, argumentierten mit dem Beutelsbacher Konsens: Das BMI begründete sein Vorgehen mit dem Verweis auf das Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot, da die BDA argumentiert hatte, in dem Materialband werde das freie Unternehmertum einseitig kritisch dargestellt. Die IG Metall kritisierte das Vorgehen des BDA und forderte, es müssten mit Blick auf das Kontroversitätsgebot auch dem BDA missliebige Positionen zugelassen werden.
3. Es kommt vor, dass Projektanträge außerschulischer politischer Bildung an den Förderrichtlinien bestimmter Geldgeberinnen und Geldgeber (z. B. der Bundeszentrale für politische Bildung) scheitern. Bei einigen dieser Projekte scheint strittig zu sein, wo die Grenze zwischen politischen Aktionen (ggf. nicht förderfähig) und politischem Handeln im Rahmen politischer Bildung (förderfähig) liegt. Auch hier wird mit dem Verweis auf den Beutelsbacher Konsens argumentiert – dass nämlich politische Aktionen die Gefahr der Überwältigung mit sich bringen. Zudem gebe es innerhalb einer Lerngruppe selten so einheitliche Interessen, dass eine gemeinsame politische Aktion möglich wäre. Allerdings wurden auch viele Gegenargumente zu diesem Vorgehen vorgebracht: Auch politisches Handeln müsse erprobt und somit erlernt werden, damit junge Menschen später politisch aktiv werden könnten. Darüber hinaus sei die Urteilsbildung erst durch eine daraus folgende Handlung abgeschlossen (vgl. dazu den Beitrag von Hoffmann in diesem Band).

In den Beispielen wird eine normative Offenheit des Beutelsbacher Konsenses deutlich. Diese wird unterschiedlich bewertet. Glauben die einen, im Beutelsbacher Konsens einen immanenten Wertebezug zum Grundgesetz zu erkennen, heben andere gerade diese normative Offenheit als wichtig hervor. Würde nämlich ein normativer Deutungsrahmen vorgegeben, wäre dieser als Autorität gesetzt und damit der Diskussion entzogen. Eine normative Engführung des Beutelsbacher Konsenses durch eine Formulie-

rungsänderung sei von daher abzulehnen. Denn gerade die unterminierte normative Rahmung des Konsenses, so wurde argumentiert, bewahre ihn davor, in die Nähe einer *zivilreligiösen Setzung* zu geraten und lasse zu, dass er auch in Zukunft metakommunikativ zur Disposition stehe. Aus dieser Offenheit folge, so die Position einiger Tagungsteilnehmender, dass politikdidaktische Entscheidungen sich immer der Rechtfertigung aussetzen müssten. Dahinter verbirgt sich die Debatte um den normativen Bezug der politischen Bildung und darüber, inwiefern die normativen Grenzen politischer Bildung in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung durch die Grundrechte bzw. im Grundgesetz oder durch die Menschenrechte gesetzt werden.

Widerstreitende Geschichtsnarrative: Historische und aktuelle Bedeutsamkeit des Beutelsbacher Konsenses

Einige Akteure, vor allem der schulischen politischen Bildung, begreifen den Beutelsbacher Konsens als Errungenschaft, welche die politisch-wissenschaftlichen Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre befrieden konnte und so zur Professionalisierung politischer Bildung und zur Überwindung politischer Bildung als Herrschaftslegitimation und Mission beigetragen hat. Aus dieser Sicht wird der Konsens als ein Metastandard oder ethischer Kern der politischen Bildung wahrgenommen, der auf die Demokratie verweist und bedeutend für eine pädagogisch intendierte Mündigkeit der Lernenden ist. Der Beutelsbacher Konsens grenze politische Erziehung, die bloß politischen Zielen folge, von einer politischen Bildung ab, welche die Mündigkeit der Einzelnen durch das Kennenlernen unterschiedlicher Positionen und Argumente intendiere (vgl. dazu die Beiträge von Henkenborg, May, Reinhardt und Schiele in diesem Band). Er könne zudem abwehrend gegen Eingriffe von außen, beispielsweise von Lobbyverbänden, eingesetzt werden (vgl. u. a. den Beitrag von Hufer in diesem Band).

Andere sehen im Beutelsbacher Konsens ein Produkt des *Radikalenerlasses* der 1970er-Jahre. Es wird die Frage aufgeworfen, ob nicht gerade erst der Radikalenerlass und die damit einhergehenden Berufsverbote den Boden für den Beutelsbacher Konsens schafften. In diesem Sinne wäre der Konsens ein politisches Instrument, das bestimmte Positionen ausgrenzt bzw. unterdrückt und einen Begründungszusammenhang in einem bestimmten Diskursrahmen vorschreibt. Träfe dies zu, so wäre der Beutelsbacher Konsens auch heute noch als ein Mittel der Herrschaftslegitimation zu betrachten (vgl. den Beitrag von Studt in diesem Band).

Einige Teilnehmende zeigten sich besorgt über eine mögliche missbräuchliche Nutzung des Beutelsbacher Konsenses in Bezug auf die Schließung hegemonialer Diskurse. Sie meinten, es sei notwendig, die normativen Referenzrahmen, die hinter didaktischen Entscheidungen stünden, transparent zu machen. Zudem müssten zukünftig die gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen des Beutelsbacher Konsenses noch stärker untersucht werden.

Neutralität und politische Lethargie als Gefahr für politisches Leben

Vielfach diskutiert wurde auch die Fehlinterpretation des Beutelsbacher Konsenses als Neutralitätsgebot, welche eine Gefahr für politische Bildung und politisches Leben sein könnte (vgl. den Beitrag von Schröder in diesem Band). Teilnehmende berichteten, dass der Konsens von vielen Lehrenden und Studierenden in diesem Sinne missverstanden werde. Diese nutzten, so eine Annahme, den Beutelsbacher Konsens zur Rechtfertigung ihrer Meinungslosigkeit und politischen Lethargie (vgl. die Beiträge von Rößler und Sander in diesem Band). Nicht zu überwältigen hieße jedoch nicht, dass Lehrende sich mit dem Verweis auf den Konsens als eine Art *politisches Neutrum* zu verstehen hätten. Denn damit liefen sie Gefahr, einen scheinbar unpolitischen Politikunterricht zu begünstigen. Nicht offengelegte politische Meinungen verschleierten subtil wirkende Herrschaftsmechanismen im Unterricht. Gerade für den Politikunterricht sei es von höchster Bedeutung, dass auch die Lehrpersonen ihre politischen Meinungen transparent machten und Urteile kontrovers zur Debatte stellten. Der Vorschlag einer doppelten Negation im ersten Satz des Konsenses fand besonders viel Anklang, um dieses Problem in Zukunft zu umgehen: *Die Lehrperson ist nicht neutral und nicht überwältigend.*

In Bezug auf die außerschulische politische Bildung wurde diskutiert, ob das Überwältigungsverbot oder das Kontroversitätsgebot überhaupt passend oder notwendig seien. Im Sinne der ersten beiden Sätze des Beutelsbacher Konsenses wurde zum einen argumentiert, dass es auch für außerschulische Träger Sinn mache, zwischen politischer Bildung und dem Werben für ihre politischen Ziele zu trennen (vgl. den Beitrag von Hufer in diesem Band). Des Weiteren sei es für eine politische Organisation wichtig, die Argumente ihrer politischen Gegnerinnen und Gegner zu kennen und im Sinne der Kontroversität zu behandeln. Zum anderen betonten gerade Vertreterinnen und Vertreter der außerschulischen politischen Bildung die Bedeutung des dritten Grundsatzes des Beutelsbacher

Konsenses. Das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot hätten hingegen für ihren Arbeitsbereich weniger Relevanz als für die schulische politische Bildung. Für die außerschulische politische Bildung gelte umfassende Subjektorientierung ohnehin als »Schutz« vor Überwältigung. Durch die gegebene Vielzahl von Trägern der außerschulischen politischen Bildung werde außerdem bereits gesellschaftliche Kontroversität repräsentiert, weil die einzelnen Träger durchaus ihre je spezifischen Interessen in Bildungskontexten verträten und thematisierten[4]. Zudem besteht für diese Vertreterinnen und Vertreter ganz offensichtlich kein Spannungsverhältnis zwischen politischem Handeln, das aus subjektorientierten Bildungsprozessen entspringt, und dem Überwältigungsverbot.

Für schulische wie außerschulische politische Bildung wurde von einigen der Teilnehmenden angesichts zunehmender politischer Apathie ein Überdenken der bestehenden Konzepte und stärkere Handlungsorientierung gefordert. Allerdings ist wiederum höchst umstritten, was Handlungsorientierung bedeutet und wie weit politisches Handeln im pädagogischen Kontext gehen darf und soll. In der schulischen politischen Bildung herrscht weitgehend Einigkeit, dass auch Handeln für einen gelingenden politischen Lernprozess eine wichtige Rolle einnehmen kann. Jedoch gibt es unterschiedliche Bewertungen von Aktionen, die innerhalb der Schule stattfinden (z. B. Schülerparlamente) und Aktionen, die nach außen treten (z. B. Teilnahme an einer Demonstration). Konsens ist, dass Schülerinnen und Schüler nicht gezwungen werden dürfen, an einer politischen Aktion teilzunehmen. Ebenso ist es unstrittig, dass politisches Handeln reflektiert werden muss und am Ende eines politischen Lernprozesses stattfindet.

In Bezug auf politische Aktionen in der politischen Bildung wurden zudem einige Fragen diskutiert: Einige Teilnehmende betrachten homogene Interessen innerhalb einer Lerngruppe als Voraussetzung für eine politische Aktion und sind skeptisch, ob es solche Lerngruppen geben kann (vgl. die Beiträge von Sander und Schiele in diesem Band). Andere erklärten, innerhalb einer Gruppe von Lernenden müsse keine homogene Meinung bzw. politische Einstellung vorliegen, um ein gemeinsames politisches Ziel zu verfolgen. Aus dieser Perspektive wäre es folgerichtig lerntheoretisch nicht sinnvoll, mit Verweis auf den Beutelsbacher Konsens vor politischen Aktionen zurückzuschrecken.

Unklarheit und damit Forschungsbedarf besteht bei der Bestimmung der *operationalen Fähigkeiten* von Lernenden, die sie brauchen, um »die vorgefundene politische Lage im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen« (Wehling in diesem Band: 24), wie es der dritte Satz des Beutelsbacher Konsenses formuliert. Wie können diese theoretisch erlernt, praktisch trainiert und reflektiert werden? Vor allem außerschulisch tätige politische

Bildnerinnen und Bildner brachten den Vorschlag ein, das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses um die Notwendigkeit der politischen Aktion mit anschließender Reflexion zu erweitern.

Emanzipation als Überwältigung?

Eine Diskussion entzündete sich auch um die Fragen, inwiefern Emanzipation ein Bildungsziel politischer Bildung sein müsse und ob es bereits als solches überwältigend sei. Für die Befürworterinnen und Befürworter des Bildungsziels steht die Notwendigkeit einer Emanzipation von gesellschaftlichen Verhältnissen außer Frage. Diese Emanzipation könne durch das Verstehen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen erreicht werden. Lernende wie Lehrende seien selbst gesellschaftliche Subjekte und daher von gesellschaftlichen Verhältnissen beeinflusst. Sie müssten lernen, diese zu durchschauen (vgl. dazu u. a. die Beiträge von Hammermeister und Lösch in diesem Band).

Vonseiten der Kritikerinnen und Kritiker dieses Bildungsziels wird argumentiert, dass Emanzipation bereits eine politische Position beinhalte, die eine Gesellschaftsanalyse voraussetze. Eine solche Analyse müsse jedoch zunächst durch den Unterricht geleistet werden. Emanzipation als Bildungsziel bedeute eine politische Setzung, die das Spektrum pluraler Positionen im Sinne eines gleichberechtigten Diskurses negiere und damit die Lernenden überwältige. Andere betonen die Wichtigkeit einer rationalen politischen Urteilsbildung. In der Diskussion unterschiedlicher Meinungen im unterrichtlichen Geschehen könnten sich Lernende eigene politische Meinungen bilden.

Darin sehen die Befürworterinnen und Befürworter von Emanzipation als Bildungsziel eine Engführung des Rationalitätsbegriffs. Die dahinterstehende Habermas'sche Annahme, dass durch vernünftiges Sprechen sich eine rationale Übereinkunft ergäbe, könnte gar die Absenz politischen Urteilens und vor allem Handelns fördern. Dadurch werde, auch in der politischen Bildung, eine Logik des *Sich-Heraushaltens* begünstigt. Emanzipation gehöre unabdingbar zum Bildungsbegriff und gerade erst durch die Reflexion und Befreiung von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen sei echte Subjektwerdung möglich (vgl. dazu den Beitrag von Eis in diesem Band).

Der Beutelsbacher Konsens im Zuge aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen

Aufgeworfen wurden neben Fragen nach der Deutung der Geschichte politischer Bildung auch solche nach der aktuellen Bewertung der Leistungsfähigkeit des Beutelsbacher Konsenses in einer sich wandelnden Gesellschaft. Dies gilt vor allem in einer Zeit, in der nicht starke politische Positionierungen, wie zur Entstehungszeit des Konsenses, sondern eher politische Apathie und fehlende Grundkonflikte bestimmend sind und die mit den Stichworten *Postdemokratie* (Rancière[5] und Crouch[6]) und *Postpolitik* (Mouffe[7]) beschrieben wird (vgl. die Beiträge von Friedrichs und Salomon in diesem Band).

Diese politische Apathie sei tatsächlich beobachtbar, so bestätigten es die Teilnehmenden aus der schulischen und außerschulischen Praxis politischer Bildung. Daraus folgt für einige Tagungsteilnehmende, dass eine Missachtung von Gesellschaftsanalysen und Gesellschaftsdiagnosen für eine gute politische Bildung nicht tragbar sei. Die dazugehörige Frage, wo Lernende politisches Handeln lernen sollen, wenn nicht angeleitet und reflektiert von politischer Bildung, erfahre vor allem vor dem Hintergrund des aktuellen gesellschaftlichen Kontextes, der schon mit den Begriffen *Postdemokratie* und *Postpolitik* angesprochen wurde, zusätzliche Relevanz. Eine realistische Auseinandersetzung mit den Erfolgsaussichten politischen Handelns und die Analyse sich wandelnder Partizipationsformen – von konventioneller zu unkonventioneller Partizipation – sei folglich unabdingbar. Notwendig erscheine auch, dass gerade politisches Handeln gestärkt werde, damit die Gestaltbarkeit der Demokratie auch zukünftig erhalten bleibe.

Beutelsbacher Konsens oder Heppenheimer Dissens?

Für eine Weiterentwicklung der politischen Bildung und ihrer Gelingensbedingungen zeichnete sich eine weitere Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens als unabdingbar ab. Die Diskussionen der Tagung haben deutlich gemacht, dass der Konsens und seine Formulierungen offensichtlich mehr Fragen aufwerfen als sie eindeutige Antworten liefern. Seine Formulierungen sind eher negativ: Politische Bildnerinnen und Bildner sollen *nicht* nur eine einzige Position zum Gegenstand ihres Unterrichts bzw. Projekts machen, *nicht* indoktrinieren oder überwältigen und sie sollen die Lernenden *nicht* an der Entwicklung eines eigenen Urteils und bei der Findung ihrer gesellschaftlichen Interessen hindern. Viele weitere Fragen klärt der Beutelsbacher Konsens allerdings nicht.

Einigkeit bestand auf der Tagung darin, dass sich didaktische Entscheidungen immer der Rechtfertigung aussetzen müssten und dass zudem über ihre normativen Implikationen aufgeklärt werden müsste (vgl. den Beitrag von Lösch in diesem Band). Auf die Frage nach der vermehrten Orientierung am politischen Subjekt bzw. seinen realistischen Handlungsmöglichkeiten im gesellschaftspolitischen Umfeld gab es trotz lebhafter Diskussionen keine eindeutigen Antworten. Auch die Frage, ob Emanzipation als Ziel politischer Bildung zu gelten habe, blieb strittig. Eine darüber hinausreichende, weitere normative Engführung durch Formulierungsänderungen wurde jedoch mehrheitlich abgelehnt: Zu unklar seien nach wie vor die Öffnungs- bzw. Schließungsmechanismen, die dem Beutelsbacher Konsens, seiner Geschichte geschuldet, innewohnen. Umstritten blieb auch die Frage, ob die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ihrem Bildungsauftrag nachkommen könne, so lange jede Form der politischen Aktionen, also auch solche, die in einen Bildungsprozess eingebettet werden, grundsätzlich von einer öffentlichen Förderung ausgeschlossen werde.

Auf der Heppenheimer Fachtagung mag folglich keine die fachdidaktische Welt erschütternde Geschichte geschrieben worden sein. Doch bleiben zahlreiche Diskussions- und Handlungsaufträge, die den schwierigen Ansprüchen politischer Bildung im 21. Jahrhundert gemäß diskutiert werden müssen. Der Beutelsbacher Konsens dient als Kristallisationspunkt dieser grundlegenden Kontroversen, die wohl den Dissens à la Heppenheim bilden.

Anmerkungen

1 Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um einen Tagungsbericht, der die Diskussion auf der Tagung im Haus am Maiberg versucht zusammenzufassen. Es wird nicht versucht, die Positionen aus diesem Band wiederzugeben.

2 Die Tagung wurde von der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz Haus am Maiberg, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (Landesverband Hessen), der Bundeszentrale für politische Bildung, der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und vom Bundesausschuss Politische Bildung ausgerichtet.

3 »Seit dem 20. Oktober 2014 demonstrieren in Dresden meist an Montagen die Anhänger einer Bewegung, die sich »Patrioten Europas gegen die Islamisierung des Abendlandes« (Pegida) nennt. Dabei versammelten sich zeitweise um die 25 000 Demonstranten. Auf Plakaten konnte man Slogans wie »Gewaltfrei & vereint gegen Glaubenskriege auf deutschem Boden« oder »Gegen religiösen Fanatismus und jede Art von Radikalismus. Gemeinsam ohne Gewalt« lesen. Bei den Versammlungen wurden aber auch Slogans wie »Lügenpresse« und »Volksverräter« zur Bezeichnung von Medien und Politik skandiert. Mittlerweile entstanden in anderen deutschen Städten

einige Ableger, die sich ähnliche Bezeichnungen mit der Nennung des jeweiligen Ortes gaben. Gleichzeitig lösten diese Demonstrationen jeweils Gegen-Demonstrationen aus. […] In der Pegida-Bewegung gegen die »Islamisierung des Abendlandes« artikuliert sich ein diffuser Protest gegen die politische Elite. Dabei dominiert aber nicht das differenzierte Argument, sondern die emotionale Pauschalisierung. Insofern handelt es sich auch um eine Ressentimentbewegung.« Armin Pfahl-Traughber: Pegida – eine Protestbewegung zwischen Ängsten und Ressentiments. Eine Analyse aus der Sicht der Bewegungs-, Extremismus- und Sozialforschung, 2015, veröffentlicht unter www.bpb.de/200901 (Stand 29.02.2016).

4 Historisch ließe sich dies durch das Entstehen der außerschulischen politischen Bildung im Kontext sozialer Bewegungen (und/oder der Arbeiterbewegung) erklären, d. h. sie verfolgten den Zweck der Stärkung der eigenen Bewegung. Dies wandelte sich in der Weimarer Republik im Sinne der Volksbildung, die als Bildung für das Individuum, nicht für die Bewegung, verstanden wurde.

5 Siehe Jacques Rancière (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a. M.

6 Siehe Colin Crouch (2008): Postdemokratie, Frankfurt a. M.

7 Siehe Chantal Mouffe (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt a. M.

Teil 2

Wo liegt Beutelsbach? Zur historischen Genese und Rezeption des Beutelsbacher Konsenses

Kerstin Pohl / Stephanie Will

Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik?

In der Wissenschaft sind Kontroversen ein notwendiger Teil der Suche nach der Wahrheit. Die Kontroversen in der Politikdidaktik – der wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit der schulischen politischen Bildung auseinandersetzt – in den späten 1960er- und 1970er-Jahren bezogen sich vor allem auf die Ziele der politischen Bildung. Umstritten war, inwieweit die politische Bildung die Aufgabe hat, zur Emanzipation ihrer Adressatinnen und Adressaten und zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen und was mit diesen beiden Begriffen genau gemeint ist (vgl. z. B. zur Begriffsverwendung bei Hermann Giesecke Pohl 2014: 203–211). In den Sozialwissenschaften ist es heute durchaus üblich, dass Kontroversen sogar in Bezug auf die grundlegenden Paradigmata bestehen. Für die Didaktik der politischen Bildung stellt das aber insofern ein Problem dar, als sie nicht nur Grundlagenwissenschaft, sondern immer auch praxisorientierte Wissenschaft ist: Didaktische Theorien und Überlegungen werden nicht nur in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit diskutiert, sondern finden Eingang in Rahmenrichtlinien und Schulbücher und beeinflussen über die universitäre Ausbildung ganze Generationen von neuen Lehrerinnen und Lehrern.

Vor allem zu Beginn der 1970er-Jahre galt, wie beispielsweise Walter Gagel und Rolf Schörken in der Einleitung zu ihrem 1975 erschienenen Sammelband »Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion« vermerken: »*Politik*-Richtlinien sind zu einem bevorzugten Thema bildungspolitischer Auseinandersetzung geworden, die Massenmedien nehmen lebhaften Anteil und üben starke Wirkungen aus, Elternverbände beziehen Stellung, Fortbildungsakademien im ganzen Land bestreiten ihre Programme damit, in den Länderparlamenten finden Hearings und Debatten statt, die politischen Parteien nehmen, alles überschattend, die Problematik auf und machen sie zu Elementen politischer Auseinandersetzung um die Wählergunst. Zum ersten Mal ist in der Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland ein neues Phänomen sichtbar und wirksam geworden: Öffentlichkeit« (Gagel/Schörken 1975: 5; vgl. auch Engelhardt 1976: 33; Schörken 1975; Nitzschke 1982: 31; Mambour 2007).

Wenn dann wissenschaftliche Fronten parallel zu parteipolitischen Fronten verlaufen und diese darüber hinaus die Form tiefer ideologischer Gräben zwischen zwei großen Volksparteien annehmen, und wenn diese großen Volksparteien zudem ihre grundlegenden Ideologien zum Maßstab der Bildungspolitik der von ihnen regierten Bundesländer machen (vgl. Wehling 1977: 175; Wehling 1980: 133; Schiele/Schneider 1980c: 141), dann kann man wie Siegfried Schiele empört reklamieren: »Das kann doch wohl nicht sein, dass unsere Schülerinnen und Schüler so instrumentalisiert werden« (Buchstein/Frech/Pohl 2016: 111). Vor diesem Hintergrund stellte sich in den 1970er-Jahren die Frage, inwiefern ein Konsens zwischen den divergierenden Ansätzen erreicht werden könne und wie weit dieser gehen solle.

Schaut man sich die »Standardwerke« zur Geschichte der politischen Bildung an, so lautet das häufig anzutreffende politikdidaktische Narrativ, dass es vor allem der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Grundsätzen des *Überwältigungsverbots*, des *Kontroversitätsgebots* sowie der *Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung ihrer Interessen* (Wehling 1977: 179 oder in diesem Band Wehling: 24) gewesen sei, der zur Befriedung der massiven Auseinandersetzung in der Didaktik der politischen Bildung beigetragen und schließlich zur pragmatischen Wende in der Politikdidaktik geführt habe: Bei Kuhn/Massing/Skuhr findet sich zur Beutelsbacher Tagung die Formulierung: »Auf drei Grundsätze einigt man sich« (1993: 288) und Wolfgang Sander konstatiert: »Sehr viel eher und klarer als in der zwischen SPD- und CDU/CSU-regierte Bundesländer gespaltenen Bildungspolitik gelang es in der Politikdidaktik, die politische Polarisierung zu überwinden. Entscheidend hierfür war eine Fachtagung, die die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 im schwäbischen Beutelsbach veranstaltete« (2010: 147; vgl. ebd.: 148 f.). Auch Gerrit Mambour schreibt der Tagung in Beutelsbach eine »richtungsweisende Bedeutung« zur Wiederherstellung des wissenschaftlichen Diskurses zu (2007: 166) und Walter Gagel bekundet: »In diesen Jahren hatte der Versuch, das Gespräch zwischen den zerstrittenen Richtungen in der politischen Didaktik wieder in Gang zu bringen, so etwas wie eine therapeutische Funktion. Es war der Initiative des Leiters der Landeszentrale für politische Bildung von Baden-Württemberg Siegfried Schiele zu verdanken« (2005: 219; vgl. aber die Einschränkung weiter unten).

Allerdings finden sich bei zahlreichen Autorinnen und Autoren auch Bemerkungen, die die Relevanz der Tagung in Beutelsbach einschränken: Wie Matthias Busch kürzlich gezeigt hat, war die »Kontradiktorik« (2016: 393), deren strukturelle Analogie zum Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses er herausarbeitet, bereits am Ende der Weimarer

Republik das tragende Prinzip im fachdidaktischen Diskurs über die staatsbürgerliche Bildung (vgl. ebd.: 400). Politische Urteilsfähigkeit wurde in diesem Diskurs zum zentralen Bildungsziel (ebd.: 372) – semantisch spiegelt sich das in der zunehmenden Verwendung der Begriffe politische Bildung, politische Erziehung und politische Propädeutik (ebd.: 393)[1]. Auch wenn die nationalsozialistische Erziehungsdoktrin dann stattdessen auf Rassenlehre, Volksgemeinschaft und Führerprinzip setzte und damit den Erziehungs- und Bildungsbegriff »korrumpiert[e]« (Assel 1969: 139), argumentiert beispielsweise Tilman Grammes, schon in Theodor Wilhelms Partnerschaftspädagogik sei dann wieder eine Nähe zu pluralismustheoretischen Ansätzen erkennbar. Das stellt er auch für die frühen Schriften von Hermann Giesecke und Bernhard Sutor heraus (Grammes 1986: 333). Joachim Detjen konnte jüngst zeigen, dass auch die Gründerväter der deutschen Politikwissenschaft in ihren Veröffentlichungen zur politischen Bildung in den 1950er- und frühen 1960er-Jahren wichtige, noch heute einflussreiche didaktische Prinzipien für die politische Bildung thematisierten. So trat Arnold Bergstraesser für ein Verbot ein, Lernende politisch zu indoktrinieren und forderte, politisch Kontroverses zu thematisieren. Ähnlich argumentierten laut Detjen auch Otto Stammer, Ernst Fraenkel und Theodor Eschenburg (2016: 497). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Kontroversitätsgebot wie auch das Überwältigungsverbot *rückdatiert* werden müssten.[2]

Die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses wird auch von Hermann Giesecke in seinem späteren Rückblick auf die 1970er-Jahre relativiert. Er sieht in ihm nur eine von mehreren unterschiedlichen »Bemühungen […], die Politikdidaktik aus den innenpolitischen Verstrickungen wieder zu lösen und sie wissenschaftlich zu rehabilitieren« (1999: 21). Neben der von Siegfried Schiele initiierten Tagung in Beutelsbach zählt er zu diesen Bemühungen den Sammelband von Kurt Gerhard Fischer (1975) sowie die vergleichende Darstellung der didaktischen Konzeptionen durch Walter Gagel (1979). Schließlich heißt es bei Gagel in Bezug auf die konkrete Formulierung der drei Grundsätze durch Wehling: »Es wäre falsch anzunehmen, dass damit alle Gräben überbrückt waren« (2005: 220) und Sibylle Reinhardt merkt an, »der Protokollant Wehling« habe in seiner Zusammenfassung noch die Überschrift »Konsens à la Beutelsbach?« (Wehling 1977) mit einem Fragezeichen versehen, weil die drei Grundsätze »zum damaligen Zeitpunkt« lediglich »ein Vorschlag für die Konsensbildung« gewesen seien und noch nicht der allgemein anerkannte »Baustein der Politik-Didaktik«, den sie heute darstellten (Reinhardt 2012: 29).

Auch in diesem Beitrag wird die These vertreten, dass die Tagung in Beutelsbach aufgrund der oben bereits benannten Beobachtungen nicht

der singuläre Wendepunkt war, als der sie im Nachhinein vielfach wahrgenommen wurde. Um die Beobachtungen zu stützen, analysieren wir Diskursbeiträge aus den 1970er- und frühen 1980er-Jahren. Die Gliederung folgt den bereits benannten Argumenten: Erstens soll gezeigt werden, dass das Kontroversitätsgebot und auch das Überwältigungsverbot als pädagogische Prinzipien schon vor 1976 implizit Konsens in der Politikdidaktik waren – so wie Paul Ciupke das in seinem Beitrag in diesem Band auch für die non-formale politische Bildung aufzeigt. Zweitens lässt sich belegen, dass es bereits in den früheren 1970er-Jahren, also schon vor der Beutelsbacher Tagung, zahlreiche Versuche gab, einen Konsens zu finden. Drittens zeigen viele Texte aus den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren, dass mit der Veranstaltung in Beutelsbach keineswegs die wissenschaftlichen Fronten überwunden wurden und dass die Kontroverse zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der divergierenden Ansätze die nächsten Jahre weiter fortdauerte. Schließlich wird in der Analyse dieser Texte auch klar, dass die Formulierungen von Wehling erst deutlich später als sogenannter *Beutelsbacher Konsens* zum entscheidenden Referenzpunkt der Politikdidaktik avancierten.

Eine ähnlich umfassende Diskursanalyse wie die von Matthias Busch für die Weimarer Republik vorgelegte (Busch 2016) kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht geleistet werden. Es geht deshalb vorrangig darum, durchaus selektiv solchen Hinweisen nachzugehen, die das Narrativ vom Beutelsbacher Konsens als Wendepunkt in der Politikdidaktik infrage stellen. Das Ziel des Beitrags ist es vor allem, dadurch ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Rolle und die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses deutlich zu machen.

Dieser Text beschränkt sich zudem auf die beiden ersten Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses: das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot. Der dritte Grundsatz hat zum einen in der Geschichte der Politikdidaktik eine weniger große Rolle gespielt, zum anderen war er in seinem Gehalt durchgängig stärker umstritten als die beiden anderen. Der ihm zu Grunde liegende Interessenbegriff wird zum Teil als pluralistischer, zum Teil als marxistischer Interessenbegriff verstanden, was zu grundlegend unterschiedlichen Deutungen des dritten Konsenspunktes führt. In jüngster Zeit wird zudem kontrovers diskutiert, ob er nur eine Handlungsfähigkeit oder auch eine Handlungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler intendiert. In einer Auseinandersetzung mit dem dritten Konsenspunkt müsste also stärker die Frage im Zentrum stehen, ob man hier überhaupt von einem Konsens sprechen kann.

Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot: Älter als der Beutelsbacher Konsens

Bereits im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1955 wird gewarnt: »In der Schule, die auf politische Mitverantwortung vorbereiten soll, hat Propaganda keinen Platz« (1955: 6). Der Begriff *Überwältigungsverbot* taucht in der Diskussion spätestens im Jahr 1973 in einem Text von Friedrich Minssen auf, der später immer wieder zitiert wird – nicht zuletzt auch in der Formulierung des Beutelsbacher Konsenses durch Hans-Georg Wehling selbst (1977: 179 bzw. in diesem Band: 24, dort Anm. 3). Minssen leitet hier aus dem Grundgesetz immanente Verfassungsgebote ab, aus denen sich seines Erachtens ein Minimalkonsens für die Formulierung von Rahmenrichtlinien ergibt. Zu diesem Minimalkonsens gehören laut Minssen unter anderem ein »Überwältigungs-« und »Indoktrinationsverbot« (1973: 14, 17)[3]: »Mit ›Überwältigung‹ sind Inhalte und Formen von Erziehung und Unterricht gemeint, die durch Konditionierung, Einschüchterung, Überredung, Emotionalisierung, durch Verzerrung oder Verkürzung von Sachverhalten die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Gewinnung eines selbstständigen Urteils beeinträchtigen« (ebd.: 15). Auch Wolfgang Hilligen geht – unter Verweis auf Minssen – selbstverständlich von einem allgemein anerkannten Überwältigungsverbot aus, wenn er schreibt, seine drei Optionen trügen »dem Grundsatz eines »Überwältigungsverbotes« Rechnung, das gemäß dem Grundgesetz für Richtlinien zu gelten hat« (1975a: 17).[4] Ebenfalls unter Verweis auf Minssen formuliert Walter Gagel ein Prinzip des »freien Lernens«, das er als positive Wendung des Überwältigungs- und Indoktrinationsverbotes bei Minssen bezeichnet (1975: 48).

Auch wenn der Begriff *Kontroversitätsgebot* im Text Friedrich Minssens noch nicht fällt, wird jedoch unter anderem in seiner Formulierung des Überwältigungsverbots deutlich, dass Überwältigung nur durch die Darstellung kontroverser Positionen vermieden werden kann, denn auch eine »Verzerrung oder Verkürzung von Sachverhalten« bezeichnet er als Überwältigung (1973: 15). Eine Formulierung, die dem Kontroversitätsgebot Hans-Georg Wehlings sehr nahe kommt, findet sich 1976 bei Sibylle Reinhardt. In ihrer Interpretation der von Wolfgang Hilligen formulierten Optionen kommt sie zu dem Ergebnis, dass didaktische Entscheidungen notwendig »immer dann auf die Ebene der Kontroverse zurückkehren, wenn sie die abstrakt formulierten *Optionen*, über die vielleicht Einigkeit herrscht, auf konkrete Probleme anwenden wollen« (Reinhardt 1976: 27). Daraus folge für den Unterricht: »Er muss die Kontroversen der didaktischen Diskussion repräsentieren, so wie er politische Kontroversen über-

haupt verkörpern muss« (ebd.). Später im Beitrag heißt es dann sogar: »Für einen *Politik*-Lehrer ist die Notwendigkeit – und damit der positive Sinn – politischer Kontroversen eine Selbstverständlichkeit« (ebd.: 34). Ähnlich argumentiert auch Rolf Schörken: »Es gibt heute keinen Didaktiker mehr, gleich welcher politischen Position, der die Behandlung von gesellschaftlichen und politischen Konflikten im Unterricht nicht für nötig hielte« (1975: 13).[5]

Ohne es an dieser Stelle detaillierter prüfen zu können, lässt sich vermuten, dass sich das Überwältigungsverbot wie das Kontroversitätsgebot bereits mit der politikdidaktischen Wende in den 1960er-Jahren und im Zusammenhang mit einer Abgrenzung gegen – so formuliert es Hornung – »die überlieferte ›staatsbürgerliche‹ Institutionenkunde« auf der einen und die »unpolitisch-harmonisierende Partnerschafts-Pädagogik« auf der anderen Seite durchsetzte (1975: 104 f.).

Die verzweifelte Suche nach einem Konsens in den 1970er-Jahren

1975 konstatierte Wolfgang Hilligen: »Bis etwa zur Mitte der sechziger Jahre hatte im Nacheinander der dominierenden Konzeptionen ein relativer, unbefragter Konsensus über Ziele des politischen Unterrichts geherrscht: Erziehung ›für die Demokratie‹, ›gegen‹ die Gefahr des nationalsozialistischen und kommunistischen ›Totalitarismus‹, zur Bejahung des freiheitlichen Rechtsstaates«. Dagegen gäbe es nun eine neue »Grundsatzdiskussion über Ziele des politischen Unterrichts« (1975a: 5, vgl. auch Schneider 1977: 14 und 17). Hier und im weiteren Verlauf des Textes von Hilligen wird deutlich, dass die Diskussion um einen Konsens in der Politikdidaktik zwei untrennbar miteinander verbundene Aspekte hat: Zum einen die Frage nach einem gesellschaftlichen Minimalkonsens über die von allen geteilten Werte und Spielregeln der Demokratie und zum anderen die Frage, welche Ziele für die politische Bildung konsensfähig sind. Ein solcher Konsens erschien nicht zuletzt deshalb notwendig, weil sich im Rahmen der Rezeption der Curriculumtheorie die Vorstellung durchsetzte, Lernziele müssten operationalisiert werden und überprüfbar sein, was eine weitgehende Abwendung von den bisher recht offenen Curricula zur Folge hatte (Wehling 1977: 175).

Die Konsensfrage wurde bereits 1969 im Rahmen einer Tagung des hessischen Instituts für Lehrerfortbildung auf der Grundlage von Thesen des nicht anwesenden Wolfgang Hilligen zwischen Rolf Schmiederer, Rudolf Engelhardt, Kurt Gerhard Fischer und anderen intensiv diskutiert (Hes-

sisches Institut für Lehrerfortbildung 1969). Sie wurde dann im Laufe der 1970er-Jahre vor allem im Zusammenhang mit dem Richtlinien- und dem Schulbuchstreit zu einem der zentralen Diskussionspunkte in der Didaktik der politischen Bildung (Fischer 1974; Schneider 1977: 13–16; Schmiederer 1976: 143; Uhl 1976).[6] Die überwiegende Mehrheit der Autorinnen und Autoren geht dabei davon aus, dass ein Konsens notwendig sei.[7]

Nach einem möglichen Konsens suchen zum Beispiel ausdrücklich Walter Gagel und Rolf Schörken in der Einleitung zu ihrem 1975 erschienenen Sammelband *Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion:* »Es geht darum, an Einzelfragen zu erproben, wo die Konsensschwelle liegt oder wo sie überschritten wird. Insofern sind zahlreiche Argumente in den folgenden Beiträgen als Versuche aufzufassen, diese Schwelle auszumachen« (1975: 5). Vor allem Walter Gagel beharrt in seinem Text darauf, dass »Entscheidungen, die sich speziell auf Inhalte von Schule und Unterricht beziehen, in besonderem Maße« konsensfähig sein müssten, denn – so fährt er fort – »hier werden kulturelle Gehalte vermittelt, welche die individuellen Wertorientierungen der Adressaten, Lehrer, Schüler wie Eltern, berühren, und damit wird in einem umfassenderen Grade die personale Existenz jedes Einzelnen betroffen als in den normalen Gesetzgebungsvorhaben« (1975: 43).

Auch Bernhard Sutor sucht in vielen seiner Texte immer wieder ausdrücklich nach einem gesellschaftlichen Minimalkonsens. So trägt zum Beispiel seine Schrift *Grundgesetz und politische Bildung* von 1976 den Untertitel *Ein Beitrag zur Wiedergewinnung eines Minimalkonsens im Streit um den Politikunterricht*. Im Vorwort heißt es hier: »Die didaktische Diskussion steht vor der Frage nach einem möglichen Basis- und Minimalkonsens, oberhalb und im Rahmen dessen unterschiedliche Akzentuierungen auch im öffentlichen Schulwesen erträglich bleiben« (Sutor 1976: 8). Er selbst unternimmt in dieser Schrift den Versuch, »die Umrisse einer ›politischen Anthropologie‹ interpretierend aus dem Grundgesetz zu gewinnen« (ebd.), um dadurch einen Konsens für die politische Bildung im öffentlichen Auftrag formulieren zu können. Selbst im Vorwort der von Sutor mitverfassten, ausgesprochen umstrittenen Schrift *Politische Bildung* – von ihren Kritikern wegen des gelben Buchumschlags polemisch als *Gelbe Bibel* bezeichnet – heißt es: »Von der fachwissenschaftlichen und politischen Diskussion, die es anregen wird, erhoffen wir uns Versachlichung und letztlich Konsens« (Grosser u. a. 1976: 3).[8]

Neben Sutor ist es vor allem Wolfgang Hilligen, der versucht, »Vorschläge für konsensfähige Optionen und Auswahlkriterien für den politischen Unterricht« – so ein Aufsatztitel – zu formulieren (Hilligen 1975c). Seine drei Optionen bezeichnet er dort und in vielen anderen Texten aus-

drücklich als »Versuch, Normentscheidungen konsensfähig zu machen«. Es gehe darum, »die ›verborgene Gemeinsamkeit‹ bewusst zu machen […] – ohne jedoch strukturelle Ungleichheiten zu verwischen […]« (1975b: 17).

Grundsätzliche Kritik an den Versuchen, einen gesellschaftlichen Konsens zu bestimmen, kommt von Rolf Schmiederer. Er schreibt noch 1976: »Ein möglicherweise herauszufindender ›Minimalkonsens‹ zwischen allen oder vielen Konzeptionen bestünde vorwiegend aus Selbstverständlichkeiten […] oder aus präambelhaften Allgemeinaussagen oder Zielsetzungen, deren materiale Auffüllung sofort wieder Kontroversen hervorruft« (1976: 144). Er stellt nicht nur infrage, dass ein Konsens möglich sei, sondern kritisiert auch die didaktischen Diskussionen über diesen Konsens: »Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass mancher Diskussionsteilnehmer seinen Ansatz, seine wissenschaftstheoretische und politische Grundeinstellung zum allgemeingültigen Kern aller didaktischen und curricularen Theoriebildung machen möchte« (ebd.: 143; ähnlich auch noch 1977a: 132).

In der Tat legt die Lektüre vieler Texte aus dieser Phase nahe, dass sie von Versuchen, die jeweils eigene normative Entscheidung für konsensfähig zu erklären, geprägt ist. Im Laufe der Diskussion scheint dann aber die Akzeptanz der Pluralität von unterschiedlichen Strategien der Legitimation der Ziele politischer Bildung zuzunehmen. Damit einher geht die Erkenntnis, dass ein Konsens nur jenseits von Letztbegründungen normativer Entscheidungen möglich sei und sich deshalb ausschließlich auf die Vorgehensweise im Unterricht beziehen könne.

Einzelne Hinweise finden sich beispielsweise bereits im Sammelband von Kurt Gerhardt Fischer, der auf eine Vorlesungsreihe im Sommer 1975 an der Universität Gießen zurückgeht. Rolf Schmiederer merkt hier durchaus (selbst-)kritisch an: »Das Bemühen richtet sich seit Jahren zunehmend auf die erziehungs- und sozialwissenschaftliche, zum Teil auch erkenntnistheoretische Begründung der einzelnen Theorieansätze, auf Probleme der allgemeinen Zielbestimmung und ihrer Legitimation, sowie auf die Ableitung von Grob-, Mittel- und Feinlernzielen. Eine nicht geringe Rolle spielt auch die Frage, inwieweit Zielsetzungen und Theorien der Politischen Bildung ›konsensfähig‹ seien. Dabei ist diese Diskussion selbst schon kontrovers« (1975: 140). Bei Bernhard Sutor heißt es im selben Band: »Politische Bildung darf sich nicht einseitig einer sozial- oder politikwissenschaftlichen Theorie, einer ganz bestimmten Schule verschreiben, sondern sie muss die Pluralität der Forschungsansätze und Theoriebildungen beachten« (1975: 158). Kurt Gerhard Fischer konstatiert in seiner Einführung, die Erfahrungen der Vortragsreihe hätten ihn in seiner »Auffassung bestätigt, dass rationale Übereinkünfte,

die ihre Grenzen benennen und Unterschiede nicht verschleiern, unter Theoretikern der politischen Bildung herbeigeführt werden könnten« (1975b: 5).

Noch deutlicher wird diese beginnende Verschiebung im Diskurs – weg von der Letztbegründung hin zur Unterrichtspraxis – dann in der Festschrift für Wolfgang Hilligen, die ein Jahr später erschien. Schmiederer fällt in diesem Band nach wie vor ein geradezu vernichtendes Urteil über die »affirmativen« didaktischen Konzeptionen und diskutiert lediglich die Frage, ob ein Konsens innerhalb der kritischen Konzeptionen möglich sei. Aber auch für diese sieht er erhebliche Unterschiede, die einen Konsens erschwerten. Er schreibt: »Im Gegensatz zu den jeweiligen wissenschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Grundpositionen dürften solche, unter dem Aspekt der praktischen Möglichkeiten in der Schule formulierten Ziele und Unterrichtsvorschläge in einem bestimmten Rahmen und über eine begrenzte Spannbreite hinweg grundsätzlich konsensfähig sein. Tatsächlich unterscheiden sich die mehr praxisorientierten didaktischen Aussagen der verschiedenen kritischen Konzeptionen (z. B. zu den konkreten Unterrichtszielen, zur Themenwahl, zum didaktisch-methodischen Ansatz, zu den Arbeitsweisen im Unterricht etc.) nicht grundsätzlich, trotz unterschiedlicher und zum Teil gegensätzlicher Ausgangspositionen« (Hilligen 1976: 147 f.). Auf den folgenden Seiten spricht er von einer »Übereinstimmung in […] ›praxisrelevanten‹ Fragen« (ebd.: 150) und einer »pragmatischen Konsens-Findung« (ebd.) mit dem Ziel, »Vorschläge für die didaktische Strukturierung des politischen Unterrichts« (ebd.) zu formulieren. Weiter heißt es: »Politische und wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen konnten zurücktreten hinter einer engeren Kooperation und einer solidarischen (und trotzdem in Einzelfragen kontroversen) Bearbeitung der vielen noch offenen praktischen Probleme des politischen Unterrichts im Interesse der Schüler und der Kollegen in der Schule« (ebd.). In diesem Zitat fällt auch die Formulierung politischer Unterricht »im Interesse der Schüler«, mit der der Titel seiner 1977 überarbeiteten Konzeption *Politische Bildung im Interesse der Schüler* (1977b) vorweggenommen wird. Damit wird eine weitere Verschiebung der Diskussion innerhalb der Politikdidaktik deutlich: Anstelle der zu erhaltenden oder zu verändernden politischen und gesellschaftlichen Ordnung rücken die Lernenden selbst als normativer Bezugspunkt der politischen Bildung wieder stärker ins Zentrum.[9]

Das gilt auch für den Beitrag von Kurt Gerhard Fischer in der Festschrift für Wolfgang Hilligen: Fischer kritisiert hier zunächst die politische Bildung der 1960er-Jahre: »Ihr Diskussionshorizont war und ist im Grunde nicht mehr der Mensch, sondern die Gesellschaft und ihre politi-

sche Verfasstheit«[10] (Fischer 1976: 50). Dem setzt er entgegen: »Politische Bildung, die sich als pädagogische Veranstaltung versteht, hat weder die Aufgabe, Bestehendes zu erhalten, noch die, es zu verändern, sondern eine völlig andere, Menschen zu befähigen, nach bestem Wissen und Gewissen sich politisch zu verhalten, zu urteilen, zu wählen, sich zu entscheiden, zu handeln; sich zu engagieren und sich zu verweigern« (ebd.).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass schon vor der Tagung in Beutelsbach in der Politikdidaktik nach einem Konsens gesucht wurde, wobei die Suche nach konsensfähigen Zielformulierungen vielfach eher zu erbittertem Streit führte als zu einem Konsens, da die Autorinnen und Autoren diese Ziele mit philosophischen oder gesellschaftstheoretischen Letztbegründungen legitimieren wollten, über die kein Konsens möglich war. Vermutlich kam es dann schrittweise zu der Erkenntnis, dass eine Anerkennung der Pluralität der Begründungen sowie die Verschiebung des normativen Bezugspunktes weg von der Gesellschaft hin zu den Lernenden die Voraussetzung dafür ist, nach einem pädagogischen Konsens *unterhalb* dieser Schwelle zu suchen: auf der Ebene der »mehr praxisorientierten didaktischen Aussagen« (Schmiederer 1976: 148).

Was geschah auf der Tagung in Beutelsbach?

Ganz ähnlich wie Fischers Position in dem von ihm herausgegebenen Sammelband ließe sich auch die Position von Siegfried Schiele charakterisieren, der die streitenden Didaktiker dann am 20. November 1976 zur Auslotung der Chancen eines Konsenses nach Beutelsbach eingeladen hatte. Schiele selbst spricht in seinem eigenen Beitrag im Tagungsband von einem »Subjekt-Konsens«, der auch im Überwältigungsverbot deutlich werde: »Die wichtigste Voraussetzung für die Verwirklichung dieses Anspruchs ist die Einstellung, dass der Lernende als Subjekt betrachtet und behandelt wird« (1977: 125). Diese Hervorhebung des Subjekts als normativer Bezugspunkt findet sich auch bei sehr vielen anderen Autoren im Tagungsband (Schiele/Schneider 1977). Zudem zieht sich durch viele Texte der Gedanke, dass nur ein Konsens gefunden werden könne, wenn man sich bei der Suche nach Übereinstimmungen auf unterrichtspraktische Fragen beschränke und auf Letztbegründungen verzichte.

Beide Aspekte treten schon im Einleitungstext von Herbert Schneider klar zu Tage, wenn er feststellt: »Ein anderer Markierungspunkt [für die Legitimation eines Konsenses] – das pädagogische Regulativ der Mündigkeit – wird hingegen weitaus weniger zur normativen Legitimation benutzt. […] Gehört zu Menschenwürde nicht auch die Möglichkeit, eine

selbstständige und vernunftbegründete Urteilsfähigkeit zu erlangen? Pädagogisches Regulativ der Mündigkeit beinhaltet, die Erziehungsbemühungen zur Förderung dieser Qualifikation einzusetzen« (Schneider 1977: 23). Im weiteren Verlauf des Textes schlägt Schneider dann vor, das »Mündigkeitsregulativ« negativ, »etwa in der Form des noch zu erörternden unterrichtsbezogenen Überwältigungsverbots« zu bestimmen (ebd.: 23 f.). Die Beschränkung der Konsenssuche auf unterrichtspraktische Fragen wird deutlich, wenn er ausdrücklich schreibt: »Bei den Überlegungen zum Konsensinhalt steht die Frage im Vordergrund, ›worauf‹ und ›was‹ gelernt werden soll. Da darauf offensichtlich nur schwer eine Antwort zu finden ist, kann man versuchen, auf das ›wie‹ auszuweichen« (1977: 25).

Bernhard Sutor wiederholt zwar in seinem Text seine These von der Möglichkeit, ausgehend vom Grundgesetz zu einem Minimalkonsens zu gelangen, und verteidigt diese gegen seine Kritikerinnen und Kritiker, aber auch er beschäftigt sich mit der Frage, was das für die Unterrichtspraxis heißt (1977: 164). Hier argumentiert er: »Wenn wir Menschenwürde als Fundamentalnorm unserer Ordnung ernst nehmen, dürfen wir politische Bildung nicht von ›der Gesellschaft‹ oder vom ›System‹ her, sondern müssen sie vom Menschen her konzipieren […]« (ebd.). Dies schließe »Manipulation« oder »Indoktrination« aus (ebd.: 165).

Auch im Text von Hermann Giesecke geht es weiterhin primär um die Frage nach einem möglichen gesellschaftlichen Konsens. Darüber hinaus widmet er sich aber der Frage, was in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts konsensfähig sei und nennt hier die Stärkung der »formalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Einzelnen«, die diese »für ihre partikulare Lebensstrategie verwenden könnten« (1977: 62). Zudem konstatiert er: Neue Entwicklungen »zeigen eine entscheidende Wende an: Weg vom vorgegebenen Bildungsauftrag und hin zum individuellen Lernprozess, dessen wichtigster Maßstab Sinn und Nutzen für den Lernenden sind« (ebd.: 65).

Am deutlichsten verändert Rolf Schmiederer seine Position. Er schreibt ausdrücklich, seine Ausführungen stünden »teilweise in Kontrast zu früheren Überlegungen«, einen Partialkonsens innerhalb des kritisch-emanzipatorischen Lagers anzustreben: »Im Folgenden soll überdacht werden, ob, inwieweit und wie ein allgemeiner Minimalkonsens möglich sein könnte, also ein Konsens über die Grenzen »benachbarter Konzeptionen« der politischen Bildung hinweg« (1977a: 130). Hierfür soll laut Schmiederer »ein pragmatischer Weg vorgeschlagen werden, wie die Didaktik des politischen Unterrichts und die politische Bildung selbst mit dem bestehenden Dissens in grundlegenden Fragen leben und sich – dies ist die Intention – mehr um andere, für die Schulpraxis relevantere Probleme kümmern kann, indem über eine Reihe von eher praktischen Problemen des Unterrichts

und der Richtlinienentwicklung eine (teilweise) Verständigung hergestellt ist« (Schmiederer 1977a: 131). Zu den sieben Kriterien, die er als Voraussetzung für einen Konsens nennt, gehört auch, die »Relevanz der Inhalte für das Leben der Schüler« als einziges Auswahlkriterium für die Unterrichtsinhalte zuzulassen (ebd.: 144). Für die Arbeitsweise im Unterricht gelte – hier beruft er sich ohne konkrete Literaturangabe ausdrücklich auf Bernhard Sutor: »Kontroverses muss kontrovers dargestellt werden« (ebd.: 145).

Auch Hans-Georg Wehling macht in seinem Protokoll unter dem Titel *Konsens à la Beutelsbach?* deutlich, dass eine »Verständigung« nur jenseits von Letztbegründungen politischer Zielvorstellungen und unter »Beibehaltung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und politischer Positionen […] auf der mehr praktischen Ebene« möglich sei (1977: 178 oder in diesem Band Wehling: 23). Auf dieser Ebene liegen dann auch konsequenterweise die drei von ihm formulierten Grundsätze, wenn man sich ihre genauen Formulierungen ansieht (ebd.: 179 oder in diesem Band Wehling: 24).

Insgesamt bestätigt die kursorische Diskursanalyse der Diskussion in den 1970er-Jahren bis zum Beutelsbacher Konsens, dass es, wie auch in den anderen Beiträgen im vorliegenden Sammelband und auf den Tagungen zum Beutelsbacher Konsens in Heppenheim 2015 und in Bad Urach 2016 vielfach betont wurde, mit dem Beutelsbacher Konsens zu einer »Repädagogisierung« (Gagel 1996: 25) der Politikdidaktik kam. Die Analyse hat allerdings auch gezeigt: Diese Repädagogisierung hatte sich vorher bereits angebahnt.

Welche Bedeutung hatte dann die Tagung selbst? Siegfried Schiele berichtet von einem verträglichen Verlauf – alle Teilnehmer seien offenbar bereit gewesen, sich auf das »Wagnis Minimalkonsens« einzulassen (Buchstein/Frech/Pohl 2016: 118 f.). Auch Hans-Georg Wehling misst nicht zuletzt der konkreten Gesprächssituation in Beutelsbach einen großen Wert bei: »Der Verdacht ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, dass sich bei dem Beutelsbacher Expertengespräch – bedingt durch die menschliche Nähe, die Abwesenheit von Öffentlichkeit und den quasi politikfreien Raum – eine vorschnelle Harmonisierung unterschiedlicher Standpunkte eingestellt haben könnte« (1977: 181 oder in diesem Band Wehling: 26). Wehling kommt deshalb zu dem Ergebnis, in Beutelsbach wäre es vermutlich möglich gewesen, »einen gemeinsamen Lehrplan […] zu erstellen […]. Der Minimalkonsens wäre tragfähig genug gewesen; auf zentrale inhaltliche Bereiche […] hätte man sich vermutlich einigen können« (ebd.: bzw. Wehling in diesem Band: 27). Er ergänzt dann selbst: »dieser optimistische Ausblick ist ein subjektiver Eindruck, zur Nagelprobe kam es nicht« (ebd.).

Nach 1976: Die Kontroverse geht weiter

Auch wenn die Nagelprobe in Beutelsbach selbst ausblieb, wurde dort verabredet, das Gespräch später fortzusetzen. Auf der entsprechenden Nachfolgetagung 1978 in Mühlhausen versuchte man am Beispiel des Unterrichtsthemas *Die Familie als Vermittlerin von Normen und Werten* die Tragfähigkeit des Konsenses zu prüfen und ihn zu konkretisieren. Hier zeigte sich dann deutlich: Hans-Georg Wehling war wohl zu optimistisch – ein pragmatischer Konsens zu unterrichtspraktischen Fragen hat nicht ausgereicht, um den Streit über die grundsätzlichen Ziele der politischen Bildung in der Politikdidaktik zu beenden. Stattdessen brachen die weltanschaulichen Unterschiede zwischen den Teilnehmern wieder unverhüllt hervor.

Es waren vor allem zwei inhaltliche Aspekte, an denen die weltanschaulichen Unterschiede der Diskutanten deutlich wurden:[11] Zum einen die Frage, ob den Lernenden primär vermittelt werden soll, dass die vollständige Kleinfamilie das beste Lebensmodell für Kinder und Jugendliche darstellt, oder ob primär deren Probleme thematisiert und andere Lebensformen als gleichberechtigte Alternative gegenübergestellt werden sollen. Zum anderen die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler primär lernen sollen, dass die in der Familie vermittelten Normen und Werte die zentrale Grundlage für unsere Gesellschaft sind, oder ob sie primär die von den Eltern vermittelten konkreten Normen und Werte hinterfragen sollen. Eine weitere zentrale Differenz zeigt sich in den Texten des Tagungsbandes auch in Bezug auf den Politikbegriff beziehungsweise die Aufgaben der politischen Bildung in der Schule: Die Autoren sind sich nicht darüber einig, ob es legitim ist, den Unterricht auf soziologische und psychologische Aspekte zu beschränken, oder ob immer zugleich thematisiert werden muss, »warum, in welcher Weise und mit welchen Zielen es Politik als gesamtgesellschaftliche Gestaltungsaufgabe mit Familie zu tun hat« (Sutor 1980: 108).

Der Ton der Auseinandersetzung über diese Fragen ist scharf, vor allem auf der Seite der »linken« Didaktiker. Hans-Georg Wehling kommentiert dies in seinem Abschlussbeitrag mit den Worten: »Auf der Konsenstagung in Mühlhausen sind auch menschliche Spannungen deutlich geworden, die einer Konsensfindung im Wege standen« (Wehling 1980: 135). Siegfried Schiele meint sich zu erinnern, dass Kurt Gerhard Fischer früher abgereist ist – Bernhard Sutor vermutet, es war eher Rolf Schmiederer, der die Tagung vorzeitig verließ.[12]

In seinem Beitrag im Tagungsband wirft Rolf Schmiederer Klaus Hornung vor, seine Didaktik lege die »Vermutung« nahe, er strebe den »Wilhelminischen Untertanen« und den »Aktivisten oder Mitläufer im Natio-

nalsozialismus« als »Produkte ungestörter Sozialisation in der deutschen Familie« (Schmiederer 1980: 101) an. Schmiederers Fazit lautet daher: »kein Konsens mit Hornung, auch kein minimaler!« (ebd.). Über das Tagungsthema hinausgehend polemisiert auch Kurt Gerhard Fischer gegen Hornung, er und andere hätten »gerade in der letzten Zeit das gemeinsame Tischtuch zerschnitten« (Fischer 1980b: 50).[13] Über Bernhard Sutors Unterrichtsvorschläge heißt es bei Schmiederer, seine Ausführungen zielten »primär auf eine Tabuisierung des ganzen Themenbereichs« und er entwickele eine »fantastische ›Didaktik der Verhinderung/und des Weglassens‹« (Schmiederer 1980: 102; vgl. auch 102 f., Hervorh. d. Verf.). Schmiederer fordert deshalb, dem Überwältigungsverbot ein »Tabuisierungsverbot« hinzuzufügen (ebd.: 106). Bernhard Sutor wehrt sich gegen die Kritik unter anderem mit der Aussage, in Mühlhausen sei der »abwegige Versuch gemacht [worden], die Aussageform meines Papiers als ›autoritär‹ zu ›entlarven‹« (Sutor 1980: 113). Er wirft Kurt Gerhard Fischer im Gegenzug in Bezug auf dessen Schulbuch *Gesellschaft und Politik* Einseitigkeit vor: »[…] die moderne so genannte Kleinfamilie wird negativ, die Versuche neuer Wohngemeinschaften (neue Großfamilie) werden positiv dokumentiert. Die Frage nach der möglichen positiven humanen Bedeutung der heutigen Durchschnittsfamilie wird gar nicht gestellt« (Sutor 1980: 115).[14]

Die Mühlhausener Tagung zeigt also unverkennbar, wie stark Ideologien bis in die konkrete Unterrichtspraxis hineinwirken (vgl. etwa Hornung 1980: 73; Schiele/Schneider 1980c: 145, 148). Dieser Umstand führte auch zu der ausdrücklichen Bewertung der in Beutelsbach formulierten Konsenspunkte als lediglich unterrichtspraktische, oder – wie Hornung schreibt –, »formale« Kriterien (Hornung 1980: 79). Daraus resultierte die Erkenntnis, dass auch nach der Beutelsbacher Tagung zwar »Übereinstimmung in einer ganzen Anzahl mehr ›technischer‹, didaktisch-methodischer Probleme« möglich sei, dass aber die »politisch-ideologisch-weltanschaulichen Vorentscheidungen«, die ebenfalls den Unterricht »färb[t]en« jenseits dieses Konsenses lägen (ebd.). Mehrfach wird kritisch reflektiert, dass noch immer kein inhaltlicher Minimalkonsens in Sicht sei (Schiele/Schneider 1980c: 142; Fischer 1980b: 51). Vor allem die Frage, welche Werte und Normen denn genau vermittelt werden sollen, sei offen geblieben (Schiele/Schneider 1980c: 160; Fischer 1980b: 53).

Auch zahlreiche weitere Beiträge, die nach der Zusammenkunft in Beutelsbach veröffentlicht wurden, zeigen, dass die Tagung die Polarisierung nicht sofort beendet hat:

Als einer der ersten Autoren (vgl. auch unten) setzt sich Hans-Helmuth Knütter 1979 mit dem Sammelband zur Tagung in Beutelsbach auseinander. Er hält eine »Übereinstimmung zwischen der systemkritischen und

der bejahenden Position« nicht für möglich, da »hinter dem Vorhang verwirrender Vokabeln die Polarisierung größer ist, als auf den ersten Blick zu erkennen« (Knütter 1979: 152) sei. Er wirft ausdrücklich auch den konservativen Autoren im Sammelband vor, sie hätten mit dem Versuch einer Konsensfindung die »illusionäre Ansicht verbreitet […], dass eine solche Übereinstimmung in Grundsatzfragen möglich sei« (ebd.). Er selbst will deshalb »gegen den Konsens am falschen Ort und gegen die Verwischung von Gegensätzen« antreten (ebd.). Auch auf einer Tagung des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung im selben Jahr wurde deutlich, wie heftig die Auseinandersetzungen noch waren. Bereits in der Einleitung heißt es, 1979 seien »die großen Kämpfe um Rahmenrichtlinien« zwar »im Wesentlichen ausgestanden« gewesen, umso mehr »Wirbel« habe jedoch »eine danach einsetzende Schulbuchschelte, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen […] niedergeschlagen hat«, verursacht (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1980: 1). Kurt Gerhard Fischer schreibt in diesem Tagungsprotokoll in Bezug auf die Schulbuchschelte: »[D]ie Kollegialität, die Kooperation zwischen Wissenschaftlern unterschiedlicher Positionen ist gefährdet« (ebd.: 21). Auch in der vierten Auflage zu seinem Sammelband spricht er von »mancher harten Fehde zwischen 1977 […] und heute [1979]« (Fischer 1980: 10).

Dass der Streit nach 1976 weiterging, zeigt auch die Einschätzung von Clemens Lessing, der im Nachhinein über den ersten Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für politische Bildung (DVPB), der erst im Jahr 1982 stattfand, festhält, hier sollte nach »den Jahren oft kontroverser, teils unversöhnlicher Diskussion über die Ziele Politischer Bildung […] der sachliche Dialog über politische und pädagogische Grenzen hinweg konstruktiv aufgenommen und fortgeführt werden« (Lessing 1988: 49).

1996 kommt Wolfgang Sander in seinem Beitrag zum Jubiläumsband der Beutelsbacher Tagung zu der Einschätzung, dass die »pädagogische Perspektive« in Beutelsbach »nicht erfunden« wurde, was unsere Analyse bestätigt hat. Er schreibt aber auch, die pädagogische Perspektive sei dort »als konsensfähig akzeptiert« worden (1996: 30; vgl. ähnlich auch Sander 2003: 28 f.). Dieser Aussage, so zeigt die Analyse der Diskursbeiträge nach 1976, lässt sich nur bedingt zustimmen: Auch wenn die Zustimmung zu einem unterrichtspraktischen Konsens auf der Tagung selbst offenbar groß war, zeigen die anschließenden Diskussionen, dass dieser Konsens die Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Funktion der politischen Bildung nicht beenden konnte – nicht zuletzt, weil die Tagung in Mühlhausen deutlich gemacht hatte, dass die Crux der abstrakten Prinzipien in ihrer Anwendung auf die jeweils konkreten Inhalte der politischen Bildung besteht.

Die Entstehung des Narrativs *Beutelsbacher Konsens*

Wirft man einen Blick in die einschlägige politikdidaktische Literatur, die nach der Veröffentlichung des Beutelsbacher Tagungsbandes erschien, dann überrascht zudem, wie selten vor der Jubiläumstagung zehn Jahre nach dem Beutelsbacher Konsens (Schiele/Schneider 1987) die Sprache auf die »unwidersprochen[en]« (Wehling 1977: 179 oder in diesem Band: 23) Grundsätze Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot kommt.

Bei der Literaturanalyse fällt darüber hinaus auf, dass in den wenigen Fällen, in denen die beiden Grundsätze dann doch thematisch gestreift werden, meist kein Literaturverweis angeführt wird – eben auch nicht der von Wehling formulierte *Konsens à la Beutelsbach* (ebd.; vgl. bspw. Bolewski u. a. 1984: 254, 259, 260 sowie Gros 1979: 89, 96). Selbst der Tagungsteilnehmer Kurt Gerhard Fischer verwendet 1978 zwar inhaltlich sowohl das Indoktrinationsverbot als auch das Kontroversitätsgebot als Gütekriterien bei einer Schulbuchanalyse, verweist dabei aber weder auf die Tagung in Beutelsbach noch nutzt er Wehlings Formulierungen (Fischer 1978: 331).

Dies bedeutet nicht, dass die Veranstaltung in Beutelsbach keinerlei Niederschlag in politikdidaktischen Publikationen gefunden hat. Allerdings ergibt deren Durchsicht, dass in Fällen, in denen auf die Tagung verwiesen wird, dies zumeist ohne Erwähnung der drei von Wehling formulierten Grundprinzipien und ohne Charakterisierung der Tagung als Wendepunkt geschieht. Hans-Helmuth Knütter argumentiert 1979, wie oben schon ausgeführt, die im Sammelband von Schiele und Schneider zur Beutelsbach-Tagung verbreitete Ansicht, dass man sich über Grundfragen einigen könne, sei »illusionär«. Er setzt sich in seinem Text zwar mit den Beiträgen von Hornung, Schneider und Schiele auseinander – der Text von Wehling aber bleibt ungenannt (Knütter 1979: 152, 154, 156). Auch der Tagungsteilnehmer Wolfgang Hilligen schreibt in seinem neu verfassten Beitrag für die vierte Auflage des Sammelbandes von Fischer, seit 1976 werde »von der überwiegenden Anzahl der Didaktiker […] nach einem (Minimal-) Konsens gesucht, der als Rahmen für das gelten kann, was strittig ist (und bleiben muss)« (Hilligen 1980: 55). Er führt hier den Sammelband zur Beutelsbacher Tagung an und verweist auf einen im Dokumentationsteil des Bandes abgedruckten eigenen Textauszug; Wehlings Text erwähnt auch er nicht. Übereinstimmung unter den Didaktikern konstatiert er sodann lediglich in Bezug auf das Überwältigungsverbot, für das er auf Friedrich Minssen verweist (ebd.: 56). Klaus Rothe erwähnt in seiner Studie *Didaktik der politischen Bildung* aus dem Jahr 1981 unter der Überschrift *Der Basiskonsens der politischen Bildung und das Grundgesetz* zwar den Beitrag von Herbert Schneider im Tagungsband, aber nicht den

Text oder gar die Formulierungen von Wehling (Rothe 1981: 57). Selbst in Bernhard Sutors neuer Konzeption (1984a, 1984b), die acht Jahre nach der Tagung erschien, sucht man – auch an den Stellen, an denen Sutor die Beutelsbacher Tagung als Belegquelle angibt – vergeblich nach einer Erwähnung des *Beutelsbacher Konsenses*, nach einem Verweis auf Wehling oder nach einer Charakterisierung der Tagung als Wendepunkt. Sutor schließt seine *Skizze der Entwicklung seit 1945* (Sutor 1984a: 21) zudem mit der Aussage, es sei zweifelhaft, ob »der Streit um Konzepte in eine Phase der Konsensbildung führt« (Sutor 1984a: 25).

Eine Ausnahme bei der Durchsicht der einschlägigen politikdidaktischen Publikationen stellt der Band zur Tagung in Mühlhausen (Schiele/Schneider 1980a) dar. Hier werden nicht nur die Grundsätze Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot thematisiert, es wird dabei auch Wehlings Beitrag als Referenz angegeben. Allerdings spielen dessen Konsenskriterien selbst auf der Beutelsbacher Nachfolgetagung keine prominente Rolle. So schreiben Siegfried Schiele und Herbert Schneider im Vorwort, »Konsens à la Beutelsbach« besage, dass man sich über »eines« geeinigt habe: das »Überwältigungsverbot« (1980b: 7). Dieses wird anschließend in den Worten Friedrich Minssens definiert. Auch an mehreren anderen Stellen ihrer beiden Texte wird lediglich das Überwältigungsverbot als konsensuales Ergebnis der Beutelsbacher Tagung bezeichnet (1980b: 7, 9; 1980c: 148, 153, 155, 161, 166; vgl. entsprechend auch Hornung 1980: 73, 79); das Kontroversitätsgebot bezeichnen die beiden Autoren und Herausgeber des Bandes in ihrem Schlussbeitrag als »unterrichtliche Verwirklichung des Überwältigungsverbotes« (1980c: 149). Wehlings drei Konsenspunkte werden darüber hinaus nur ein weiteres Mal erwähnt und das auch eher am Rande (ebd.: 164). Dem Autorenpaar selbst erscheint es vor allem wichtig, neben dem Überwältigungsverbot zwei weitere neue Konsenskriterien zu formulieren: eine »positive […] Grundeinstellung zu den gesellschaftlich anerkannten Grundwerten«, die sich im Grundgesetz spiegeln sowie die »Vermittlung und das Einüben von Spielregeln«, die »für den politischen Unterricht in der Bundesrepublik von ganz besonderer Bedeutung« seien (ebd.: 168).[15] Besonders deutlich wird die geringe Bedeutung der von Wehling formulierten Beutelsbacher Konsenskriterien in der damaligen Diskussion auch an dessen eigenen Worten im Tagungsband: »Ungeklärt blieb auf der Expertenkonferenz von Mühlhausen die Frage nach der Bedeutung der drei Beutelsbacher Konsensprinzipien […]. Immerhin fiel auf, wie oft die Teilnehmer des Gesprächs sich auf das Überwältigungsverbot beriefen« (Wehling 1980: 139). Zum Kontroversitätsgebot stellt er fast schon ernüchtert fest: »Das Postulat, dass politisch und wissenschaftlich Kontroverses auch im politischen Unterricht kontrovers zu erscheinen

habe, passt wohl nur auf einen primär wissensvermittelnden Unterricht und weniger dann, wenn Unterricht auch Lebenshilfe sein will« (ebd.: 140). Zur Frage, welche Rolle sein drittes Konsenskriterium gespielt habe, konstatiert er: »Die Beiträge der Experten auf der Didaktiker-Konferenz in Mühlhausen wichen dem jedoch weit gehend aus« (ebd.: 140). Rolf Schmiederer schließlich nennt zwar im Mühlhausen-Band nicht nur das »Überwältigungsverbot« (1980: 100), sondern schreibt auch: »›Was kontrovers ist, soll auch kontrovers in den Unterricht eingebracht werden‹« (ebd.: 105) – er verweist allerdings an beiden Stellen für diese Begriffe nur auf Sutor, nicht auf Wehling.[16] Diesen erwähnt er erst am Ende seines Textes und auch nur in einem Nebensatz (ebd.: 106).

Jenseits des Mühlhausener Tagungsbandes wird Wehlings Beitrag jedoch zunächst kaum angesprochen und wenn, dann eher am Rande: Jörg-Dieter Gauger schreibt 1979, dass ein Minimalkonsens im Sinne des von Schmiederer angestrebten Partialkonsenses im linken Lager sicher möglich sei und nennt in diesem Zusammenhang den Begriff »Überwältigungsverbot« (Gauger 1979: 59). Der Blick in die Fußnoten zeigt, dass Gauger der Konsensformulierung Wehlings keine entscheidende Bedeutung beimisst, denn als wesentliche Referenzquelle dient ihm Schmiederers Beitrag aus dem Tagungsband von Schiele/Schneider, wohingegen Wehlings Text aus der gleichen Publikation lediglich als weiterer Vergleichsbeleg angeben ist (1979: 59).

Etwas anders stellt es sich dann bei Herbert Kühr und Walter Gagel ein Jahr später dar. Kühr nimmt eindeutig auf Wehling Bezug und erläutert, dass dieser nach der Beutelsbacher Tagung einen Konsens über drei Grundprinzipien für möglich gehalten habe. Wehlings Formulierungen werden allerdings noch paraphrasiert, eine Betitelung als *Beutelsbacher Konsens* unterbleibt und auch eine Charakterisierung der Tagung als Wendepunkt findet sich nicht (Kühr 1980: 236 f). Walter Gagel, der 1980 erstmals einen Beitrag für die vierte Auflage des Sammelbandes von Fischer verfasste, schreibt dort: »Als Konsens lässt sich vielleicht das bezeichnen, was Wehling als Übereinstimmung zwischen namhaften Didaktikern der politischen Bildung beobachtet hat, als diese sich auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg zum Konsensproblem äußerten«. Er nennt sodann die drei Prinzipien und charakterisiert sie als »Minimalkonsens«, der sich »nicht auf wertbezogene oberste Lernziele, sondern auf die mehr formale Struktur didaktischer Konzeptionen« beziehe (Gagel 1980: 146).[17]

Im Laufe der Zeit wird Wehlings Beitrag dann häufiger – wenn auch immer noch selten – rezipiert. Zudem findet sich nun auch eine Einschätzung der Beutelsbacher Tagung als Wendepunkt. So konstatiert Volker Nitzschke 1982 in seinem Beitrag zum Tagungsband des ersten Bundes-

kongresses der DVPB in Gießen, dass sich der Anfang der 1970er in Frage gestellte Konsens über das gemeinsame Ziel, »die künftigen Staatsbürger auf ihr Leben in der Demokratie vorzubereiten«, nun in neuer Form konstituiere. Genau kann er den Zeitpunkt der Konstituierung zwar nicht festmachen, aber seine Vermutung lautet: »vielleicht mit der Tagung in Beutelsbach, vielleicht auch hier« (Nitzschke 1982: 24).

In demselben Tagungsband nutzt Wolfgang Hilligen dann nicht nur den Ausdruck »Überwältigungsverbot« (Hilligen 1982: 55) – wobei er erneut auf Friedrich Minssen verweist – sondern auch Hans-Georg Wehlings Formulierung des Überwältigungsverbotes und Kontroversitätsgebotes (ebd.). Die drei Grundprinzipien firmieren hier zwar noch nicht unter dem Begriff *Beutelsbacher Konsens*, aber entsprechend des Aufsatztitels von Wehling bereits unter der Bezeichnung »Konsens à la Beutelsbach« – ohne das Fragezeichen dahinter, das Wehling noch gesetzt hatte (ebd.: 55, 56).

Drei Jahre später zitiert Hilligen in der Neuauflage seiner Didaktik die drei Grundprinzipien Wehlings in gekürzter Form mit dem Hinweis, diese seien »unwidersprochen geblieben« (1985: 26 f.). Er verzichtet allerdings sowohl darauf, den Hinweis als Zitat Wehlings kenntlich zu machen, als auch darauf, Wehling als Autor der drei Formulierungen zu nennen – es erfolgt nur ein Verweis auf den Tagungsband von Schiele/Schneider (ebd.). Auffällig ist auch, dass Hilligen nicht bei seiner 1982 gewählten Titulierung »Konsens à la Beutelsbach« (1982: 55) bleibt, sondern nun vom »Konsens von Beutelsbach« (1985: 69) spricht. Als Elemente dieses »Konsens von Beutelsbach« nennt er »Überwältigungsverbot – Thematisierung von Gegensätzen – Schülerinteresse« (ebd.). Hier und im darauffolgenden Kapitel »Differenzierung«, in dem Hilligen die »Gefahr einer »Überwältigung«« erläutert, wird der Begriff Kontroversitätsgebot nicht verwendet (ebd.: 70) – allerdings führt Hilligen die breite Zustimmung zum »Konsens von Beutelsbach« darauf zurück, dass dieser »abgesehen vom Überwältigungsverbot, Kontroversen nicht aus- sondern einschließt« (ebd.: 69).

Die geringe Rolle, die Wehlings Konsenskriterien im Mühlhausener Tagungsband sowie in der politikdidaktischen Literatur jenseits dieses Bandes spielt, macht deutlich, dass der von ihm formulierte Konsens zwar prinzipiell bekannt war, allerdings nicht sofort die ihm heute meist zugeschriebene Bedeutung erlangte. Erst im weiteren Diskussionsverlauf nach der Beutelsbacher Tagung (vgl. den Beitrag von Armin Scherb in diesem Band) wurden sie langsam als der *Beutelsbacher Konsens* zum entscheidenden Referenzpunkt der Politikdidaktik und es entstand die heute häufig anzutreffende Wahrnehmung der Tagung als Wendepunkt. Um den genauen Verlauf der Entstehung des heutigen Narrativs zu bestimmen, wäre auch hier eine ausführlichere Diskursanalyse nötig.

Fazit: Die Rolle des Beutelsbacher Konsenses muss noch geklärt werden

Der Beitrag hat gezeigt, dass es vielfältige Gründe gibt, das Narrativ vom *Beutelsbacher Konsens* als Wendepunkt in der Politikdidaktik kritisch zu hinterfragen:

- Das Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot setzten sich vermutlich bereits mit der politikdidaktischen Wende in den 1960er-Jahren durch.
- Die Notwendigkeit eines Konsenses sahen viele Didaktikerinnen und Didaktiker bereits seit dem Beginn der 1970er-Jahre und es gab zahlreiche Versuche, einen Konsens zu formulieren.
- Stimmen, die einen Pluralismus in den normativen Letztbegründungen und Gesellschaftsvorstellungen akzeptierten, und daher einen Konsens ausschließlich auf der unterrichtspraktischen Ebene anstrebten, gab es – vermutlich in zunehmendem Maße – auch schon vor der Beutelsbacher Tagung.
- Die Tagung in Beutelsbach konnte die ideologischen Auseinandersetzungen nicht beenden – in den folgenden Jahren lassen sich weiterhin vehemente Auseinandersetzungen nachweisen.
- Das heute häufig anzutreffende Narrativ vom *Beutelsbacher Konsens* als Wendepunkt in der Politikdidaktik entstand keineswegs auf der Tagung selbst oder auch nur im direkt Anschluss an diese Tagung, sondern bildete sich erst deutlich später heraus (vgl. auch den Beitrag von Armin Scherb in diesem Band).

Weitere wichtige Aspekte für die Einschätzung der Bedeutung des *Beutelsbacher Konsenses* und für eine Rekonstruktion der Entstehung des heutigen Narrativs konnten hier nicht diskutiert werden. Sie sollen aber abschließend noch als wichtige Gesichtspunkte für eine genauere Erforschung des Diskurses angesprochen werden. Erstens – diesen Aspekt nennen auch Schiele und Schneider selbst in ihrem Abschlussbeitrag des Mühlhausener Tagungsbandes – waren an dem Versuch, einen unterrichtspraktischen Konsens zu finden, längst nicht alle Didaktikerinnen und Didaktiker beteiligt (Schiele/Schneider 1980c: 147). Es müsste daher in die Einschätzung einbezogen werden, wie in diesem Beitrag nicht berücksichtigte Autoren – wie etwa Wolfgang Christian oder Bernhard Claußen – die von Wehling formulierten Beutelsbacher Konsenskriterien beurteilten. Zweitens war Ende der 1970er-Jahre, wie ebenfalls Schiele und Schneider schon 1980 konstatierten, der »beherrschende Einfluss der kritischen Theorie im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften einschließlich der Pädagogik« bereits »gebrochen« (1980: 144). In den folgenden Jahren geriet sie nicht nur in der Didaktik

immer mehr in die Defensive – auch das dürfte ein wichtiger Gesichtspunkt für den Verlauf der ideologischen Auseinandersetzungen gewesen sein. Drittens traten zwei wichtige Protagonisten der Politikdidaktik in dieser Zeit von der Bühne der Auseinandersetzungen ab: Rolf Schmiederer durch seinen frühen Tod im Jahr 1979, Hermann Giesecke durch seine Hinwendung zur Pädagogik, die mit einer weitgehenden Abkehr von der politischen Bildung und vor allem mit einer Abkehr von einer Auseinandersetzung mit gesellschaftstheoretischen Fragen einherging (Pohl 2014: 14). Vor allem Schmiederers Tod dürfte einen großen Einfluss auf den weiteren Diskurs in der Politikdidaktik gehabt haben. Selbst wenn man der Neuauflage seiner Didaktik gegenüber der ersten Auflage eine »Pädagogisierung« attestieren kann – seine Kritik an einer »affirmativen« Politikdidaktik war, wie im Mühlhausen-Band deutlich wird, davon unbeeinflusst und hätte sicher auch weiterhin zu strittigen Diskussionen geführt. Viertens ist ein weiterer wichtiger Aspekt, dass seit dem Ende der 1970er-Jahre auch die parteipolitische Polarisierung in der Bundesrepublik Deutschland nachließ, so dass die Instrumentalisierung der politischen Bildung abnahm (vgl. Schiele/Schneider 1980: 144). Zugleich geriet – fünftens – die universitäre Politikdidaktik in eine massive institutionelle Krise. Man kann sagen, dass sie aus der Öffentlichkeit in ein Hinterzimmer der Wissenschaft zurückkehrte. Wenn Walter Gagel nach einer deutlichen Kritik an der Abkehr von der theoretischen Grundlegung sogar fragt: »Stirbt die politische Didaktik aus?« (Gagel 1986: 290) wird deutlich, dass nicht zuletzt institutionelle Gründe zum Abflauen und schließlich zum Ende des Streits beigetragen haben dürften.

Muss also die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses relativiert werden?

Wir erheben mit den Ergebnissen unserer selektiven Textanalyse nicht den Anspruch, eine abschließende Neubewertung des Beutelsbacher Konsenses zu leisten. Sie sollen vor allem ein Forschungsdesiderat in Bezug auf dessen Rolle in der Geschichte der politischen Bildung deutlich machen.

Die Bedeutung der Tagung in Beutelsbach sollte aber auch nicht unterschätzt werden: Es lässt sich zeigen, dass die Tagung in einigen Punkten durchaus bewirkt hat, was Siegfried Schiele sich erhofft hat: In positiver Gesprächsatmosphäre hat man sich hier wohlwollender zugehört, als in den Jahren zuvor. Und dass diese Tagung die beteiligten Referenten zum Nachdenken gebracht hat, zeigt eindrucksvoll die Aussage, die Rolf Schmiederer an den Anfang seines Beitrages zum Tagungsband gestellt hat: »Anlass zu diesen weiterführenden Überlegungen [zu einem Konsens über das emanzipatorische Lager hinaus] waren einige Diskussionen mit Kollegen, die von anderen politischen und wissenschaftstheoretischen Positionen ausgehen, und bei denen ich – entgegen eigener Erwartungen – ein ernsthaf-

tes Bemühen um eine gemeinsame Gesprächsbasis bzw. um einen ›Minimalkonsens‹ feststellen zu können glaubte« (Schmiederer 1977a: 130).[18]

Die Tagung war zwar nicht der Beginn der »Repädagogisierung« der Politikdidaktik, diese wurde dort aber von den beteiligten Didaktikern anerkannt. Mit den Formulierungen von Wehling wird diese neue Ausrichtung auf das Subjekt auf den Punkt gebracht.[19] Die Intervention von Siegfried Schiele kam also – in den Worten von Wolfgang Sander – auf jeden Fall »zur richtigen Zeit am richtigen Ort« [20].

Es ist kein Zufall, dass das aktuelle kritische Hinterfragen der Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses für die schulische politische Bildung mit dem erneuten Aufbrechen der Diskussion über die politischen und gesellschaftlichen Ziele der politischen Bildung einhergeht. Ein erneutes Nachdenken über diese Ziele ist in einer Phase zunehmender Legitimationsdefizite demokratischer Systeme sowie nach einer langen Zeit der weitgehenden Vernachlässigung gesellschaftstheoretischer Legitimationsfragen in der politischen Bildung durchaus angebracht. Es ist allerdings zu erkennen, dass heute von den meisten Beteiligten an dieser Diskussion eher über die *Auslegung* von Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot gestritten wird – ihre prinzipielle Geltung als pädagogische Prinzipien für die Praxis der politischen Bildung bleibt dagegen weitgehend unbestritten.

Anmerkungen

1 Vgl. auch die Ausführungen von Paul Ciupke zur non-formalen Bildung in der Weimarer Republik in diesem Band.

2 Grammes sieht daher die »Pragmatische Wende« hin zu einer Politikdidaktik, die sich im Kern mit Prozessen der Verhandlung von Deutungsmustern und der Ermöglichung von reflektierter Erfahrung beschäftigt, nicht erst als »Produkt der Entpolitisierung der 80er Jahre«, sondern als Kern der zentralen didaktischen Konzeptionen seit Theodor Wilhelm (Grammes 1986: 364).

3 Minssen benutzt beide Begriffe meist synonym – an einer Stelle spricht er von dem »allgemeinen Begriff des Überwältigungs- und dem besonderen des Indoktrinationsverbots« (1973: 14).

4 Fast wortgleich auch in Hilligens Didaktik 1975b: 187; vgl. außerdem auch Hilligen 1976: 125.

5 Rolf Schmiederer dagegen schreibt noch 1977: »Umstritten bis in parlamentarische und wahlpolitische Auseinandersetzungen war und ist dagegen die Frage, inwieweit die Gegenstände ›kontrovers‹ sein und inwieweit besonders politische und gesellschaftliche »Konflikte« im Unterricht thematisiert werden sollen« (Schmiederer 1977: 165). Allerdings ließe sich unter Rückgriff auf Schmiederers Kritik an Hermann Gieseckes Konfliktbegriff argumentieren, dass Schmiederer nicht grundsätzlich einen Konsens

darüber infrage stellt, dass Kontroversen und Konflikte im Unterricht thematisiert werden, sondern nur einen Dissens im Hinblick auf die Frage erkennt, inwieweit auch die für ihn selbst essenziellen »strukturellen bzw. antagonistischen Widersprüche« zum Thema des Unterrichts gemacht werden sollten (Schmiederer 1972: 113).

6 In der Erinnerung Günter C. Behrmanns (unveröffentlichter Brief) und Ingrid Schmiederers (vgl. Pohl 2009: 146) fanden seit 1974 auch in Tutzing mehrere Studienkonferenzen unter Leitung von Manfred Hättich – Direktor der dortigen Akademie für Politische Bildung – statt, in denen Möglichkeiten eines Konsenses ausgelotet werden sollten.

7 So auch die Einschätzung von Schmiederer: »Grundsätzlich scheinen die meisten der »Didaktiker« die gestellte Frage zu bejahen, wenn allerdings nach dem Inhalt des Konsensus gefragt wird, bleibt die Diskussion so kontrovers wie eh und je« (Schmiederer 1976: 143).

8 Vgl. dazu auch die spätere Begründung der Intention der Autoren in Sutor 1988: 18.

9 Ein Jahr nach der Tagung in Beutelsbach erscheint dann die neue didaktische Konzeption Rolf Schmiederers. Auch hier schreibt er: »Die Legitimationsbasis einer solchen Konzeption des politischen Unterrichts ist der Schüler als Subjekt und Adressat aller Bildungsbemühungen« (1977b: 87). Eine Seite später fährt er fort: »Eine darüber hinausgehende (philosophische, wissenschaftstheoretische und politische) Begründung und Legitimation kann – entsprechend den unterschiedlichen Grundeinstellungen der Beteiligten – kaum mehr oder nur noch in einem sehr engen Rahmen konsensfähig sein und ist nicht Gegenstand einer Didaktik als einer Unterrichtstheorie« (ebd.: 88).

10 Mit welcher Vehemenz Fischer hier argumentiert, wird im Fortgang des Zitats deutlich: »[…] manchmal mutet es an, als würde bloß augenzwinkernd von ›Selbstbestimmung‹, von ›Autonomie‹, gar von ›Emanzipation‹ gesprochen, im Sinn einer Konzession an zurückgebliebenes Bewusstsein, das sich noch nicht vom Schwachsinn lösen konnte, in der Politischen Bildung eine pädagogische Aufgabe zu sehen, in deren Mittelpunkt ›der Mensch‹ steht. […] Die Folgen sind geradezu evident: Theorie und auch Praxis der Politischen Bildung geraten in die politische Tagesauseinandersetzung, die in unserer Gesellschaft von wechselnden Mehrheiten hier und von mächtigen Interessengruppen und deren Lobbies da beherrscht wird« (1976: 50).

11 Vgl. Schmiederer 1980: 101–103; Fischer 1980b: 52–53; Sutor 1980: 108, 110–13, 120–128; Schiele/Schneider 1980b: 9. Ein Überblick über die Differenzen findet sich auch in den abschließenden Texten von Wehling (1980) und Schiele und Schneider (1980c).

12 12 Diese Aussagen stammen aus einer unveröffentlichten Email von Bernhard Sutor (18.4.2016) und einem aufgezeichneten Gespräch mit Siegfried Schiele (26.9.2014). Schiele war sich seiner Erinnerung nicht ganz sicher, sodass in das biografische Interview, das er einer der Autorinnen dieses Textes gegeben hat, die Formulierung aufgenommen wurde »Einer der Referenten hat sich geärgert über Hornung und ist dann sogar frühzeitig abgereist« (Buchstein/Frech/Pohl 2016: 124). Die ebenfalls Befragten Giesela Behrmann (geb. Schmitt) und Ingrid Schmiederer hatten daran keine konkrete Erinnerung.

13 Konkret wirft Fischer Hornung vor, in einem Beitrag für eine Publikation des CDU-Wirtschaftsrates mit dem Titel Gefährliche Tendenzen in Schulbüchern –

eine Folge der Emanzipations-Ideologie (1978) nicht nur massive Kritik geübt, sondern durch die Art der Kritik auch die Schulbuchautorinnen und -autoren, darunter u.a. Fischer selbst und Hilligen persönlich angegriffen zu haben (Fischer 1980b: 51, 62 Anm. 2). Fischer kommt erstaunlicherweise trotzdem zu einem versöhnlichen Fazit: »In dieser Situation ist es ein Wagnis, ihrem Selbstverständnis nach unterschiedlich Denkende zusammenzubringen und zum Gespräch aufzufordern. Dass dies geschehen ist und dass es im Allgemeinen glimpflich verlief, bedarf der ausdrücklichen Feststellung« (Fischer 1980b: 51).

14 Der am stärksten angegriffene Klaus Hornung offenbart zwar in seinem Text eine – gerade auch aus heutiger Sicht – problematische, ideologische Sicht auf die Familie, die Sexualerziehung und die Rolle der politischen Bildung zur Bekämpfung des Geburtenrückgangs, argumentiert aber in Bezug auf die Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsvorstellungen durchaus konstruktiver als die zuvor genannten (vgl. Hornung 1980).

15 Sowohl die Bedeutung von (Spiel-)Regeln (Schiele/Schneider 1980c: 153, 164) als auch der Bezug auf das Grundgesetz (ebd.: 148, 151 f., 162) werden mehrfach angesprochen. An einer Stelle bezeichnen Schiele und Schneider die »GG-Bezogenheit« sogar als eines der »Beutelsbacher Konsensergebnisse« (ebd.: 164). Dies ist eine Formel, die den Diskussionen auf der Tagung in dieser verkürzten Form definitiv nicht gerecht wird.

16 Er nennt nur Sutors Namen, keine konkreten Textstellen. Das geschieht vermutlich durchaus in polemischer Absicht, um auf den – nach Ansicht Schmiederers – bestehenden Widerspruch zwischen Sutors Unterrichtsplanung zum Thema Familie und diesen beiden Prinzipien hinzuweisen.

17 Zum dritten Grundsatz schreibt er »Betonung der ›operationalen Fähigkeiten‹, also die Wichtigkeit des Erlernens von Methoden und Verfahren des Analysierens und des Problemlösen im politischen Unterricht« (Gagel 1980: 146).

18 In einer Fußnote nennt er hier die Didaktiker Grosser, Hättich und Sutor (Schmiederer 1977a: 130)

19 Auch in den Jahren nach der Beutelsbacher Tagung taucht die Ausrichtung auf das Subjekt hinter den erneuten ideologischen Auseinandersetzungen immer wieder auf – etwa wenn Rolf Schmiederer über die Tagung in Mühlhausen schreibt, sie habe »eine Entwicklung der politischen Bildung und ihrer Didaktik seit der ersten Konsenstagung in Beutelsbach bestätigt«, dass sich »auf einer relativ breiten Ebene sowohl in der Didaktik als auch bei Sozialkundelehrern […] ein Konsens einspielt, bei dem hinter der pädagogischen Maxime eines offenen Unterrichts die politischen Differenzen in den Hintergrund treten« – auch wenn die öffentlichen Auseinandersetzungen nicht beendet seien (Schmiederer 1980: 105).

20 So Wolfgang Sander mündlich im Februar 2016 auf der Jubiläumstagung in Bad Urach.

Literatur

Assel, Hans-Günther (1969): Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus, München.

Bolewski, Hans/Gebauer, Bernhard/Hättich, Manfred/Martin, Albrecht/Matthäus, Hildegard u. a. (1984): Politische Erwachsenenbildung – ein Positionspapier (1978), in: Knütter, Hans Helmuth (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 253–265.

Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2016): Beutelsbacher Konsens und Politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn.

Detjen, Joachim (2016): Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung, Baden-Baden.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen politische Bildung und Erziehung (1955): Osteuropa in der deutschen Bildung. Zwei Gutachten, Stuttgart.

Engelhardt, Rudolf (1976): Unzumutbarkeit – ein Begriff der Didaktik politischer Bildung?, in: Neumann/Fischer (1976), S. 31–37.

Fischer, Kurt Gerhard (1974): Theorie und Praxis von Consensus und Dissensus, Hannover.

Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.) (1975a): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart.

Fischer, Kurt Gerhard (1975b): Zur Einführung, in: Ders. (1975a), S. 1–7.

Fischer, Kurt Gerhard (1976): Vom Begriff des Gewissens in der politischen Bildung, in: Neumann/Fischer (1976), S. 47–55.

Fischer, Kurt Gerhard (1980a): Zur Einführung, in: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 4. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart, S. 5–11.

Fischer, Kurt Gerhard (1980b): Das Konsensproblem und die Praxis des politischen Unterrichts – dargestellt an einer Unterrichtseinheit »die Familie als Vermittlerin von Normen und Werten«, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 49–63.

Gagel, Walter (1975): Können Richtlinien für den politischen Unterricht konsensfähig sein?, in: Gagel/Schörken (1975), S. 41–59.

Gagel, Walter (1979): Politik – Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts, Stuttgart.

Gagel, Walter (1980): Wissenschaftlichkeit in der politischen Didaktik. Wozu dient sie und was bedeutet sie?, in: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 4. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart, S. 143–154.

Gagel, Walter (1986): Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubesinnung?, in: Gegenwartskunde, H. 3, S. 289–295.
Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme, in: Schiele/Schneider (1996), S. 14–28.
Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90, 3., überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden.
Gagel, Walter/Schörken, Rolf (Hrsg.) (1975): Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion, Opladen.
Gauger, Jörg-Dieter (1979): Bürger für die Demokratie – Zur Neuorientierung Politischer Bildungsarbeit in Deutschland, in: Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.): Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München, S. 13–87.
Giesecke, Hermann (1977): Die Schule als pluralistische Dienstleistung und das Konsensproblem in der politischen Bildung, in: Schiele/Schneider (1977), S. 56–69.
Giesecke, Hermann (1999): Entstehung und Krise der Fachdidaktik Politik 1960–1976, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8, S. 13–23 – auch veröffentlicht unter: www.hermann-giesecke.de/werke25.htm (Stand 1.3.2016).
Grammes, Tilman (1986): Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik, Frankfurt a. M.
Gros, Günther (1979): Grundlagen der Politischen Bildung, in: Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.): Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München, S. 88–106.
Grosser, Dieter/Hättich, Manfred/Oberreuter, Heinrich/Sutor, Bernhard (1976): Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart.
Hessisches Institut für Lehrerfortbildung – Hauptstelle Reinhardswaldschule (Hrsg.) (1969): Protokoll des Lehrgangs 1478 »Der Stand der Diskussion um die politische Bildung«, vom 2.6. bis 4.6.1969 in der Reinhardswaldschule, Kassel.
Hessisches Institut für Lehrerfortbildung – Hauptstelle Reinhardswaldschule (1980): Stand der Diskussion um die Didaktik der politischen Bildung/Gesellschaftslehre, Kassel.
Hilligen, Wolfgang (1975a): Ziele des politischen Unterrichts – noch konsensfähig? Drei Optionen als Vorschlag für einen Minimalkonsens im politischen Unterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 15, S. 3–20.
Hilligen, Wolfgang (1975b): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug, Opladen.
Hilligen, Wolfgang (1975c): Vorschläge für konsensfähige Optionen und Auswahlkriterien für den politischen Unterricht, in: Fischer (1975a), S. 63–86.

Hilligen, Wolfgang (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975, kommentiert 1975: Ein Supplement, Opladen.
Hilligen, Wolfgang (1980): Vorschläge für konsensfähige Optionen, Auswahlkriterien und Methoden für den politischen Unterricht, in: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, 4. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart, S. 49–66.
Hilligen, Wolfgang (1982): Zukunftsperspektiven und Postulate für die politische Bildung in unserem Staat, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. Ergebnisse einer Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 49–71.
Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge, 4. völlig neubearb. Aufl., Wiesbaden.
Hornung, Klaus (1975) : Die politische Didaktik »kritisch-normativer« Richtung, in: Fischer (1975a), S. 99–123.
Hornung, Klaus (1980a): Familie als Vermittlerin von Normen und Werten. Einige (unsystematische) Thesen zur Inhalts und Lernzielbestimmung, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 73–82.
Knütter, Hans-Helmuth (1979): Die pragmatische Wende im schulischen Politikunterricht, in: Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.): Die realistische Wende in der Politischen Bildung, S. 147–166.
Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hrsg.) (1993): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Aufl., Opladen.
Kühr, Herbert (1980): Politische Didaktik, Königstein/Ts.
Lessing, Clemens (1988): Politisches Handeln für die Politische Bildung – Zur Geschichte der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, in: George, Siegfried/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag, Stuttgart, S. 41–53.
Mambour, Gerrit (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts.
Minssen, Friedrich (1973): Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre – Zum Streit um die hessischen »Rahmenrichtlinien«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 41, S. 15–38.
Neumann, Franz/Fischer, Kurt-Gerhard (Hrsg.) (1976): Option für Freiheit und Menschenwürde. Festschrift für Wolfgang Hilligen zum 60. Geburtstag, Frankfurt a. M.
Nitzschke, Volker (1982): Zur Entwicklung und Situation der politischen Bildung in Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zur Situa-

tion der politischen Bildung in der Schule. Ergebnisse einer Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 24–38.
Pohl, Kerstin (2014): Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke, 2. korr. Aufl., Schwalbach/Ts.
Pohl, Kerstin (2009): Politische Bildung zwischen Emanzipation und Demokratisierung. Ein Interview mit Ingrid Schmiederer zur Erinnerung an Rolf Schmiederer, in: Politische Bildung, H. 4, S. 136–149.
Reinhardt, Sibylle (1976): Wie politisch darf der »Politik«-Lehrer sein?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 8, S. 25–35.
Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe eins und zwei, 4. überarb. Neuauflage, Berlin.
Rothe, Klaus (1981): Didaktik der politischen Bildung, Hannover.
Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele/Schneider (1996), S. 29–38.
Sander, Wolfgang (2003): Vom »Unterricht« zur »Lernumgebung«. Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur, in: GPJE (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE, Schwalbach/Ts., S. 21–31.
Sander, Wolfgang (2010): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, 2. akt. Aufl., Marburg.
Schiele, Siegfried (1977): Auf der Suche nach dem Konsens – unter besonderer Berücksichtigung der außerschulischen politischen Bildung im staatlichen Auftrag, in: Schiele/Schneider (1977), S. 117–129.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1980a): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (1980b): Vorwort, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 7–10.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (1980c): Konsenskriterien für politische Bildung im öffentlichen Auftrag – Gesprächsergebnisse und Anregungen, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 141–172.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1987): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Stuttgart.
Schmiederer, Rolf (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt a. M.
Schmiederer, Rolf (1976): Praxisbezug und Realisierbarkeit der Ziele als Grundlage einer pragmatischen Konsensfindung der Didaktik des politischen Unterrichts, in: Neumann/Fischer (1976), S. 143–151.

Schmiederer, Rolf (1977a): Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politischen Bildung, in: Schiele/Schneider (1977), S. 130–151.
Schmiederer, Rolf (1977b): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Hannover.
Schmiederer, Rolf (1980): Konsens und Dissens in der politischen Bildung – dargestellt am Thema »Die Familie als Vermittlerin von Normen und Werten« im Unterricht, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 93–106.
Schneider, Herbert (1977), Der Minimalkonsens – eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung, in: Schiele/Schneider (1977), S. 11–36.
Schörken, Rolf (1975a): Die öffentliche Auseinandersetzung um neue Lehrpläne für politische Bildung und das Konsensproblem, in: Fischer (1975a), S. 9–23.
Sutor, Bernhard (1975): Das Menschenbild des Grundgesetzes – Minimalkonsens politischer Bildung, in: Fischer (1975a), S. 147–163.
Sutor, Bernhard (1976): Grundgesetz und politische Bildung. Ein Beitrag zur Wiedergewinnung eines Minimalkonsens im Streit um den Politikunterricht, Hannover.
Sutor, Bernhard (1977): Verfassung und Minimalkonsens: die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung, in: Schiele/Schneider (1977), S. 152–172.
Sutor, Bernhard (1980): Familienpolitik: Motive – Ziele – Inhalte. Skizze einer mehrstündigen Unterrichtsreihe im Sekundarbereich I, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 107–132.
Sutor, Bernhard (1984a): Neue Grundlegung politischer Bildung. Politikbegriff und politische Anthropologie (Band I), Paderborn.
Sutor, Bernhard (1984b): Neue Grundlegung politischer Bildung. Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts (Band II), Paderborn.
Uhl, Herbert (1976): Politische Didaktik – auf der Suche nach dem Konsens, in: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, H. 5, S. 139–148.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach, in: Schiele/Schneider (1977), S. 173–184.
Wehling, Hans-Georg (1980), Keine Harmonie in der Familie – Nachlese zu einer Tagung, in: Schiele/Schneider (1980a), S. 133–140.

Siegfried Schiele

Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung!

Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität

Nein, ich möchte nicht verhehlen, dass ich mit der Leitfrage des Sammelbandes, in dem dieser Beitrag erscheint, meine Probleme habe. Was brauchen wir denn wirklich?

Es wird berichtet, dass Sokrates eines Tages den Athener Markt besuchte und sich intensiv umschaute, was alles zum Kauf angeboten wurde. Nachdem er alles gesehen hatte, soll er gesagt haben: »Ich wundere mich, wie wenig ich brauche«.

Nun kann man diese Einsicht, was materielle Güter betrifft, nicht einfach auf die Welt des Geistigen übertragen, aber es ist schon heilsam, relativ strenge Maßstäbe anzulegen, wenn es um die Frage geht, was wir in diesem Bereich wirklich brauchen. Es sei aber die These gewagt, dass sich Sokrates für den Beutelsbacher Konsens interessiert hätte, wenn er auf dem Athener Markt angeboten worden wäre. Das vermute ich schon deswegen, weil dem Beutelsbacher Konsens substanziell vieles vom Sokratischen Fragen innewohnt.

Die Motive für Beutelsbach

Mit Recht wird die Frage gestellt, ob die wesentlichen Ergebnisse der Beutelsbacher Tagung heute, 40 Jahre danach, noch die gleiche Durchschlagskraft und Bedeutung haben. Um das beantworten zu können, sollte man die Motive kennen, die zur »Konsens-Tagung« geführt haben. Die Gründe habe ich in verschiedenen Beiträgen im Lauf der letzten Jahrzehnte dargestellt (vgl. dazu und auch zum Folgenden ausführlich und aktuell Buchstein u. a. 2016). Darum hier nur in aller Kürze:

Die Tagung fand im Jahr 1976 statt, also in einer Zeit, als die 68er-Bewegung noch nicht verebbt war. Die politische Bildung wurde in den Strudel der Ereignisse einbezogen und sie wurde als politisches Kampfinstrument missbraucht. Es hing vom Zufall des Wohnorts bzw. des Bundes-

landes, in dem man lebte, ab, welche Art politischer Bildung man in den Schulen bekam. Das Stichwort »Hessische Rahmenrichtlinien« möge als Hinweis genügen. Ein Gespräch über didaktische Fragen über das eigene Lager hinaus gab es so gut wie nicht. Die Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen Positionen hatten sich offenbar nichts zu sagen.

Dieser Befund hat mich als jungen Direktor der Landeszentrale für politische Bildung empört. Es schien mir unverantwortlich, junge Menschen politischer Willkür – ob von links oder rechts – auszusetzen. In meinen Augen musste es doch möglich sein, einen Minimalkonsens zu finden, der insgesamt für politische Bildung im öffentlichen Auftrag gelten sollte (vgl. ausführlich dazu den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band). Darum habe ich nach intensiver Beratung mit Herbert Schneider, der an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg politische Bildung lehrte, zu einer Tagung nach Beutelsbach eingeladen. Diese konnte nur einen Sinn haben, wenn alle relevanten didaktischen Positionen vertreten wären. Das ist offenbar gelungen. Mich wundert bis heute, dass ich bei der Einladung zur Tagung keine Absagen bekam. Es gab also ganz bestimmt das Bedürfnis, wieder miteinander ins Gespräch zu kommen.

Niemand von denen, die seinerzeit in Beutelsbach dabei waren (etwa 40 Personen), hat jemals etwas an der Zusammensetzung der Referenten oder der Wiedergabe der wesentlichen Ergebnisse der Tagung zu beanstanden gehabt. Glücklicherweise war mir der Gedanke gekommen, Hans-Georg Wehling, der in der Landeszentrale für Publikationen zuständig war, zu bitten, den Diskussionsverlauf der Tagung genau zu verfolgen und darauf zu achten, ob es einen Minimalkonsens gebe. Diese Aufgabe hat er mit Bravour erledigt. In seiner veröffentlichten knappen Zusammenfassung der Tagung sind die drei Punkte enthalten, die zum »Beutelsbacher Konsens« geworden sind (vgl. Wehling 1977 oder der Abdruck des Beitrages in diesem Band: 24).

Hätten wir den Versuch gemacht, in Beutelsbach eine offizielle Vereinbarung zu verabschieden, wäre das mit großer Wahrscheinlichkeit nicht gelungen. Da aber der Zusammenfassung von Wehling nach der Tagung nie widersprochen wurde, hat er wohl den Kern dessen getroffen, was sich im Verlauf der Tagung als Konsens herausgebildet hat. Ich kann gar nicht genau sagen, wer dem Kind den Namen gegeben hat. Jedenfalls lässt sich in der Literatur spätestens ab 1980 der Begriff »Beutelsbacher Konsens« nachweisen.[1] Seit dieser Zeit gibt es auch die »Beutelsbacher Gespräche« der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, die stets auf großes Interesse gestoßen sind und als Plattform für den Austausch unterschiedlicher didaktischer Positionen bis zum heutigen Tag dienen.

Der Beutelsbacher Konsens entfaltet Wirkung

Und der Ball »Beutelsbach« rollte unentwegt und ohne Grenzen weiter, ganz ungesteuert. Ich selbst war völlig überrascht, welchen Anklang der Beutelsbacher Konsens gefunden hat. Er wurde zu einer Art nichtamtlicher Richtlinie für politische Bildung im öffentlichen Auftrag. Er diente zur Befreiung von politischem Druck und zeigte in wenigen Punkten, worauf es in erster Linie ankommt bei der politischen Bildung. Zugleich wurde er zur großen Hilfe bei der Erstellung von Lehrplänen und bei Grundsatzfragen für politische Bildung im öffentlichen Auftrag.

Mir sagte einmal der für politische Bildung zuständige Referent vom Oberschulamt Stuttgart: »Den Beutelsbacher Konsens kennt sogar mein schlechtester Politiklehrer«. Der Ball rollte auch über Ländergrenzen. Der Konsens ist längst in acht Sprachen übersetzt. Ich durfte den Beutelsbacher Konsens auch bereits in Südkorea vorstellen (vgl. dazu auch Huh 1993). In den 1990er-Jahren besuchte einmal eine Reisegruppe aus Brasilien die Landeszentrale in Stuttgart. Die Gruppe war schon zehn Tage lang in Deutschland unterwegs gewesen, um die Vielfalt und Arbeitsweise politischer Bildung in Deutschland kennenzulernen. Zum Abschied sagte der Leiter der Gruppe, der wichtigste Exportartikel politischer Bildung aus Deutschland sei der Beutelsbacher Konsens. Mag das auch übertrieben und ein bisschen schmeichelnd gewesen sein, zeigt es aber doch, dass die Bedeutung des Konsenses nicht auf politische Bildung in Deutschland begrenzt bleibt.

Nach der Wiedervereinigung wurde Beutelsbach fast zum Zauberwort für die politische Bildung in den neuen Bundesländern. Jetzt hatte man den Schlüssel zu einer politischen Bildung zur Verfügung, die sich wohltuend und überzeugend von der verknöcherten Staatsbürgerkunde abhob. Die Landeszentrale musste einige der Konsensbände aus dem Jahr 1977 nachdrucken, um die Nachfrage in den neuen Bundesländern befriedigen zu können.

Also alles in Butter? Wir wissen aus der griechischen Philosophie, dass alles im Fluss ist. Es ist also völlig legitim, nach der Bedeutung von Beutelsbach in der heutigen Zeit zu fragen. Ob ich, wenn es den Beutelsbacher Konsens nicht gäbe, heute auf die Idee käme, zu einer Tagung zur Konsensfindung einzuladen, weiß ich nicht. So zerstritten wie seinerzeit sind die gesellschaftlichen, politischen und didaktischen Lager nicht. Der gesellschaftliche Grundkonsens scheint etwas stabiler geworden zu sein im Vergleich zu den 1968er-Jahren. Ich habe mal geschrieben: »Der Beutelsbacher Konsens ist nicht zu jeder Zeit gleich wichtig, aber er bleibt nach wie vor richtig« (Schiele/Schneider 1996: 2).

Der Konsens blockiert ja nicht im Geringsten die aktuellen und künftigen Herausforderungen für die politische Bildung, die gewaltig sind und unabhängig von Beutelsbach enorme Anstrengungen erfordern. Und das in einer Situation, in der die Struktur politischer Bildung in Deutschland eher geschwächt wird und z. B. die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung geschlossen wurde. In diesen Tagen gibt es Zeichen der Hoffnung für eine Neugründung. Von der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (Landesverband Niedersachsen) habe ich gehört, dass die Landeszentrale in Hannover neu gegründet werden soll. Allerdings soll der Zuschnitt der Landeszentrale so knapp bemessen sein, dass man fast von einer »Alibi-Veranstaltung« sprechen könnte.

Keine Indoktrination

Der Beutelsbacher Konsens ist ja keine Einengung und Fessel, wie ihn manche sehen, sondern das Gegenteil: eine Befreiung. Das Wichtigste überhaupt: Der Konsens ist ein absoluter Schutz für junge Menschen, die ihren Standpunkt, ihre politische Interessenlage erst noch finden müssen. Sie sind das Subjekt der politischen Bildung und dürfen niemals zum Objekt degradiert werden.

Nichts anderes ist mit dem Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot gemeint. Dieser Grundsatz meint im Kern dasselbe wie Artikel 1 des Grundgesetzes: »Die Würde des Menschen ist unantastbar«. Wenn ich den Versuch mache, Schülerinnen und Schüler manipulativ zu einer bestimmten Meinung zu bringen, versündige ich mich an diesem Grundsatz. Wahrscheinlich gibt es wenige, die in der Theorie nicht gegen Indoktrination sind. Es gibt jedoch auch sublime Formen von Überwältigung, die man ins Bewusstsein heben sollte.

In den letzten Jahren hat sich allerdings gezeigt, dass es offenbar Bestrebungen gibt, der jungen Generation doch wieder ein »richtiges Weltbild« zu verpassen, wenn auch diejenigen, die hinter diesen Bemühungen stehen, den Vorwurf der Indoktrination entrüstet von sich weisen würden. Darauf gehe ich noch ein.

Der Grundsatz der Kontroversität

Was den Grundsatz der Kontroversität angeht, so ist die praktische Umsetzung dieser Zielsetzung nicht so einfach. Andererseits habe ich den Eindruck, dass das Prinzip der Kontroversität weitaus die meiste praktische Wirkung der drei Beutelsbacher Prinzipien entfaltet hat.

Im Grunde handelt es sich um die praktische Anwendung des Indoktrinationsverbots. Wenn im politischen Unterricht bei zentralen Fragestellungen verschiedene Sichtweisen aufleuchten, dann wird deutlich, dass die jungen Menschen selbst gefragt sind, sich eine eigene Meinung zu bilden. Und das ist nur möglich, wenn ganz unterschiedliche Positionen und Argumente sichtbar werden.

Der Beutelsbacher Konsens ist keine methodische Anleitung für den Politikunterricht. Es gibt viele Wege, die Kontroversität im Unterricht zur Geltung zu bringen. Gleichzeitig handelt es sich dabei um eine Verlebendigung des Unterrichts. Politische Bildung nach den Prinzipien von Beutelsbach kann gar nicht langweilig sein. Der Konsens ist gleichsam das Salz in der Suppe, sorgt für Farbe in der Auseinandersetzung und für die Klarheit der Standpunkte. Nur auf diesem Hintergrund ist die selbstständige Urteilsbildung junger Menschen möglich.

Ein Problem darf allerdings nicht übersehen werden: Wie weit kann und soll die Palette der Kontroversen bei den politischen Fragestellungen sein? Die Grenzen sind nicht leicht zu bestimmen. Wolfgang Sander hat mit Recht immer wieder darauf hingewiesen, dass der Beutelsbacher Konsens auf einem Fundament stehe, das selbst nicht beschrieben werde. Dabei handelt es sich um die werthaltigen Kernbestände des Grundgesetzes. Die Kontroverse im Unterricht kann also niemals lauten: Für oder gegen die Menschenwürde bzw. für oder gegen die Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz. Sonst würden wir ja dem Grundgesetz die Wertgrundlagen entziehen. So kann auch der Grundsatz der Gerechtigkeit nicht in Zweifel gezogen werden, wohl aber kann und soll darüber gestritten werden, ob und wie weit der Grundsatz der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft realisiert ist.

Extremistische Positionen, die dem fundamentalen Kern der Verfassung widersprechen, können also im Reigen der Kontroversen nach Beutelsbach nicht gleichwertig neben anderen Positionen stehen. Wenn sie dennoch von jungen Menschen im Unterricht vorgebracht und vertreten werden, dann sollten die Unterrichtenden deutlich machen, dass sie die jungen Menschen ernst nehmen und respektieren, aber deren Meinung nicht teilen.

Problematisch wird die Sache bei populistischen Positionen, die manche Berührungspunkte bzw. sogar Überschneidungen mit extremistischen Standpunkten haben. Hier gibt es keine verbindliche Handlungsanweisung. Das muss im Einzelfall entschieden werden (vgl. dazu die Beiträge von Heinrich und Drücker in diesem Band).

Ich habe immer die Auffassung vertreten, dass politische Bildung in einer Demokratie nicht zu ängstlich sein sollte. Deshalb sollte meiner Meinung nach das Spektrum der Kontroversität weit gefasst werden, weil die

Vermutung berechtigt ist, dass eine offen und weit geführte Auseinandersetzung in der Regel nicht zu extremistischen Positionen führt.

Politisches Handeln

Was den dritten Grundsatz von Beutelsbach betrifft, so besteht hier der größte Aufklärungsbedarf. Mag sein, dass dieser Grundsatz in der Vergangenheit etwas im Schatten stand, aber zu Unrecht. Gerade das dritte Beutelsbacher Prinzip zeigt noch einmal ganz deutlich, dass im Mittelpunkt der politischen Bildung die jungen Menschen stehen. Sie sollen befähigt werden, ihre Interessenlage zu erkennen und Wege zu finden, die politische Lage entsprechend zu beeinflussen. Es ist also ganz falsch davon auszugehen, der Beutelsbacher Konsens führe nicht zu politischem Handeln. Das Gegenteil ist richtig. Es geht beim politischen Unterricht gerade darum, auch operationale Fähigkeiten zu erwerben, die Voraussetzung für politisches Handeln sind.

Freilich geht es nicht um gemeinsame politische Aktionen eines Klassenverbands, gar noch unter Anleitung von Lehrkräften. Damit würden ja Schülerinnen und Schüler entmündigt, könnten nicht ihre eigene politische Auffassung entwickeln und politisch zur Geltung bringen. Bei einem guten politischen Unterricht entsprechend den Grundsätzen von Beutelsbach müsste es möglich sein, dass sich Schülerinnen und Schüler z. B. beim Thema »Stuttgart 21« für oder gegen das Projekt entscheiden und sich vielleicht auch bei Demonstrationen dafür oder dagegen einreihen. Ohne diese prinzipielle Offenheit gibt es keinen guten, qualifizierten politischen Unterricht. Es mag eine absolute Ausnahme sein, dass sich bei einer Thematik einmal ein gesamter Klassenverband geschlossen und ohne Zwischentöne aus freien Stücken für eine bestimmte Meinung und entsprechende politische Aktionen entscheidet. Ich selbst habe das noch nie erlebt und halte politische Aktionen im geschlossenen Klassenverband, sofern es nicht um ein Eintreten für demokratische Grundwerte geht, für fragwürdig und nicht erstrebenswert.

Die Reichweite des Beutelsbacher Konsenses

Eine Frage wird im Zusammenhang mit Beutelsbach auch immer wieder aufgeworfen: die Frage nach dem »Geltungsbereich«. Dazu kann ich verbindlich feststellen, dass die Motivation für Beutelsbach in erster Linie der politischen Bildung in den Schulen gegolten hat. Die jungen Menschen in

den Schulen sollten geschützt und gefördert werden. Darüber hinaus sind alle Einrichtungen angesprochen, die im öffentlichen Auftrag tätig sind, also auch die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung.

Es ist aber ein großer Segen, dass der Beutelsbacher Konsens keinen amtlichen Stempel hat. Es handelt sich um ein Angebot und nicht um eine Verpflichtung.

Für die freie außerschulische politische Bildung war Beutelsbach nicht gedacht (vgl. dazu die Beiträge von Hufer und Widmaier in diesem Band). Mit Freude habe ich aber festgestellt, dass der Beutelsbacher Konsens auch in diesem Bereich eine Rolle spielt. Er wird hier als etwas betrachtet, das Orientierung geben kann. Natürlich wird man von einer Parteistiftung oder einem gewerkschaftlichen Bildungswerk nicht erwarten dürfen, dass hier politische Bildung à la Beutelsbach läuft. Solange bei »Tendenzbetrieben« die Transparenz gewährleistet ist, ist das auch in Ordnung. Dennoch habe ich festgestellt, dass auch in Bereichen, wo eigene Fahnen wehen, der Bildungserfolg größer ausfällt, wenn Türen und Fenster weit geöffnet werden, weil es auch Erwachsene nicht gern haben, wenn sie das Gefühl haben, sie würden gegängelt und an der kurzen Leine geführt.

Widerstände gegen den Beutelsbacher Konsens

Gewundert habe ich mich schon, dass unter den Papieren, die für die Tagung im Haus am Maiberg, die diesem Debattenband vorausgegangen ist, eingereicht wurden, einige dabei waren, die den Beutelsbacher Konsens polemisch und überspitzt auf die Hörner nahmen.

Es ist keine Frage, dass eine sachliche und kritische Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens möglich sein muss. Das haben die Diskussionen bei der Tagung selbst auch gezeigt.

In diesem Rahmen möchte ich mich nur mit den zentralen kritischen Punkten auseinandersetzen. Immer wieder wurde von einigen Kritikerinnen und Kritikern behauptet, dass der Beutelsbacher Konsens als Neutralitätsgebot missverstanden werden kann und auch wird. Das ist meiner Meinung nach eine völlige Fehlinterpretation von Beutelsbach. Der Beutelsbacher Konsens ist geradezu eine wichtige Grundlage einer lebendigen politischen Streitkultur.

Schon zehn Jahre nach der ersten Beutelsbacher Tagung hat im Rahmen der »Beutelsbacher Gespräche« eine Tagung zum Thema »Konsens und Dissens in der politischen Bildung« stattgefunden, deren Ergebnisse auch publiziert wurden (Schiele/Schneider 1987). Dabei gab es eine völlige Übereinstimmung in dem Punkt, dass der Beutelsbacher Minimalkonsens

die politischen Auseinandersetzungen ermögliche und fördere. Das ist das pure Gegenteil von einer Verpflichtung zur Neutralität.

Die Kritik, die ja vor allem von der sogenannten kritischen politischen Bildung kommt, hat etwas anderes im Sinn. Bei manchen Positionierungen dieser Richtung kann ich nicht mehr deutlich erkennen, dass es darum geht, die jungen Menschen mit politischen Kontroversen zu konfrontieren, damit sie zu einem eigenen politischen Urteil und zur politischen Autonomie befähigt werden. Mein Eindruck ist, dass sie unter Verletzung des Indoktrinationsverbots auf die »richtige Spur« gebracht werden sollen.

Zu Ende gedacht wäre das wieder der Zustand, der in den 1970er-Jahren vorherrschte, als Ideologien von links und rechts die politische Bildung zum politischen Machtinstrument missbrauchten. Die jungen Menschen waren damals diesem Missbrauch ausgeliefert. Und genau diese Situation hat 1976 zur Tagung in Beutelsbach und zum Konsens geführt. Sollen wir wieder hinter Beutelsbach zurückfallen?

Die Kritikerinnen und Kritiker von Beutelsbach unterstellen auch, der Beutelsbacher Konsens lasse nur »etablierte Positionen« zu. Abgesehen davon, dass dieser Begriff nicht definiert wird, fehlt vor allem die Antwort auf die Frage, welche Positionen denn fehlen. Das müsste doch genau umrissen werden.

Teilweise wird auch behauptet, der Beutelsbacher Konsens wirke als »Schere im Kopf«. Auch das ist eine Behauptung, die nie konkretisiert und bewiesen wurde. Der Beutelsbacher Konsens macht im Gegenteil den Kopf frei und offen. Er hält Lehrerinnen und Lehrern den Rücken frei und verhindert politische und bürokratische Übergriffe auf die politische Bildung.

Ich wage deshalb sogar die Behauptung, dass nichts die politische Bildung so positiv verändert hat wie der Beutelsbacher Konsens.

Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung

Brauchen wir also den Beutelsbacher Konsens? Vielleicht meinen einige, er sei in den 1970er-Jahren entstanden und habe dort auch seine Berechtigung gehabt. Inzwischen seien wir aber viel weiter, so dass der Konsens im Archiv einen ordentlichen Platz habe. So verstanden wäre der Beutelsbacher Konsens mehr oder weniger eine Modeerscheinung, die inzwischen nicht mehr up to date sei.

Eine solche Betrachtung wird dem Anliegen von Beutelsbach jedoch nicht gerecht. Ist es etwa aus der Mode gekommen, junge Menschen nicht indoktrinieren zu sollen, ihnen eine eigene kritische Beurteilung zu ermöglichen und ihnen Fähigkeiten zum politischen Handeln zu ver-

mitteln? Es wäre eine Katastrophe, solche Ziele aufgeben zu wollen. Was wären die Alternativen?

Es mag sein, dass die Grundsätze von Beutelsbach inzwischen zur politischen Grundausstattung gehören, also keiner politischen Pflege mehr bedürfen. Es wäre wunderbar, wenn die Prinzipien von Beutelsbach wirklich fester Bestandteil der politischen Kultur wären.

Ich meine schon, dass gewisse Fortschritte in den letzten Jahrzehnten erzielt wurden, aber es gibt doch immer noch einige »Mangelerscheinungen«. Immer wieder bekomme ich auch heute noch Anfragen, vor allem auch von der Presse, ob es etwa mit Beutelsbach verträglich sei, im politischen Unterricht z. B. beim Thema »Friedenssicherung« nur die Bundeswehr in die Schulen zu lassen. Ich plädiere dann immer dafür, dass es ein Anliegen von Beutelsbach sei, den Horizont zu öffnen und alle relevanten Standpunkte zu berücksichtigen.

Es ist meine feste Überzeugung, dass der Beutelsbacher Konsens nicht von vorgestern ist, sondern dass er immer noch aktuell ist und bleiben wird. Es handelt sich um keine Eintagsfliege.

Die alten Griechen sprachen bei geistigen Gütern, die über den Tag hinaus Bedeutung haben, von »ktäma eis aei« = einem Besitz für immer. Das kann man auch vom Beutelsbacher Konsens sagen. Seien wir froh, dass wir ihn haben.

Anmerkungen

1 Nach meiner Erinnerung fiel schon bei der zweiten Beutelsbach-Tagung 1978 in Mühlhausen der Begriff »der in Beutelsbach gefundene Konsens«.

Literatur

Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Kultur, Schwalbach/Ts.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.

Huh, Young-Sik (1993): Interesse und Identität, Frankfurt a. M.

Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik, Berlin.

Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben, Schwalbach/Ts.

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1987): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele/Schneider (1977), S. 173–184.

Armin Scherb

Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule

Entstehung und Inhalt des Beutelsbacher Konsenses

Politische Bildung wurde in der Zeit nach 1968 zum Politikum und teilte die bildungsföderalistische Republik entlang der oft grob verwendeten Prädikate »progressiv« und »konservativ«, in »A-Länder« (SPD-regierte Länder) und »B-Länder« (unionsregierte Länder). Während in den SPD-regierten Ländern emanzipatorische Konzepte die Zielrichtung politischer Bildung dominierten, wurde in den unionsregierten Ländern die später so bezeichnete »Gelbe Bibel« mit der Forderung einer »Rationalität im Verfassungskonsens« zur Orientierungsgrundlage.[1] Damit entstand in der Politikdidaktik eine Art »politische Geographie« und eine Lagerbildung, die zu heftigen Auseinandersetzungen führte. Eine erste Annäherung ergab sich Mitte der 1970er-Jahre zunächst in Wildbad Kreuth, bei einer Veranstaltung der Politikdidaktiker aus der ganzen Republik, dann auf einer Tagung »Zur Lage der politischen Bildung« in der Akademie für politische Bildung Tutzing.

Die Entstehung einer gemeinsamen Basis verdankt sich jedoch der Initiative von Siegfried Schiele, dem damaligen Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Schiele 2008: 57 f.). Um den begonnenen sachlichen Dialog aufrechtzuerhalten, lud er die Repräsentanten der »feindlichen« Lager zu der bekannten Didaktikerkonferenz in das schwäbische Beutelsbach ein. Der später so bezeichnete »Beutelsbacher Konsens« stellte das von dem Konferenzteilnehmer Hans-Georg Wehling formulierte Tagungsergebnis dar. Bei den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen, politischen und didaktischen Positionen, vertreten durch Rolf Schmiederer, Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Dieter Grosser, Bernhard Sutor und Klaus Hornung, glaubte Wehling eine gemeinsame Basis entdeckt zu haben, die er als Minimalkonsens politischer Bildung in drei Grundprinzipien zusammenfasste, die heute als Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Orientierung am Interesse der Schülerinnen und Schüler bekannt sind (siehe der ausführlichere Wortlaut bei Wehling in diesem Band: 24).

Fortentwicklung des Beutelsbacher Konsenses

Die genannte Passage im Text von Hans-Georg Wehling, die vermutlich erst seit den 1980er-Jahren unter der Bezeichnung Beutelsbacher Konsens firmiert (vgl. Pohl/Will in diesem Band), blieb seither und bis heute in den Debatten der auf die formale politische Bildung bezogenen Politikdidaktik im Grundsatz überwiegend unwidersprochen. Auf den Nachfolgetagungen hielten die drei Prinzipien der kritischen Überprüfung im Wesentlichen stand. Dennoch sind zwei Änderungsvorschläge – beide von Herbert Schneider – in den erweiterten Textbestand des Beutelsbacher Konsenses wirksam eingeflossen. Unumstritten war weiterhin, dass es Aufgabe politischer Bildung sei, das analytische Instrumentarium zu vermitteln, das es ermöglicht, politische Situationen adäquat zu erfassen und selbstständig zu beurteilen. Problematisiert wurde hingegen, dass die ursprüngliche Formulierung des dritten Grundsatzes durch Wehling einen zu individualistischen Interessenbegriff beinhaltet. Daher hob Herbert Schneider in seinem ersten Änderungsvorschlag stärker auf die Sozialverantwortlichkeit der Interessenwahrnehmung ab: »Der Schüler (Erwachsene) soll in die Lage versetzt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzuversetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner Interessen unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze beeinflussen kann« (Schneider 1987: 30). Vor dem Hintergrund der Diskussionen über Kommunitarismus, Bürgergesellschaft und Verfassungspatriotismus und unter Berücksichtigung der Debatte über Wertewandel und das darauf bezogene didaktische Konzept der Wertesynthese hat Schneider den dritten Konsensgrundsatz in einem Vortrag am 29.2.1996 in Bad Urach nochmals modifiziert: »Der Schüler (Erwachsene) soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzuversetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen in seinen verschiedenen Ausprägungen beeinflussen kann« (Schneider 1996: 220). Diese nochmalige Umformulierung des dritten Grundsatzes enthält eine stärkere normative Akzentuierung in Richtung Republikanismus. Schneider nimmt dabei ausdrücklich Bezug auf die Formel Tocquevilles vom »wohlverstandenen Eigeninteresse«, die auch in der Kommunitarismusdiskussion zentrale Bedeutung hat (ebd.: 202).

Änderungs- und Erweiterungsdebatten

In der Folgezeit wurden drei weitere Änderungsvorschläge unterbreitet, die eher als Interpretationsversuche und als Kommentare wahrgenommen wurden:

1. Die Zunahme rechtsextremistischer Orientierungen vor allem in den neuen Bundesländern hat Wolfgang Sander – damals Professor für Politikdidaktik an der Universität Jena – auf dem Bundeskongress der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 1994 in Erfurt Anlass zu der Frage gegeben, ob auch extremistische Positionen gemäß dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses im Unterricht gleichberechtigt behandelt werden sollten. In diesem Zusammenhang hat er folgenden Erweiterungsvorschlag unterbreitet: »Politische Bildung versteht sich als Teil einer demokratischen politischen Kultur. Sie will mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken, denn nur demokratisch verfasste Gesellschaften können die pädagogisch intendierte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptieren« (Sander 1995: 217).
2. Ein weiterer Aspekt der Änderung betrifft Vorschläge zu einer inhaltlichen Substanziierung des Beutelsbacher Konsenses. Der Magdeburger Politikdidaktiker Gotthard Breit hat die Leitfrage der zweiten Beutelsbacher Nachfolgekonferenz »Reicht der Beutelsbacher Konsens?« aufgegriffen und angesichts der Orientierungsprobleme im Gefolge des deutschen Einigungsprozesses nach 1989 die Normativität der Konsensgrundsätze für die schulische politische Bildung stärker betonen wollen. In Anlehnung an den »Darmstädter Appell«[2] von 1995 schlug Breit in seinem Referat zur Frage nach einer möglichen einseitigen »Westorientierung« als Grundlage für einen inhaltlichen Konsens in der politischen Bildung vor, dem Beutelsbacher Konsens folgenden vierten Grundsatz hinzuzufügen: »Dem Jugendlichen soll im Politikunterricht Gelegenheit gegeben werden, über die Bedeutung von Freiheit und Demokratie und über die Voraussetzungen und Möglichkeiten von politischer Beteiligung nachzudenken« (Breit 1996: 100).
3. Vor dem Hintergrund der seit den 1990er-Jahren verstärkt geführten Schulreformdiskussion habe ich im Rahmen meiner Habilitationsschrift den Versuch unternommen, mit Hilfe diskurstheoretischer Erwägungen die strukturelle Geschlossenheit des Beutelsbacher Konsenses zu überwinden. Die Organisationsstrukturen, innerhalb derer sich schulische politische Bildung ereignet, stellen zunächst eine Vorgabe dar, die es mit sich bringt, dass der Beutelsbacher Konsens zu der Dimension Offenheit *als freier Zugang zur Dialoggemeinschaft* keine Ent-

sprechung hat. Der freie Zugang zur Dialoggemeinschaft wird durch äußere strukturelle Gegebenheiten (Klassenstruktur, Kursstruktur, Schulstruktur) begrenzt. Im Beutelsbacher Konsens findet nach Scherb zumindest nicht unmittelbar das Problem der für das politische Lernen konstatierbaren Kluft zwischen System und Lebenswelt Berücksichtigung. Tritt man der Forderung nach einer Vermittlung von System und Lebenswelt durch das in der Schulreformdebatte der 1990er-Jahre vertretene Konzept »Offenheit von Schule« nahe, so bedeutet dies faktisch die Ermöglichung des Dialogs mit außerschulischen Informationsträgern. Zumindest für die *schulische* politische Bildung müsste man nach Scherb den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses deshalb folgende Formulierung vorandenken: »Eine wohldosierte Offenheit der Schulgemeinschaft zur außerschulischen Realität ist prinzipiell zu ermöglichen« (Scherb 2001: 346).

Politikdidaktische Einordnung

In einer historischen Betrachtungsweise wurde der Beutelsbacher Konsens als »vorläufiger Abschluss« eines Reifungsprozesses der Politikdidaktik gesehen, der mit den ersten politikdidaktischen Gesamtkonzeptionen der didaktischen Wende zu Beginn der 1960er-Jahre begann und über den Grundsatzstreit nach 1968 zu einer Rückbesinnung auf das hinter den unterschiedlichen Konzeptionen immer schon vorhandene aber lange verdeckte Gemeinsame geführt hat (Grammes 1986: 493, vgl. dazu auch den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band). Die Entdeckung des Gemeinsamen hat zu einer Art Wiedergeburt der Politikdidaktik geführt, weil der Beutelsbacher Konsens die Möglichkeit eröffnete, in Abkehr von dem Theoriestreit der Nachachtundsechziger sich wieder dem Kerngeschäft zuzuwenden, nämlich dem Lehren und Lernen im Lernfeld Politik (Sander 1991: 21 u. 1996: 29 f.). Diese Hinwendung zu Alltagsfragen des Politikunterrichts war gleichzeitig verbunden mit der Wiederentdeckung der Lernenden als Subjekte der politischen Bildung. Möglicherweise war es Rolf Schmiederer, der als Teilnehmer der Konferenz für die im dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens enthaltene Schülerorientierung gesorgt hat. Seine wenig später (1977) erschienene Didaktikkonzeption »Politische Bildung im Interesse der Schüler« hat in einer systematischen Betrachtungsweise insofern zu der Auffassung geführt, dass zusammen mit dem Beutelsbacher Konsens nun in der Politikdidaktik eine *pragmatische Wende* eingeläutet wurde (Scherb 2001: 125 ff., vgl. dazu auch die Beiträge von Pohl/Will und Studt in diesem Band).

Nahtlos eingefügt werden kann der Beutelsbacher Konsens in die Kompetenzdebatte in der politischen Bildung. Im dritten Grundsatz enthält er bereits eine Differenzierung von drei Kompetenzdimensionen, die seine Anschlussfähigkeit an einschlägige Modelle belegen. Folgende Zuordnungen erscheinen in diesem Zusammenhang evident:

Kompetenzdimensionen im dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses (Änderungsvorschlag von Schneider 1996: 220)	**Kompetenzdimensionen im Modell von Detjen u. a. (2012: 13)**
»Der Schüler (Erwachsene) soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzuversetzen …	Kognitive Kompetenz: • Fachwissen • Politische Urteilsfähigkeit
…sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung (beeinflussen kann)	Prozedurale Kompetenz: • Politische Handlungsfähigkeit
im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen (…).	Habituelle Kompetenz: • Politische Einstellung und Motivation

Quelle: eigene Darstellung

Wenn – wie vielfach angenommen – die normativen Implikationen des Beutelsbacher Konsenses auf das Sinnkonzept einer pluralistischen Demokratie verweisen, dann konstituieren sie ein Kompetenzmodell, das zugleich ein Konzept zur Förderung von Demokratiekompetenz darstellt (Scherb 2004: 19 ff.).

Normativität und Demokratielernen

Die Demokratiekompetenz teilt sich dabei in drei Teilkompetenzen, wie sie im dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses beschrieben werden. Die *kognitive* Kompetenz umschreibt die Fähigkeit der Lernenden, Strukturen und Prozesse in der Demokratie zu verstehen. Lernende sollen »befähigt werden, politische Probleme zu analysieren« (Schneider 1996: 220). Die prozedurale Kompetenz umschreibt die Fähigkeiten, die die Lernenden handlungsfähig machen und sie in die Lage versetzen, »nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie sie die Problemlösung beeinflussen können« (ebd.). Die prozedurale Kompetenz setzt kognitive Kompetenz voraus. Dazu gehören u. a. das Wissen über politische und administrative Zuständigkeiten und das Wissen über politische und rechtliche Aspekte

von Verfahrensabläufen der Entscheidungsbildung. Beide Kompetenzen tragen dazu bei, dass Lernende eine *habituelle* Kompetenz ausbilden. Die habituelle Kompetenz umschreibt die Bereitschaft der Lernenden, auf der Grundlage gewissenhafter und verantwortungsbewusster Urteilsbildung begründete Entscheidungen bezüglich ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu treffen und diese im ständigen Spannungsfeld zwischen Zustimmung und Kritik praktisch werden zu lassen. Damit wird die prozedurale Kompetenz durch eine sozialethische Dimension angereichert, so dass Lernende – wie dies der Beutelsbacher Konsens in der von Herbert Schneider vorgeschlagenen Fassung zum Ausdruck bringt – »im Sinne ihrer wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung ihrer Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen« (ebd.) handeln können.

Die Normativität des Beutelsbacher Konsenses wurde vor allem von den Vertreterinnen und Vertretern emanzipatorisch orientierter Didaktikvorstellungen in Zweifel gezogen. Dabei wurde betont, dass es sich beim Beutelsbacher Konsens lediglich um einen »formalen Konsens« handele, um eine »didaktische Plattform«, nicht aber um eine ausreichende Formulierung der Zielvorstellung in der politischen Bildung (Wallraven 1977: 263). Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang auch, dass der Beutelsbacher Konsens eine dirigistische Wertevermittlung nicht verhindere und dass deshalb das Indoktrinationsverbot letztendlich wirkungslos sei (Weiler 1997: 21). Während auf der einen Seite im Beutelsbacher Konsens also eine Art »Spielregel-Konsens« gesehen wurde, der lediglich das Verfahren festschrieb, an das man sich zu halten hatte, betonte man auf der anderen Seite dagegen das Materiale im sogenannten Formalen und kritisierte die mangelnde Tragfähigkeit dieser Unterscheidung.

Vor allem wies Bernhard Sutor, der die konzeptionelle Entwicklung der Politikdidaktik entscheidend mitgeprägt hat, darauf hin, dass formale Regeln durchaus eine materiale Basis haben, weil die Implikationen von Ordnungs- und Verfahrensregelungen ihrerseits in Werten begründet sind. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass hinter den sogenannten formalen Regeln des Beutelsbacher Konsenses durchaus keine Beliebigkeit der Wertorientierung steht. Gerade weil sie den alltäglichen (politischen) Dissens garantieren, entfalten sie für die politische Bildung Normativität (Sutor 1996: 65 ff.) und können somit für politische Bildnerinnen und Bildner den Kern einer Berufsethik bilden. Wenn nämlich der Beutelsbacher Konsens als politikdidaktische Fassung eines politischen Minimalkonsenses über Ziele und Orientierung der Fächer der politischen Bildung gelten kann, öffnet er die Praxis für unterschiedliche politische Vorstellungen und didaktische Konzeptionen, ohne sein Offenheitsprinzip selbst zur Disposition zu stellen.

Er repräsentiert damit das Sinnkonzept einer wertgebundenen pluralistischen Demokratie, deren Geltungsanspruch durch Praxisreflexionen immer neu begründet werden muss (Scherb 1996: 170 ff.).

Praxisprobleme

Der Beutelsbacher Konsens hat eine Hinwendung zur Praxis des alltäglichen Politikunterrichts forciert. Neben den Vorschlägen zur Anpassung des Beutelsbacher Konsenses an die historischen Entwicklungen standen deshalb vor allem Umsetzungsfragen und Relevanzprobleme zur Diskussion.

Der Hamburger Politikdidaktiker Tilman Grammes hat in seinem Beitrag zur Beutelsbach-Tagung in Bad Urach 1996 mit dem Hinweis auf alltägliche Unterrichtssituationen auf die permanente Verletzung der Beutelsbacher Grundsätze hingewiesen. Die auf der Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lehrenden angesiedelten Verstöße gegen das Überwältigungsverbot ereignen sich durch moralische Appelle, durch Vereinnahmung, indem Lehrende sich mit den Lernenden (strategisch) verbünden, durch Überhören von Einwänden oder durch harmonisierendes Überreden. In ähnlichen Situationen werden auch das Kontroversitätsgebot und die Schülerinteressen übergangen. Häufig verstößt der alltägliche Politikunterricht gegen den Beutelsbacher Konsens durch zu frühe Diskursausschlüsse, weil Lehrpersonen zu sehr an ihrer Unterrichtsplanung festhalten und mit ihrer Hypothese von der Schülerperspektive zu schnell auf das vorgeplante Unterrichtsziel zusteuern (Grammes 1996: 143 ff.).

Mit Blick auf das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses hat auch der an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe lehrende Politikdidaktiker Georg Weißeno auf Handlungsprobleme der Lehrenden im Umgang mit politischen Kontroversen im Unterricht hingewiesen (vgl. dazu auch den Beitrag von Salomon in diesem Band). Sollen Lehrende als Moderatorinnen und Moderatoren beliebiger Meinungsäußerungen fungieren oder sollen sie einen Standpunkt beziehen – und geraten sie nicht dann zugleich in die Gefahr, gegen das Überwältigungsverbot zu verstoßen? Wie sollen sie sich verhalten, wenn in der politischen Urteilsbildung allzu schnell ein harmonisierender Konsens unter den Lernenden vorhanden ist (Weißeno 1996: 107 ff.)? Diese Handlungsprobleme weisen auch auf ein Rezeptionsdefizit hin, was die fachdidaktischen Kontroversen angeht. Schon auf der Ebene der Fachleiterinnen und Fachleiter, die in der Referendarausbildung tätig sind, so konstatiert Weißeno, werden fachdidaktische Kontroversen in ihrer Bedeutung für die Planung und Performanz des politischen Unterrichts gering geschätzt. Während Lehrerinnen und Lehrer das Kontroversitätsge-

bot durch vorschnelle Harmonisierungen unterliefen, folgten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zumeist dem einen bestimmten wissenschaftlichen Ansatz, für den sie sich einmal entschieden hätten (ebd.: 123).

In den 40 Jahren seiner Existenz hatte der Beutelsbacher Konsens als Orientierungsbasis in der schulischen politischen Bildung immer eine besondere Strahlkraft. Diese beruht möglicherweise darauf, dass hinter der vermeintlichen Formalität ein normativ gesättigtes Fundament steht, dem der Charakter eines Minimalkonsenses zugestanden werden darf. Insofern spricht einiges dafür, im Beutelsbacher Konsens die politikdidaktische Transformation des Sinn- und Wertekonzeptes einer freiheitlich-pluralistischen Ordnung zu sehen.

Anmerkungen

1 Autoren des schmalen, knapp 50-seitigen Bandes waren Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuther und Bernhard Sutor. Er erschien 1976 unter dem Titel »Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen« im Ernst-Klett-Verlag Stuttgart, herausgegeben von den damaligen Kultusministern der sogenannten »B-Länder«, Walter Braun (Schleswig-Holstein), Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg), Hans Maier (Bayern), Werner Remmers (Niedersachsen), Werner Scherer (Saarland) und Bernhard Vogel (Rheinland-Pfalz). Aufgrund seines gelben Umschlags wurde der Band von kritischen Stimmen polemisch »Gelbe Bibel« genannt (vgl. auch Pohl/Will in diesem Band).

2 Der Darmstädter Appell (abgedruckt in Politische Bildung, Heft 4/1995, S. 140) war der Aufruf einer Gruppe von Wissenschaftlern und Praktikern zu einer Reform der politischen Bildung, mit der vor allem auch die Aufgabe der Schule als Institution der Demokratiebildung akzentuiert werden sollte (vgl. Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 47/1996, S. 34–38).

Literatur

Breit, Gotthard (1996): Kann die »Westorientierung« der politischen Bildung die Grundlage für einen inhaltlichen Konsens bilden?, in: Schiele/Schneider 1996, S. 81–106.

Darmstädter Appell (1995), in: Politische Bildung, Heft 4, S. 140.

Detjen, Joachim u. a. (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.

Grammes, Tilman (1996): Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik, in: Schiele/Schneider 1996, S. 143–169.

Sander, Wolfgang (1991): Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozess, Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele/Schneider 1996, S. 29–38.
Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt, Bonn, S. 215–226.
Scherb, Armin (1996): Pragmatisch-normative Minimalkonsensbegründung als Grundlage wertorientierter politischer Bildung, in: Schiele/Schneider 1996, S. 170–198.
Scherb, Armin (2001): Wertorientierte politische Bildung und pluralistische Gesellschaft, Habilitationsschrift (unveröff.), Eichstätt.
Scherb, Armin (2004): Werteerziehung und pluralistische Demokratie, Frankfurt a. M.
Scherb, Armin (2014): Pragmatistische Politikdidaktik – Making It Explicit, Schwalbach/Ts.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1987): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
Schiele, Siegfried (2008): Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Gemeinschaftskunde unterrichten, Schwalbach/Ts., S. 57–65.
Schneider, Herbert (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 199–225.
Sutor, Bernhard (1988): Politische Bildung als Politikum – ein unbewältigtes Problem. Rückblick und Ausblick eines Beteiligten nach zwanzig Jahren Streit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 51, S. 13–27.
Sutor, Bernhard (1996): Der Beutelsbacher Konsens – ein formales Minimum ohne Inhalt?, in: Schiele/Schneider 1996, S. 65–80.
Wallraven, Peter-Klaus (1977): Minimalkonsens und Optionen – zur Auseinandersetzung mit der »didaktischen Plattform«, in: Schiele/Schneider 1977, S. 261–266.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele/Schneider 1977, S. 173 ff.
Weiler, Hagen (1997): Zwischenruf zur Krisen- und Perspektivendämmerung des Politikunterrichts, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 32, S. 1–26.
Weißeno, Georg (1996): »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden«, in: Schiele/Schneider 1996, S. 107–127.

Marcel Studt

Rolf Schmiederers pragmatische Wende?

Zur Bedeutung des Radikalenerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren

Der wichtigste Text der politikdidaktischen Wissenschaft ist ohne Zweifel der Beutelsbacher Konsens. Diesen Satz würde (fast) jede und jeder in der politischen Bildung Lehrende unterschreiben. Doch was ist der Maßstab für diese Bedeutung? Zweifelsohne liegt dieser in der großartigen Verbreitung und Rezeption des Textschnipsels, welcher rückblickend nicht mehr und nicht weniger als Minimalkonsens einer Tagung wie viele andere formuliert wurde.

Und in der Tat ist die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses sehr weit verbreitet, zum Teil nimmt sie auch groteske Züge an:

Es ist schon erstaunlich, dass Studierende der Politikdidaktik an Universitäten den Konsens kennen, nach meiner Erfahrung selbst dann, wenn er nicht explizit in Proseminaren behandelt wird. Meines Wissens richtet sich die Benotung der Unterrichtsentwürfe von hessischen Referendarinnen und Referendaren auch danach, ob die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses eingehalten wurden. Das von mir besuchte Studienseminar für Gymnasien in Offenbach tut dies in jedem Fall. Somit markiert der Beutelsbacher Konsens faktisch eine rote Linie in der politischen Bildung, für Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst ist diese Außengrenze sogar amtlich. Dieser amtliche Charakter setzt sich noch weiter fort, etwa wenn sich Curricula in ihren Präambeln auf den Konsens beziehen (vgl. etwa Hessisches Kultusministerium 2014: 12).

Grotesk wird die Rezeption, wenn etwa in Einführungsseminaren, Fachkonferenzen oder auch Publikationen der Beutelsbacher Konsens zum »Berufsethos« (vgl. das in diesem Band dokumentierte Original von Wehling) erhoben und damit auf eine Ebene mit dem Hippokratischen Eid für Mediziner gestellt wird. Auch Anekdoten, deren Wahrheitsgehalt sich leider nicht überprüfen lässt, tragen zu dem Eindruck bei, dass bei der Rezeption über das Ziel hinausgeschossen wird: So sollen vereinzelt Schulleitungen Schülerinnen und Schüler am politischen Engagement in der Schule gehindert haben, mit Verweis auf den Beutelsbacher Konsens.

Doch wodurch legitimiert sich der Beutelsbacher Konsens eigentlich? Der vorliegende Essay möchte dieser Frage nachgehen und dabei einen Schwerpunkt auf unbeleuchtete Stellen in der fachspezifischen Geschichtsschreibung setzen.

Formal betrachtet ist der Beutelsbacher Konsens nicht mehr und nicht weniger als eine retrospektiv formulierte Zusammenfassung einer Fachtagung und hat somit wenn überhaupt beschreibenden Charakter. Es handelt sich um die persönliche Einschätzung Hans-Georg Wehlings, welche der Positionen der Didaktiker und Theoretiker, die der Einladung zur Konferenz in Beutelsbach gefolgt waren, untereinander konsensfähig waren. Diese konnten logischerweise jeweils nur für sich sprechen und repräsentierten bestenfalls inoffiziell politische Lager (vgl. dazu Buchstein u. a. 2016: 102 ff. und den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band).

Im Umkehrschluss bedeutet das folglich, dass es über den Beutelsbacher Konsens keinen Prozess gemeinschaftlicher Abstimmung gab und der Konsens sich damit einer demokratischen Legitimation entzieht. Ein Versuch beispielsweise von Rolf Schmiederer, den Konsens um ein Tabuisierungsverbot zu ergänzen (vgl. Kuhn/Massing 1989: 289 f.) scheiterte an eben dieser Situation, genauso der Versuch von Wolfgang Sander, den Konsens um einen Demokratiebezug zu ergänzen (Sander 1996: 31 ff.). Hans-Georg Wehling, der Autor des entscheidenden Tagungsprotokolls, begrüßt die Unveränderbarkeit des Beutelsbacher Konsenses (Wehling o. J.). Meiner Meinung nach ist es hochgradig problematisch, dass sich der Konsens immun gegen jeglichen Versuch einer Modifizierung gezeigt hat, nicht nur vor dem Hintergrund der eben aufgezeigten Versuche, sondern auch im Hinblick auf die in diesem Band vorgetragenen Kritikpunkte.

Die Befürworterinnen und Befürworter des Beutelsbacher Konsenses sehen die Quelle seiner Legitimation auch nicht in einem demokratisch-formalen Verfahren, sondern leiten sie teleologisch aus der Geschichte der Profession ab. Der Beutelsbacher Konsens sei zum einen Lehre aus und zum anderen ein Wendepunkt in der Geschichte der politischen Bildung gewesen. Gewissermaßen als Chronist dieser Geschichte hat sich Walter Gagel profiliert (vgl. dazu und zum Folgenden auch den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band).

In seiner dritten, überarbeiteten Auflage der »Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1989/90« stellt Gagel die Geschichte der Politikdidaktik der 1970er-Jahre als einen sich vor allem aus der bundesdeutschen Innenpolitik ergebenden politisch-normativen Grundsatzstreit dar (vgl. Gagel 2005: 211). Dieser politische Streit habe sich von »wissenschaftlicher [politikwissenschaftlicher, d. Verf.] Kontroverse« (ebd.: 218) wie vom »pädagogischen [politikdidaktischen, d. Verf.] Auftrag« (ebd.: 243) sehr weit entfernt. Der Beutelsbacher Kon-

sens brachte in dieser aus Gagels Sicht unhaltbaren politischen Polarisierung in der politischen Didaktik *die* Wende: »Ich will daher versuchen, verständlich zu machen, inwiefern dieser Konsens wissenschaftsgeschichtlich die ›pragmatische Wende‹ bedeutet. Exemplarisch kann sie an einer Person dargestellt werden: an Rolf Schmiederer. Man braucht nur zwei seiner Bücher zu vergleichen: seine zwei Didaktiken von 1971 und 1977. Der Übergang von dem einen zum anderen Buch repräsentiert diese ›pragmatische Wende‹« (ebd.: 223).

Rolf Schmiederer, den Gagel damit zum Exempel für den Konsens macht, war einer der bedeutendsten Politikdidaktiker seit Bestehen der politischen Bildung als akademische Disziplin und gilt als bekanntester Vertreter der linken Politikdidaktikerinnen und -didaktiker.

Geboren 1928 in Stuttgart stammt Schmiederer aus einer sozialdemokratischen Arbeiterfamilie. Während des Krieges machte er eine Lehre zum Landwirt. Über diverse Fortbildungsmaßnahmen und Berührungen mit der dänischen Volksschulbewegung verschlug es ihn nach Wilhelmshaven. Hier studierte er, nachdem er seine Hochschulreife nachgeholt hatte, Sozialwissenschaften und erlangte 1962 sein Diplom. Nach einer zweijährigen Anstellung in der Erwachsenenbildung arbeitete er bis 1973 als Kustos am Institut für Politikwissenschaft bei Wolfgang Abendroth an der Universität Marburg.

1971 promovierte er mit seiner ersten Didaktik »Zur Kritik der Politischen Bildung« in Göttingen und wurde 1973 ordentlicher Professor an der Universität Gießen. 1972 erschien seine zweite Monographie, »Zwischen Affirmation und Reformismus«, die die Geschichte der Politischen Bildung seit 1945 behandelte. Von 1974 bis zu seinem plötzlichen Tod 1979 war er ordentlicher Professor für politische Bildung in Oldenburg. In dieser Zeit schrieb er für die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung auch seine zweite Didaktik »Politische Bildung im Interesse der Schüler«, die 1977 erschien.

Gagel zufolge hat Schmiederer mit seiner ersten Monographie »Kritik der Politischen Bildung« ein linkes Programm der Gesellschaftsveränderung (vgl. ebd.: 223) vorgelegt, welches einen Gegensatz von Freiheit und Herrschaft als gesellschaftliches Phänomen konstatiert (vgl. ebd.: 224). Im Mittelpunkt von Schmiederers Kritik steht die Befreiung von überflüssig gewordener Herrschaft (vgl. hierzu auch Schmiederer 1971: 32 f.). Danach ist Herrschaft dann als überflüssig zu betrachten, wenn sie keinen Mangel mehr verwalten oder zu ihrer Erhaltung gar künstlichen Mangel erzeugen muss. Dieses Argument der angenommenen Überflussgesellschaft, in der Herrschaft ein künstlich erzeugter Selbstzweck ist, ist für Gagels weitere Rezeption zentral.

Des Weiteren rezipiert Gagel die »Kritik der Politischen Bildung« von Rolf Schmiederer als ein Werk, das inhaltlich dem Marxismus-Leninismus nahesteht, gesteht ihm aber zu, sich von kollektivistischem revolutionärem Gedankengut gelöst zu haben (vgl. Gagel 2005: 225). Gagel problematisiert die Übernahme der Erkenntnismethode der Kritischen Theorie durch Schmiederer, weil diese die Annahme der Negativität der (bestehenden) Gesellschaft voraussetzt und das Erkennen dieser zum Bildungsziel erklärt. Eine solche Pädagogik würde gegen das Überwältigungsverbot verstoßen (vgl. ebd.: 228 f.).

Gagel zufolge wandte Schmiederer sich mit seiner zweiten Didaktik »Politische Bildung im Interesse der Schüler« von 1977 von einer kritischen Gesellschaftstheorie ab: »Das neue an der zweiten Didaktik von Rolf Schmiederer kündigte sich schon im Titel an: ›Interesse der Schüler‹. Jetzt ist es nicht mehr die Gesellschaft, die der Autor in den Blick nahm, sondern der Schüler. Pragmatisch ist daran, dass Schmiederer nicht mit einer Gesellschaftskritik ansetzte, die eine Gesellschaftstheorie voraussetzt, sondern mit einer Kritik der Unterrichts- und Lehrplanpraxis in der Schule. Die für Schmiederer konsensfähigen, auf Unterricht gerichteten Vorschläge und Überlegungen sind das Thema dieser zweiten Didaktik« (ebd.: 237).

Gagel schlussfolgert aus dem Perspektivenwechsel Schmiederers eine inhaltliche Neuausrichtung, wenn er die Kritik an der Unterrichts- und Lehrplanpraxis als abgekoppelt von einer Gesellschaftskritik betrachtet. Als Grund für diese unterstellte Wende sieht Gagel die Weltwirtschaftskrise von 1973, welche als Ölkrise in die Geschichte eingegangen ist. Für Schmiederer und andere linke Didaktiker sei die These einer theoretischen Überflussgesellschaft nicht mehr haltbar gewesen und habe so den Weg für eine »pragmatische Wende« und damit den »Konsensgedanken« (ebd.: 237) in der politischen Bildung freigemacht: »Da konnte man diese Form der Herrschaftskritik [Herrschaft könne nur durch die Verwaltung von Mangel legitimiert werden, d. Verf.] nicht mehr aufrecht erhalten. Die neue Problemstellung war nicht mehr die Verteilungsgerechtigkeit, sondern die ›philosophische und politische Verarbeitung der Endlichkeit der Welt‹. Die Wirtschaftskrise holte die utopische Phantasie auf den Boden der Realität zurück. So könnte man den Übergang Schmiederers von seiner ersten zu seiner zweiten Didaktik deuten, um seine ›pragmatische Wende‹ verstehbar zu machen« (Gagel 2005: 236, Hervorhebungen im Original).

Dieser These möchte ich im Folgenden mit zwei verschiedenen Argumenten widersprechen. Das erste Argument bezieht sich auf Gagels These der Ölkrise und das vermeintliche Ende der »utopischen Phantasie«. Zum zweiten entwickele ich aus einem eigenen Vergleich der beiden Werke Rolf Schmiederers ein Gegenargument zu Gagels Interpretation dieser Didaktiken.

1. Meines Erachtens versteht Gagel Schmiederers Herrschaftskritik nicht richtig, wenn er behauptet, Schmiederer sei aufgrund der Ölkrise von dieser Herrschaftskritik abgerückt. Denn Schmiederers Argument der überflüssigen Herrschaft stützt sich auf eine im Kern marxistisch-ökonomische Analyse der Gesellschaft. Danach stehen die Produktivkräfte einer Gesellschaft und das zwischenmenschliche Verhältnis, nach welchem die Produktion erfolgt, also das Produktionsverhältnis, in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Wenn der Stand der Produktivkräfte und das Produktionsverhältnis in Widerspruch zueinander geraten, beispielsweise wenn die im Produktionsverhältnis bestehende Herrschaft nicht mehr durch den Stand der Produktivkräfte legitimiert werden kann, dann würde eine Revolution das Produktionsverhältnis abschaffen oder verändern. Während Marx und orthodoxe Marxisten hier den Klassenantagonismus für den wesentlichen Widerspruch halten, wendet die Kritische Theorie, auf die sich Schmiederer in seiner Gesellschaftsanalyse stützt, diesen Widerspruch hin zu einem Widerspruch zwischen einer an der Realität angelegten, theoretisch möglichen Utopie und der Realität selbst. Die durch die in der Ölkrise künstliche Verknappung hervorgerufene Rezession änderte weder aus zeitgenössischer noch aus retrospektiver Sicht den Stand der Produktivkräfte, sie wuchsen nur ein wenig langsamer. Marxistisch gedacht veränderten sich die Produktivkräfte also nicht durch die Ölkrise und deshalb gab es auch nicht die Notwendigkeit einer Rücknahme der damit verbundenen Herrschaftskritik, wie sie Gagel dem Kollegen Schmiederer unterstellt.
2. Es gibt aber ein viel bedeutenderes Indiz dafür, dass Schmiederer nicht aufgrund einer vermeintlichen Einsicht in eine falsche Herrschaftskritik »pragmatisch« wurde. Aus meiner Sicht ist die Frage, ob Schmiederer tatsächlich einen inhaltlichen Bruch mit seiner ersten Didaktik vollzogen hat, viel wichtiger. Dieser Frage bin ich in meiner Examensarbeit ausführlicher nachgegangen (vgl. Studt 2014).

Die beiden genannten Didaktiken von Rolf Schmiederer lassen sich in eine vergleichbare Anzahl von jeweils 14 bis 17 Kernthesen in fünf inhaltlich gleiche Inhaltsfelder zerlegen und diese lassen sich auf Kontinuitäten und Brüche untersuchen. Die fünf Inhaltsfelder, auf die sich Schmiederer in beiden Werken bezieht, sind »Strukturelle Rahmenbedingungen von Politischer Bildung«, »Zielsetzungen und Zielbestimmungen«, »Verhältnis zur Politischen Praxis«, »Unterrichtsorganisation« und »Verhältnis zu den Gesellschaftswissenschaften«.

Im Ergebnis lässt sich tatsächlich eine Wende Schmiederers in einem dieser Felder, dem Verhältnis der politischen Bildung zur politischen Praxis, aufzeigen: Während Schmiederer in der »Kritik der Politischen Bil-

dung« für einen linken Engagementbegriff im Politikunterricht plädiert, welcher ein radikales Einfordern von demokratischen Mitbestimmungsrechten und eine Veränderung der Gesellschaft zur Herrschaftsfreiheit beinhaltet (vgl. Schmiederer 1971: 45 f.), rät er in »Politische Bildung im Interesse der Schüler« von einer solchen Einbeziehung politischen Engagements im Politikunterricht ab. Er schreibt: »Soweit politische Bildung mehr will, als nur Begründung oder Verteidigung (die Affirmation) bestehender Zustände, sind ihr in zunehmendem Maße sehr enge Grenzen gesetzt – und zwar nicht durch die verfassungsmäßige Ordnung oder das Grundgesetz, und auch nur selten durch sonstige gesetzliche Normen, sondern eher durch Maßnahmen der Exekutive und durch Einflüsse mächtiger gesellschaftspolitischer Gruppen. Beachtet die politische Bildung diese Grenzen nicht und folgt sie ausschließlich ihren wissenschaftlichen Überlegungen, so gerät sie leicht außerhalb der Grenzen des in diesem Land noch Zulässigen und Zugelassenen. Aber auch manche – politisch harmlose – Zielangaben, die sich auf ›politische Beteiligung‹, auf aktives politisches Handeln richten, gehen häufig zu weit für eine Gesellschaft, in der politischer Mitbestimmung und ›Mitverantwortung‹ enge Grenzen gesetzt sind. Das Ergebnis einer naiven ›Erziehung zum politischen Engagement‹ wäre in Konfrontation mit der gesellschaftlichen Realität kaum mehr als eine permanente Frustration. Der politischen Bildung bleibt also bestenfalls das Mittel der rationalen Aufklärung über bestehende gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, über gesellschaftliche Interessen, Machtverhältnisse und über deren Verschleierung« (Schmiederer 1977: 80).

Schmiederer begründet seine Abkehr von der Empfehlung, gesellschaftsverändernde politische Handlungen mit in den Unterricht zu nehmen, mitnichten durch die Ölkrise und eine Einsicht in die Notwendigkeit von Herrschaft, wie Gagel es beschrieben hat. Vielmehr lässt sich aus dem langen Zitat aus der zweiten Didaktik Schmiederers schließen, dass in Deutschland einer aktivierenden politischen Bildung nicht durch Gesetze oder gar durch das Grundgesetz, sondern durch Verordnungen enge Grenzen gesetzt seien. Meiner Meinung nach spielt er durch den Hinweis, dass weder Grundgesetz noch Gesetze eine solche politische Bildung verbieten, sondern dass »Maßnahmen der Exekutive« und »Einflüsse mächtiger gesellschaftspolitische[r] Gruppen« dies unterbinden, zweifelsfrei auf den Radikalenerlass von 1972 an.

Dieser Radikalenerlass war ein Höhepunkt der antikommunistischen Politik in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. Aus einer ideologischen (und personellen) Kontinuität vom deutschen Kaiserreich bis hin zum Nationalsozialismus heraus und im Kontext der Einordnung der Bundesrepublik Deutschland in den westlichen Block war eine antiemanzipatorische

Politik hegemonial. Schon 1950 versuchte Konrad Adenauer über den Adenauer-Heinemann-Erlass den Staatsapparat des Bundes von »Extremisten« zu säubern (vgl. Braunthal 1992: 32 ff.). Hiervon waren vor allem Kommunisten und andere Linksradikale betroffen, während NSDAP-Kader wie beispielsweise Reinhard Gehlen in leitende Positionen kamen und blieben. Als Reaktion auf die Studentenrevolte von 1968 setzten die Bundesländer ähnliche Erlasse um, mit der Konsequenz, dass zwischen 1 100 und 2 250 Berufsverbote, überwiegend für den Lehrerberuf, ausgesprochen wurden (vgl. Seim 1998: 117 und 205).

Schmiederers zweite Didaktik war also meines Erachtens beeinflusst von den Berufsverboten. Und obwohl Rolf Schmiederer von Walter Gagel als bedeutendes Beispiel für die von ihm ausgerufene »Pragmatische Wende« und damit als »Anbahner« des Beutelsbacher Konsenses bezeichnet wird (Gagel 2005: 223), bleibt der Einfluss der Berufsverbote auf den Diskurs und auf den Konsens bei Gagel vollkommen unbeleuchtet. Stattdessen wird von Gagel wie auch von Sutor (vgl. Sutor 2002: 2 ff.) ein Narrativ verbreitet, nach welchem sich Schmiederer und andere Linke von ihren Positionen zwanglos oder aufgrund eines Umdenkens durch die Ölkrise entfernt hätten.

Aus dieser bislang unbeleuchteten Sicht auf die Vorgeschichte des Beutelsbacher Konsenses und damit auf ein zentrales Ereignis der Professionsgeschichte der politischen Bildung leite ich zwei zusammenhängende Forderungen ab, die ich hier formulieren möchte:

1. Es bedarf einer weiteren gründlichen Untersuchung und historisch-kritischen Bearbeitung der Frage nach der Entstehungsgeschichte des Beutelsbacher Konsenses und der Mitwirkung Schmiederers an diesem. Es wirkt, nicht nur wegen der immensen Bedeutung, die dem Beutelsbacher Konsens heute zugemessen wird, befremdlich, dass die Auswirkungen der Berufsverbote auf die politische Bildung noch nicht erforscht worden sind. Meines Erachtens ist die Zeit dafür reif, die Geschichte der Politikdidaktik an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen. Einsprüche von Zeitzeugen, der Beutelsbacher Konsens sei nicht beeinflusst worden von den Berufsverboten bzw. diese hätten die Schulen berechtigterweise von linksradikalen Vereinnahmungsversuchen geschützt, müssen meines Erachtens im Rahmen weiterer Forschung verifiziert oder falsifiziert werden.
2. Es wäre nicht nur aus den benannten Gründen ein lohnenswertes Unterfangen, eine ideologiekritische Chronik der politischen Bildung in Deutschland zu verfassen. Der bisherige Narrativ von Gagel, dem sich auch der Konservative Sutor und viele weitere Didaktiker angeschlossen haben, basiert auf der These, dass in der politischen Bildung,

exemplarisch dafür steht Rolf Schmiederer, eine Abkehr linker Didaktiker von linksradikalen und marxistischen Theorien vollzogen habe. Insbesondere die Ölkrise habe dieses Umdenken in Hinblick auf die Idee einer utopischen Überflussgesellschaft bewirkt.

Diese Lesart ist, abgesehen von der Tatsache, dass sie die auf Marx basierte Argumentation zum Verhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnis nicht durchdrungen hat, vor dem Hintergrund des Radikalenerlasses in meinen Augen sehr kurzsichtig. Hier wird ausgelassen, dass Tausende von Lehrerinnen und Lehrern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufgrund ihrer politischen Positionierung mit regressivsten Mitteln aus den Schulen und Universitäten und damit auch aus Diskursen herausgedrängt wurden und über Zehntausende offen mit diesem Schicksal bedroht wurden. Ihnen ein kollektives Umdenken aufgrund der zweifelhaften These, die Öl- und Wirtschaftskrise habe ein Umdenken bewirkt, zu unterstellen, ist meines Erachtens kritisch zu überprüfen.

Der Beutelsbacher Konsens gilt als wichtiges historisches Dokument in der Geschichte der politischen Bildung auf dem Weg zur Profession. Sollte es aber einen Zusammenhang geben zwischen den staatlichen Repressionsmaßnamen und der Diskursverschiebung einer »pragmatischen Wende«, muss es meines Erachtens zu einer neuen Bewertung der historischen Zusammenhänge und damit der Geschichte des Beutelsbacher Konsenses kommen.

Literatur

Braunthal, Gerard (1992): Politische Loyalität und Öffentlicher Dienst. Der »Radikalenerlass« von 1972 und die Folgen, Marburg.

Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90, 3. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014): Hessisches Zentralcurriculum für das Fach Politik und Wirtschaft, Wiesbaden.

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (1989): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklungen – Stand – Perspektiven, Opladen.

Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 29–38.

Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung – Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt a. M.
Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Hannover.
Seim, Roland (1998): Zwischen Medienfreiheit und Zensureingriffen. Eine medien- und rechtssoziologische Untersuchung zensorischer Einflußnahmen auf bundesdeutsche Populärkultur, Münster.
Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 45, S. 17–27.
Studt, Marcel (2014): Die politische Didaktik Rolf Schmiederers, unveröff. Examensarbeit, Frankfurt a. M.
Wehling, Hans-Georg (o. J.): Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung, www.lpb-bw.de/wiebeutelbacherkonsensentstand.html (Stand 13.06.2016).

Benedikt Widmaier

Eine Marke für alle?

Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung

Der Nimbus, der den Beutelsbacher Konsens heute umgibt, liegt insbesondere in seiner Bedeutung für die schulische Politikdidaktik und die staatliche politische Bildung der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung begründet. Dagegen wird der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zwar weitgehend anerkannt, aber immer noch sehr ambivalent und zum Teil kritisch betrachtet. Das liegt unter anderem daran, dass es in der non-formalen politischen Bildung im Vergleich zur schulischen Politikdidaktik keine vergleichbar stringente wissenschaftliche Theoriebildung, keine universitären Ausbildungsmonopole und keine staatlichen Lehrpläne gibt. Die Jugend- und Erwachsenenbildung ist von einem stark zweckorientierten Blick der Politikdidaktik oder dem Legitimationsdruck der staatlichen Curricula weniger betroffen, sie kann ihre Arbeit freier konzipieren und inhaltlich weitreichender agieren und tut dies im Rahmen sehr pluraler und heterogener Trägerstrukturen (vgl. Widmaier 2010). Der Frage nachzugehen, wie es die non-formale politische Bildung mit dem Beutelsbacher Konsens hält, ist vor diesem Hintergrund eine schwierige Herausforderung.

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung wird gerne als besonders theorielose Profession und im Hinblick auf eine eigene Theoriebildung gar als »lost in space« beschrieben (vgl. Widmaier 2007). In der Tat ist sie, wie bereits erwähnt, weniger einheitlich in ihrem Erscheinungsbild und ihren theoretischen Diskursen. Sie ist deshalb in ihrer heterogenen Vielfalt als Profession auch weniger selbstreferenziell als die schulische Politikdidaktik (vgl. Mögling/Steffens 2004). Die non-formale politische Bildung ist in ihren wissenschaftlichen Bezügen erheblich breiter aufgestellt und in ihrer pädagogischen Praxis und Methodenentwicklung reichhaltiger und innovativer (vgl. Widmaier 2014b). Das führt u. a. dazu, dass bestimmte Meinungsverschiedenheiten über Grundsätze und Paradigmen in der schulischen Politikdidaktik erheblich kontroverser und mit erheblich größerem Eifer ausgetragen worden sind als in der außerschuli-

schen politischen Bildung. Es liegt auf der Hand, dass solche unterschiedlichen Rahmungen auch dazu geführt haben, dass in der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung unterschiedlich über den Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung diskutiert wurde und wird.

Beutelsbacher Konsens als Marke für alle?

Bisher war ich in meinen Diskussionsbeiträgen zum Thema »Beutelsbacher Konsens« (vgl. Widmaier 2011a, 2013a u. 2014a) immer davon ausgegangen, dass dessen Grundsätze in der non-formalen politischen Bildung, verglichen mit der Rezeption in der Schuldidaktik, mit einer ganz erheblichen zeitlichen Verzögerung zur Kenntnis genommen und diskutiert wurden. Dieses Bild einer hinterherhinkenden non-formalen politischen Bildung lässt sich allerdings heute in gewisser Weise revidieren, weil es davon ausgegangen ist, dass der Beutelsbacher Konsens unmittelbar nach der Tagung der Baden-Württembergischen Landeszentrale für politische Bildung 1976 (vgl. den in diesem Band dokumentierten Beitrag von Wehling aus dem Jahr 1977) durchschlagende Wirkung in der schulischen Politikdidaktik hatte. Heute wissen wir aber, dass der Aufstieg der Marke »Beutelsbacher Konsens« erst in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre begann. Die Bedeutung, die dem Konsens heute in der schulischen Politikdidaktik zugeschrieben wird, hat sich auch hier erst in den späten 1980er-Jahren und den frühen 1990er-Jahren endgültig durchgesetzt und etabliert, also weit mehr als zehn Jahre nach der Konferenz in Beutelsbach, die in der Geschichtsschreibung der politischen Bildung nach wie vor als sichtbarer Höhepunkt einer »didaktischen Wende« und damit als ein zeitlich klar auszumachender Wendepunkt in der Fachgeschichte beschrieben wird (vgl. dazu jetzt den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band). So weist etwa das 1988 (!) von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene »Handbuch zur politischen Bildung« von Wolfgang W. Mickel und Dietrich Zitzlaff zwar ein kleines Unterkapitel über »Konsensuale Prinzipien institutionalisierter politischer Bildung« auf (Maier 1988, Maier war 1988 Fachleiter an einem Studienseminar in Baden-Württemberg!), das sich auch auf den Tagungsband zur Konferenz in Beutelsbach, der 1977 erschien, bezieht, aber den zusammengesetzten Begriff »Beutelsbacher Konsens« noch nicht verwendet. Erst die Neuauflage des Handbuchs 1999 enthält dann einen eigenes Kapitel zum »Beutelsbacher Konsens« (Schneider 1999).

Dass sich ein heute so bedeutendes Paradigma nicht von heute auf morgen durchgesetzt hat, ist historisch gedacht im Grunde nicht weiter erstaunlich. Insofern ist es auch nicht überraschend, dass der Beutelsbacher Konsens

in den Selbstverständnis- und Leitbilddebatten der außerschulischen politischen Bildung erst ab Mitte der 1990er-Jahre auf die Agenda gesetzt wurde. Als entscheidendes Datum kann man vielleicht die Tagung zwanzig Jahre nach der legendären Beutelsbacher Tagung ansetzen, auf der Klaus-Peter Hufer über »Heterogenität oder gemeinsame Leitidee? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung« referierte. Bedenkt man jedoch, dass Klaus-Peter Hufer damals von den Organisatoren der Tagung, der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und ihrem Direktor Siegfried Schiele (!) aufgefordert worden war, auf der Tagung etwas über die Position der politischen Erwachsenenbildung zum Beutelsbacher Konsens zu sagen, wird auch noch ein weiterer wichtiger Umstand deutlich, der am Ende zum Erfolg und zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses beigetragen hat. Die persönliche Überzeugung einer einzelnen Person und die Möglichkeiten, die Siegfried Schiele als Direktor einer Landeszentrale hatte, haben entscheidend zur heutigen Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung beigetragen (vgl. dazu Buchstein u. a. 2016).

Soweit sich das verlässlich rekonstruieren lässt, habe ich selbst mich 1996, neben Klaus-Peter Hufer und im Unterschied zu diesem unaufgefordert, als einer der ersten Vertreter der non-formalen politischen Bildung zum Beutelsbacher Konsens geäußert. Als Mitarbeiter in der politischen Jugendbildung habe ich seinerzeit in der Zeitschrift »Außerschulische Bildung« den Konsens als wichtige Regel auch für die Jugend- und Erwachsenenbildung beschrieben. In dem Beitrag zum Thema »Politische Bildung als Beruf« bezeichnete ich den Beutelsbacher Konsens nicht nur als »Ethik der politischen Bildung«, sondern auch als »in der Profession der politischen Bildung allgemein anerkannten politisch-pädagogischen Konsens« (Widmaier 1996: 438). Dazu muss man allerdings wissen, dass ich mich, was vielen Kolleginnen und Kollegen in der Jugend- und Erwachsenenbildung leider häufig fehlt, am Ende meines Studiums der Politikwissenschaft sehr intensiv und systematisch mit Geschichte und Theorie der politischen Bildung beschäftigt habe (vgl. Widmaier 1987) und dass ich am Anfang meiner beruflichen Tätigkeit einige Zeit in der politischen Bildung mit Zivildienstleistenden gearbeitet habe (vgl. Widmaier 1992), also in einem Feld tätig war, das der staatlichen politischen Bildung und mithin einem stärker dem Beutelsbacher Konsens verpflichteten Bildungsbereich zuzuordnen ist.

Meine Position, den Beutelsbacher Konsens als Teil des berufsethischen Selbstverständnisses auch der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu sehen, war allerdings, entgegen meiner Darstellung, 1996 in unserer Zunft keineswegs der Mainstream. Das lässt sich unter anderem an dem bereits erwähnten Vortrag von Klaus-Peter Hufer bei der Beutelsbach-Tagung 1996 ablesen. Als Vertreter der politischen Erwachsenenbildung

nahm Hufer, wie erwähnt, eine Einladung zu den Beutelsbacher Gesprächen an, verspürte aber nicht etwa aus eigenen Stücken den Drang, etwas dazu sagen zu sollen. Insofern ist es auch nicht erstaunlich, dass Hufer dort den Konsens für die non-formale Bildung dezidiert und mit folgender Begründung ablehnte: Die Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung seien »weltanschauliche und politische Tendenzbetriebe« und die Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen erwarteten infolgedessen »Parteinahme, ja sogar Parteilichkeit« (Hufer 1996: 42). »Wozu also ein Überwältigungsverbot?«, ließe sich hinzufügen. Und »Politische Erwachsenenbildung ist per se demokratische Streitkultur. Pluralität, Differenz, Verschiedenartigkeit sind ihre konstitutiven Merkmale« (ebd.: 55). Wozu also ein Kontroversitätsgebot?

Meine Meinung war dagegen schon damals, dass vor allem das Kontroversitätsgebot den »komplexen Anspruch deutlich (macht), mit dem politische Bildung auftritt. Wenn sie nur annähernd im Sinne dieses Konsenses arbeiten will, bedeutet politische Bildung partiell immer auch kognitive Analyse komplexer politischer Zusammenhänge. Wie weit und tief diese Analyse geht, hängt von der jeweiligen Zielgruppe ab, auf die ich mich pädagogisch-didaktisch einstellen muss. […] Es wäre allerdings ein Missverständnis, den Beutelsbacher Konsens so zu verstehen, dass sich der politische Bildner mit seiner eigenen Meinung zurückhalten soll. Ganz im Gegenteil scheint es mir notwendig, Teilnehmer/innen als authentische Persönlichkeit, als interessanter Erwachsener zu begegnen, wozu eben auch eine klare pointierte eigene Meinung gehört, die in der politischen Bildung allerdings klar vom analytischen Teil getrennt erkennbar werden sollte« (Widmaier 1996: 438; ähnlich: Hafeneger 2009: 269, vgl. auch den Beitrag von Schröder in diesem Band).

Zwei Jahre später verabschiedete die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, einer der großen Trägerzusammenschlüsse der non-formalen politischen Bildung in Deutschland, ihre sogenannte »Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Bildung« (AKSB 1998). In diesem für die AKSB bis heute gültigen Grundsatzpapier hat – nach meinem Kenntnisstand zum ersten Mal – eine der wichtigen Trägergruppen der außerschulischen politischen Bildung die didaktischen Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses als wichtigen Teil ihres Selbstverständnisses beschrieben. In der Konvention wird deutlich, dass die Wertorientierung eines »Tendenzbetriebes« und die Kontroversität als didaktisches Prinzip durchaus als zwei miteinander vereinbare Grundsätze gesehen werden können, wenn es heißt: »In unserer Orientierung an den Werten der christlichen Sozialethik legen wir großen Wert auf die Beachtung der Forderung des Beutelsbacher Konsenses, wonach Kontroverses in der Politik auch in der politischen Bildung kontrovers darzustellen ist. Im

Rahmen unserer Bildungsveranstaltungen werden unterschiedliche politische Positionen und ihre Wertbezüge vorgestellt, erörtert und in den Diskurs einbezogen. Die Grundlagen, auf denen unsere Beurteilung von Problemen oder Strukturen beruhen, legen wir in unseren Veranstaltungen offen« (AKSB 1998, zitiert nach dem Nachdruck von 2010: 37 f.).

Gilt er oder gilt er nicht?

Ob der Beutelsbacher Konsens heute Geltung oder Bedeutung für die außerschulische (politische) Jugend- und Erwachsenenbildung insgesamt hat, scheint nach wie vor umstritten. In einer von Wolfgang Sander eingeleiteten und redaktionell betreuten umfangreicheren wissenschaftlichen Debatte zum Beutelsbacher Konsens in der Zeitschrift »Erwägen – Wissen – Ethik« (EWE Heft 2/2009) wird diese Frage auch von einigen bekannten Vertretern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung diskutiert, auf die hier kurz eingegangen werden soll:

Klaus Ahlheim markiert dort seine bekannte, im Übrigen an Klaus-Peter Hufer (1996) angelehnte, Position, dass für die Angebote der außerschulischen Bildung, die in der Regel freiwillig besucht werden, die Pluralität der Institutionen und die Parteilichkeit der Träger konstitutiv sei (vgl. 2009: 249). Ahlheim lässt es sich nicht nehmen, erneut darauf hinzuweisen, dass selbst einer der Väter und über die Jahre wichtiger Protagonist des Konsenses, Siegfried Schiele, diesen vor allem für die öffentlich verantwortete politische Bildung (Schulen und Zentralen für politische Bildung) einfordert. Für die außerschulische politische Bildung dagegen reiche nach Schiele auch die Offenlegung und Transparenz der institutionellen Ziele aus (vgl. ebd. sowie Schiele 2003 und 2008: 71 f.).

Diese unaufgelöste Spannung setzt sich fort, wenn der Andragoge Horst Siebert ohne Umschweife feststellt, dass der Beutelsbacher Konsens »für die Erwachsenenbildung ebenso [gelte] wie für die Schule«, und dass »Erwachsene […] Lernwiderstände und Vermeidungsreaktionen [äußern], wenn sie den Eindruck haben, belehrt oder umerzogen zu werden« (Siebert 2009: 321). Der Jugendpädagoge Benno Hafeneger polemisiert dagegen, dass ihm völlig unklar sei, warum man nach über 30 Jahren immer noch »aus ›alten Schachteln‹ speisen« müsse, statt sich fachlichen Debatten und notwendigen Klärungen zuzuwenden (Hafeneger 2009: 268).

Die EWE-Debatte resümierend kann ich aus eigener Anschauung Wolfgang Sander zustimmen, der darlegt, dass Klaus Ahlheims Position heute »in der außerschulischen politischen Bildung eine Minderheitenposition zu sein« scheint (Sander 2009: 327). Dies will ich im Folgenden anhand einer

Reihe von Stimmen ausgewählter Kolleginnen und Kollegen sowie einiger Belege aus Grundsatzpapieren maßgeblicher Akteure unterstützen, um es anschließend für eine von Hafeneger eingeforderte aktuelle fachliche Debatte gleich wieder zu hinterfragen.

Dass der Beutelsbacher Konsens heute (offenbar) von allen Akteuren der non-formalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung anerkannt wird, lässt sich durch weitere markante Beispiele belegen:

- In seiner Funktion als Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap), des Zusammenschlusses aller Träger der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, bezeichnete Theo Länge den Beutelsbacher Konsens 2008 als notwendige Orientierungsmarke und »Spezifikum einer emanzipatorischen Bildung«, die auf mündige Bürgerschaft ziele (Länge 2008: 89).
- Diese offensichtliche Gültigkeit des Konsenses für alle Träger des bap ist 2010 durch die Kampagne »Demokratie braucht Politische Bildung« bestätigt worden. In diesem Aufruf heißt es u.a.: »Politische Bildung richtet sich an alle, gleich welcher politischen Überzeugung, Konfession, Alter, Geschlecht oder Herkunft die Interessierten sind. Mit dem *Beutelsbacher Konsens* hat sie sich zum Überwältigungsverbot verpflichtet und sich damit zur Vielfalt bekannt, ideologischer oder missionarischer Borniertheit eine Absage erteilt.«
- Auch für den einst exponierten Gegner, Klaus-Peter Hufer, gilt der Konsens inzwischen als unumstrittener Teil eines professionellen Selbstverständnisses der non-formalen politischen Bildung. In seiner 2009 erschienen »Einführung in die Erwachsenenbildung« heißt es in einem eigenen Kapitel über »Politische Bildung« u.a.: »Der Beutelsbacher Konsens ist ein wichtiges Merkmal der Professionalität politischer Bildung. Außerdem immunisiert er gegen fremdbestimmte Vorgaben und Versuche, politische Bildung zur Schulung werden zu lassen, sie zu funktionalisieren oder instrumentalisieren« (Hufer 2009: 73, vgl. dazu auch Widmaier 2014a und vor allem den Beitrag von Hufer in diesem Band).
- Und in einem Manifest der 2004 gegründeten *Muslimischen Akademie in Deutschland* heißt es u.a.: »Die Akademie hat ihren Schwerpunkt in der Organisation gesellschaftlicher Diskurse. Unter Beachtung der Prinzipien Überwältigungsverbot, Kontroversität und Interessenvertretung (Beutelsbacher Konsens) folgt die Akademie den anerkannten Grundsätzen demokratischer Erwachsenenbildung. Politische Bildung im Sinne des Lernens für Mündigkeit ist Teil ihrer Arbeit« (Muslimische Akademie in Deutschland 2004).
- Last but not least hat die Erziehungswissenschaftlerin Anette Scheunpflug gefordert, dass auch Nichtregierungsorganisationen, die in ihren

Kampagnen interessengeleitete politische Ziele verfolgen, dann den Beutelsbacher Konsenses zu beachten hätten, wenn sie als Akteure der Bildungsarbeit und des Globalen Lernens auftreten. Denn: »Anders als Kampagnenarbeit folgt Bildungsarbeit nämlich im Hinblick auf das Ziel der politischen Willensbildung der beteiligten Personen pädagogischen Kriterien. Diese wurden prägnant zum ersten Mal im so genannten Beutelsbacher Konsens formuliert. […] Deshalb sollte die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt […] für das Globale Lernen zentraler konzeptioneller Bestandteil sein« (Scheunpflug 2008: 15 f.; vgl. dazu auch den Beitrag von Overwien in diesem Band).

Meiner Meinung nach vernachlässigt Anette Scheunpflug hier allerdings in unzulässiger Art und Weise den dritten Beutelsbacher Grundsatz, dass Teilnehmende ihre Interessen erkennen und darüber hinaus operationale Fähigkeiten erlernen sollen, wie diese Interessen durchgesetzt werden können (vgl. dazu ausführlicher Widmaier 2011a und 2013).

Im Leitbild meiner eigenen Einrichtung, der Akademie für politische und soziale Bildung des Bistums Mainz »Haus am Maiberg«, wird der Beutelsbacher Konsens ausdrücklich als Bestandteil des institutionellen Selbstverständnisses anerkannt. Allerdings wird der eben erwähnte dritte, partizipationsorientierte Grundsatz erweitert und das Leitbild spricht davon, dass die »Teilnehmenden lernen, ihre Interessen zu erkennen und zu vertreten, ohne dabei das Gemeinwohl aus dem Blick zu verlieren« (ähnlich Schneider 1987: 28 f. und Henkenborg 2009: 32 f.). Dieser sozialethisch motivierte angehängte Halbsatz kann durchaus als politisch eigenwillige Interpretation einer katholischen Akademie, also eines »Tendenzbetriebs«, gesehen werden. Indes werden das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot im Leitbild unserer Akademie eindeutig anerkannt. Und ich bin der Überzeugung, dass es bei diesen beiden Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses im Kern keinen Dissens zwischen der formalen und der non-formalen politischen Bildung gibt (vgl. Widmaier 2011a).

Klaus Ahlheim hat meine Position, dass Beutelsbach in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung inzwischen allgemein anerkannt ist (vgl. so bereits Widmaier 2011a), weiterhin in Zweifel gezogen und behauptet, dass es sich bei meinen oben wiederholten Beispielen um »bloßes zufälliges Auf- und Auszählen« handele (Ahlheim 2012: 80). Dennoch halte ich bis zum Beweis des Gegenteils und der Vorlage entsprechender Belege aus Grundlagentexten und Selbstverständnispapieren von Trägern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung daran fest, dass der Beutelsbacher Konsens allgemein anerkannt wird. Mit Wolfgang Sander bin ich der Meinung, dass die Position von Ahlheim in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine absolute Minderheitenposition ist (Sander

2009: 327). Das heißt aber noch lange nicht, dass der Beutelsbacher Konsens nicht immer wieder neu zu diskutieren und zeitgemäß zu interpretieren ist.

Aktuelle Diskussionspunkte und Fazit

Einer der wichtigsten Chronisten und Begleiter der Geschichte und der Theoriebildung der politischen Erwachsenbildung in Deutschland nach 1945, Klaus-Peter Hufer, hat seit seinem Auftritt auf der Beutelsbacher Tagung 1996 einen grundlegenden Wandel in der Interpretation des Beutelsbacher Konsenses vollzogen, der einerseits beispielhaft deutlich macht, wie die non-formale politische Bildung heute zum Beutelsbacher Konsens steht. Für den einst exponierten Gegner gilt dieser Konsens heute als unumstrittener Teil des Selbstverständnisses auch der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Hufers Wandel macht andererseits und abschließend noch einmal hinreichend deutlich, welche Bedeutung der Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung insgesamt – also sowohl die schulische als auch die außerschulische politische Bildung – erlangt hat.

Dennoch bleiben einige Kritik- und Diskussionspunkte, die auch weiterhin offen debattiert werden sollten. Dazu gehört:

1. die Diskussion über eine partizipationsorientierte politische Bildung

   Aus meiner Sicht ist eine Weiterentwicklung der handlungs*orientierten*, auf kognitive Mobilisierung und antizipiertes Handeln ausgerichteten Praxis der schulischen Politikdidaktik notwendiger denn je (Widmaier 2015). Hier gibt es bereits Vorschläge, wie durch eine engere Kooperation zwischen Schule und außerschulischer politischer Jugendbildung die engen Rahmenbedingungen der Schule verlassen werden könnten und die Didaktik der politischen Bildung gemeinsam von der schulischen und außerschulischen politischen Bildung weiter entwickelt werden könnte (Widmaier 2013). Aufbauend auf einem solchen Projekt praxisorientierter Kooperation, bei dem Zusammenhänge zwischen sozialem Engagement und politischem Lernen hergestellt und reflektiert wurden (vgl. Götz u. a. 2015), wird im Sommer 2016 ein weiteres, diesmal von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördertes Projekt mit dem Titel »Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung« starten, bei dem es um eine solche kooperative Weiterentwicklung der politischen Bildung geht. Im Projekt steht die didaktische Frage im Vordergrund, wie junge Menschen in der politischen Bildung nicht nur simuliert, sondern auch praktisch politisches Handeln lernen

können, ohne – was implizit unterstellt wird – dabei im Sinne des Beutelsbacher Konsenses überwältigt zu werden.

2. die Diskussion über eine potenzielle Entpolitisierung der politischen Bildung

Eine solche Entpolitisierung wird u. a. in Verbindung gebracht mit einer hegemonialen Wirkung des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Rodrian-Pfennig 2010: 158). In den Kontext dieser Debatte gehört die zurzeit diskutierte Frage, ob der Konsens von Lehrenden als politisches Neutralitätsgebot wahrgenommen und in der pädagogischen Praxis entsprechend gelebt wird. So wurde etwa auf der jüngsten Tagung zum 40-jährigen Jubiläum des Beutelsbacher Konsenses in Bad Urach, angeführt von der älteren Generation der Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker, zunächst heftig darüber debattiert, ob es ein solches Neutralitätsgebot überhaupt gebe. Am zweiten Tag der Veranstaltung traten jedoch zwei Professorinnen der jüngeren Generation auf, Monika Oberle (Universität Göttingen) und Anja Besand (Universität Dresden), die unabhängig voneinander berichteten, dass es bei ihren Studierenden eine solche Interpretation des Beutelsbacher Konsenses sehr wohl gebe (vgl. dazu demnächst Frech/Richter 2017). Dass eine Interpretation des Beutelsbacher Konsenses im Sinne eines politisch-pädagogischen Neutralitätsgebots nicht aus der Luft gegriffen ist, wird auch deutlich an der Zahl der Mitautorinnen und Mitautoren, die in diesem Band den Begriff »Neutralitätsgebot« in ihren Beiträgen aufgreifen und diskutieren (das sind: Ciupke, Geßner u.a., Grammes, Hoffmann, May, Oberle, Overwien, Rößler, Schiele, Schröder).

Aktuelle Studien aus der politischen Jugendbildung belegen, dass sich das politische Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb und außerhalb der Schule an dieser Stelle offenbar stark unterscheiden. Achim Schröder u. a. haben in einer solchen Untersuchung zur Wirkung politischer Jugendbildung herausgearbeitet, dass pädagogische »Schlüsselpersonen«, durch die junge Menschen politische Meinungen und Haltungen kennenlernen, ganz entscheidend zur politischen Urteilsbildung beitragen (Balzter/Ristau/Schröder 2014, insbes.: 187, vgl. auch den Beitrag von Schröder in diesem Band). Die Bedeutung von politischen Pädagoginnen und Pädagogen als eigenständige, wahrnehmbare politisch aktive Subjekte, die in der schulischen politischen Bildung offenbar anders bewertet wird als in der non-formalen Bildung, hat auch der Jugendforscher Benno Hafeneger immer wieder betont. Er hat u. a. auch in Debatten über den Beutelsbacher Konsens sein entsprechendes Konzept von »interessanten Erwachsenen« und deren Rolle bei der politischen Sozialisation junger Menschen eingebracht (Hafeneger

2009: 268 f.). Was das für politische Bildung insgesamt und die Interpretation des Beutelsbacher Konsenses bedeutet, bleibt in Zeiten großer Politikdistanz meines Erachtens weiterhin offen zu diskutieren.

3. die Diskussion über förderpolitische Fragen

Im Rahmen der Tagung in Heppenheim im Herbst 2015, die mit diesem Band dokumentiert wird, ist kritisiert worden, dass einzelne öffentliche Zuschussgeber den Beutelsbacher Konsens förderpolitisch instrumentalisieren würden. Warum dieser Blickwinkel für die auf öffentliche Zuschüsse angewiesenen Institutionen der non-formalen politischen Bildung sehr wichtig ist, braucht nicht weiter erläutert zu werden. Tatsächlich heißt es etwa in den »Richtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung zur Förderung der politischen Erwachsenenbildung« von 2012, ohne dass dabei der Beutelsbacher Konsens ausdrücklich erwähnt wird, dass »Maßnahmen, in denen die vorausgesetzte Entscheidungsfreiheit der Teilnehmer durch für sie bindende Beschlüsse mit dem Ziel politischer Aktionen aufgehoben wird«, nicht gefördert werden (GMBL 2012: 811). Dieser offenbar auf das »Überwältigungsverbot« des Beutelsbacher Konsenses rekurrierende Fördergrundsatz der Bundeszentrale ist allerdings älter als der Beutelsbacher Konsens selbst. Schon auf der Partnertagung der Bundeszentrale 1974 ist über eine praktisch gleichlautende Formulierung im Merkblatt zu den damaligen Förderrichtlinien der Bundeszentrale ausführlich diskutiert worden (vgl. Dokumentation 1975).

Die geförderten Träger und Partner der Bundeszentrale formulierten damals in einer gemeinsamen Empfehlung ihren Standpunkt, dass der »möglicherweise notwendigen Parteinahme politischer Bildung […] die Einigung auf ein bestimmtes Aktionsziel und bestimmte Aktionswege entsprechen [kann]. Eine staatliche Förderung politischer Bildung darf dies nicht ausschließen« (ebd.: 102). Dagegen plädierte der damalige Direktor der Bundeszentrale für politische Bildung, Franklin Schultheiß, dafür, in einer Situation, in der auch in der politischen Bildung »Methoden der Unterwanderung« und eine »Langer Marsch durch die Institutionen« verkündet würden, »so etwas wie einen Minimalkonsens zu formulieren« (ebd.: 104, vgl. dazu auch den Beitrag von Ciupke in diesem Band) – eben eine Trennung von Bildung und Aktion zu vereinbaren. Er begründete das u. a. damit, dass die politische Bildung insgesamt »unter Druck politisch mächtiger Kräfte [stehe], für besondere Aktionsziele direkt mißbraucht zu werden«. Und es bestehe deshalb die Gefahr, »daß die Unabhängigkeit politischer Bildung durch ministerielle oder Einflüsse von Fraktionen aufgehoben wird und Mittel zweckgebunden mit konkreten Weisungen verbunden werden würden« (ebd.: 106).

Die bis heute anhaltende Debatte, die später auch treffend als »Trennungsdiskurs« bezeichnet wurde (vgl. Fritz 2005: 65 f. und Fritz/Meier/Böhnisch: 2006 36 ff.), wird u. a. 2006 in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten »Trendbericht Politische Erwachsenenbildung« noch einmal aufgegriffen. Dort wird von einem Gespräch mit dem Leiter einer Landeszentrale für politische Bildung berichtet, der das Dilemma beschreibt, dass er aufgrund des Beutelsbacher Konsenses beispielsweise die Bildungsarbeit einer Initiative nicht fördern kann, wenn diese »ihre Autonomie wahren, [und] diese auch offensiv und in Abgrenzung von anderen Positionen nach außen vertreten will« (Fritz/Meier/Böhnisch 2006: 36). Die Autorinnen und Autoren des Trendberichts kommentieren das sehr scharf und meinen, dass »besagter Konsens [hier] Gefahr [laufe], zu einem Dogma bzw. zu einer förderpolitischen Falle zu werden« und dass der betreffenden Initiative »von vorneherein mit viel Misstrauen seitens der Zuwendungsgeber begegnet« werde (ebd.: 37).

Jenseits der Diskussion über diesen »Trennungsdiskurs« ist eine weitere Formulierung in den heutigen Richtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung in der non-formalen politischen Bildung wohl kaum umstritten. Es heißt dort, dass die »Durchführung [von geförderten Veranstaltungen, d. Verf.] den didaktischen Prinzipien der politischen Bildung entsprechen« soll und dass dazu auch gehöre, »dass inhaltlich bzw. politisch kontroverse Positionen angemessen darzustellen sind« (GMBL 2012: 811). Paul Ciupke macht in seinem Beitrag für diesen Band deutlich, dass das hier eingeforderte »Kontroversitätsgebot« in der Pädagogik ein lange diskutiertes didaktisches Prinzip ist und schon in den 1920er-Jahren »pädagogische Räume der Kontroversität« gefordert wurden (Ciupke in diesem Band: 116). Und in einer aktuellen Studie über die Gründergeneration der Politikwissenschaft nach 1945 und ihr Verhältnis zur politischen Bildung bestätigt Joachim Detjen, dass u. a. Arnold Bergstraesser, »ohne dass er das Begriffswort in den Mund nahm […ein] Befürworter des Kontroversitätsgebotes in der politischen Bildung« war (Detjen 2016: 146). Bergstraesser habe sich schon in den 1950er-Jahren für ein »Verbot, Lernende zu indoktrinieren« ausgesprochen (Detjen 2016: 497 sowie 145 f.). Auch dass sich auf der Partnertagung 1974 alle Beteiligten darüber einig waren, dass »der Lernprozess in ausgewogener Weise« zu organisieren sei (Dokumentation 1975: 102), zeigt neben den anderen benannten Beispielen, dass das Kontroversitätsgebot politikdidaktisch (und damit auch förderpolitisch) unumstritten war bzw. ist und mit dem Beutelsbacher Konsens allenfalls prominent bestätigt wurde bzw. wird.

In aktuellen Förderbescheiden im Programm »Engagement Global« des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit wird in einem eigenen ausführlichen und fett gedruckten Absatz dezidiert darauf hingewiesen, dass die mit den zugesagten Mitteln durchgeführten Veranstaltungen den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses entsprechen müssen. Der Bezug zum Konsens ist hier also klar hergestellt und das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot, die beiden ersten Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, werden dort ausdrücklich benannt, nicht aber die Teilnehmerorientierung und die Handlungsorientierung, also das mit dem Begriff »Trennungsdiskurs« adressierte dritte Prinzip. Das entspricht der bereits oben beschriebenen verkürzten Rezeption, wie wir sie bei Anette Scheunpflug gesehen haben.

Überhaupt ist – darauf sei abschließend hingewiesen – die Art, wie die Akteurinnen und Akteure, Protagonistinnen und Protagonisten des Globalen Lernens, einem wichtigen Feld der non-formalen politischen Bildung, aktuell über den Beutelsbacher Konsens diskutieren, sehr interessant. Hier wird deutlich, wie ambivalent der Konsens politisch instrumentalisiert und als Mittel und Argument im Sinne eigener politischer Ziele eingesetzt werden kann. In der Onlinepublikation des einer »kritischen entwicklungspolitischen Bildung« verpflichteten Vereins »Glokal e. V.« werden zunächst die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses für das Globale Lernen bestätigt. Dann wird aber auch ein »grundsätzliches Dilemma« benannt: Durch die Festlegung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), die auch bestätigt werde durch den vom BMZ und der Kultusministerkonferenz herausgegebenen »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globales Lernen« (BMZ/KMK 2007), auf ein »dreidimensionales Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung (soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit)« werde der »Rahmen innerhalb dessen diskutiert werden soll, relativ eng gesteckt, [und damit ein…] hegemoniale[s] Konzept […] wie nachhaltige Entwicklung als Konsens voraus [gesetzt]« (Glokal e. V. 2013: 9). Glokal e. V. sieht in dieser Verpflichtung auf ein einseitiges und hegemoniales Entwicklungsparadigma ausdrücklich einen Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens. Das hat heftige Gegenreaktionen u. a. bei einigen Kollegen ausgelöst, die sich einer kritischen politischen Bildung verpflichtet fühlen und die am Orientierungsrahmen mitgearbeitet haben (vgl. etwa Overwien 2013 sowie den Beitrag von Overwien in diesem Band).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass auch aus der non-formalen außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung Diskussionsbedarf über den Beutelsbacher Konsens angemeldet wird. Anders als Klaus-Peter Hufer dies in dem vorliegenden Band sieht, halte ich deshalb

eine weitere möglichst kontroverse Debatte über den Beutelsbacher Konsens und seine zeitgemäße Interpretation in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung für unabdingbar. In Anbetracht der zentralen Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses kann politische Bildung sich nicht weiter entwickeln, ohne eine kritische Diskussion über den Beutelsbacher Konsens.

Literatur

Ahlheim, Klaus (2009): Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: Erwägen – Wissen – Ethik, Jg. 20, H. 2, S. 248–250.

Ahlheim, Klaus (2012): Die »weiße Flagge gehisst«? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover, S. 75–92.

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) (Hrsg.) (2010): Am Puls der Zeit. Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und Aktualisierende Ergänzungen, Bonn.

Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2013): Politische Jugendbildung wirkt. Erste Ergebnisse einer Wirkungsstudie in biographischer Perspektive, in: Journal für politische Bildung, H. 4, S. 22–31.

Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bonn.

Dokumentation (1975): Politische Bildung – Politische Aktion. Diskussionsbeiträge zum Thema auf der Partnertagung 1974, in: Materialien zur politischen Bildung, H. 4, S. 101–107.

Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2017): Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?, Schwalbach/Ts. (im Erscheinen).

Fritz, Karsten (2005): Selbstverständnis und Wirklichkeit Politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Evaluationsstudie, Diss. Phil., Dresden.

Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2016): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der Politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim/München.

Gemeinsames Ministerialblatt (GMBl) (2012): Richtlinien zur Anerkennung und Förderung von Veranstaltungen der politischen Bildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), Ausgabe 44 vom 12.10.2012, S. 810–814.

Glokal e. V. (Hrsg.) (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, Berlin www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/ (Stand 18.4.2016).

Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für politische Bildung (Non-formale politische Bildung, Bd. 4), Schwalbach/Ts.

Hafeneger, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz, in: Erwägen – Wissen – Ethik, Jg. 20, H. 2, S. 268–270.

Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Kursiv – Journal für politische Bildung, H. 3, S. 26–38.

Hufer, Klaus-Peter (1996): Heterogenität oder gemeinsame Leitideen? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 39–64.

Hufer, Klaus-Peter (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Schwalbach/Ts.

Länge, Theo (2008): Politische Bildung zwischen Überforderung und Marginalisierung. Anfragen aus der und an die Profession, in: Praxis Politische Bildung, H. 2, S. 85–92.

Maier, Gerhard (1988): Konsensuale Prinzipien institutionalisierter politischer Bildung, in: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 264), Bonn, S. 100 f.

Mögling, Klaus/Steffens, Gerd (2004): Im Mainstream der Politikdidaktik – beschauliche Innenansichten, in: POLIS – Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung, H. 3, S. 19–21.

Muslimische Akademie in Deutschland (2004): Manifest für eine Muslimische Akademie in Deutschland, www.bpb.de/files/ZB63C1.pdf (Stand 23.6.2016).

Overwien, Bernd (2013): Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht, in: iz3w, September/Oktober S. 38–41.

Rodrian-Pfennig, Margit (2010), Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 157–167.

Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik, Jg. 20, H. 2, S. 239–248.

Scheunpflug, Annette (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre, in: Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, Bonn, S. 11–21.
Schiele, Siegfried (2003): Der Beutelsbacher Konsens ist noch in Kraft, in: Praxis Politische Bildung, H. 1, S. 75–76.
Schiele, Siegfried (2004): Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Schiele, Siegfried (2008): Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Gemeinschaftskunde unterrichten, Schwalbach/Ts., S. 57–73.
Schiele, Siegfried (2012): Konsens und Kontroverse, in: Journal für politische Bildung, H. 4, S. 88–92.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (1977) (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schneider, Herbert (1987): Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 27–47.
Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 358), Bonn, S. 171–178.
Siebert, Horst (2009): Lernen im Erwachsenenalter konstruktivistisch beobachtet, in: Erwägen – Wissen – Ethik, Jg. 20, H. 2, S. 320–322.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele/Schneider 1977, S. 173–184.
Widmaier, Benedikt (1987): Die Bundeszentrale für politische Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte staatlicher politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M.
Widmaier, Benedikt (1992): Politische Bildung mit Zivildienstleistenden, in: Rundbrief IV/92, hrsg. von der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Kriegsdienstverweigerung und Zivildienst, S. 3–13.
Widmaier, Benedikt (1996): Politische Bildung als Beruf. Anmerkungen zum Selbstverständnis einer Profession aus dem Blickwinkel eines politischen Pädagogen, in: Außerschulische Bildung, H. 4, S. 434–438.
Widmaier, Benedikt (2007): Politische Jugend- und Erwachsenenbildung – lost in space? Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge der Profession, in: Praxis Politische Bildung, H. 3, S. 176–183.
Widmaier, Benedikt (2009): »Die beste politische Bildung ist praktische Politik«. Politische Bildung und politische Aktion, in: Praxis Politische Bildung, H. 3, S. 165–172.

Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 471–482.
Widmaier, Benedikt (2011a): Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung, in: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 142–150.
Widmaier, Benedikt (2011b): Partizipation und Jugendbildung, in: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts., S. 455–472.
Widmaier, Benedikt (2011c): Mehr Demokratie und mehr Politik wagen. Partizipation als Ziel der Politischen Bildung, in: Lange, Dirk (Hrsg.): Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 269–274.
Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Widmaier, Benedikt (2013a): Beutelsbacher Konsens 2.0, in: Politische Bildung, H. 1, S. 150–156.
Widmaier, Benedikt (2013b): Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel?, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1363), Bonn, S. 43–56.
Widmaier, Benedikt (2014a): Braucht die politische Erwachsenenbildung den Beutelsbacher Konsens?, in: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung, Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts., S. 213–224.
Widmaier, Benedikt (2014b): Non-formale Politische Bildung. Eine evidenzbasierte Profession?, in: Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung als lebenslanges Lernen, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 69–81.
Widmaier, Benedikt (2015): Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der Politischen Bildung?, in: POLIS – Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung, H. 2, S. 12–14.

Paul Ciupke

Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln

Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung

»Die Auseinandersetzung mit der Studentenbewegung fand überwiegend über didaktisch-methodische Prinzipien statt.« (Franklin Schultheiß)

Sie fremdeln immer wieder miteinander, die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung und der Beutelsbacher Konsens. Das hat viele und auch interessante Gründe, die wenig erörtert sind. Denn es gibt bisher nur Bruchstücke einer historischen Selbstvergewisserung des Feldes, das sich oftmals über explizite, aber manchmal auch verborgene bzw. verschwiegene normative Vorgaben zu bestimmen versucht. Was politisch und infolgedessen auch politisch-bildend sein muss oder sein soll, das steht häufig im Mittelpunkt von Diskursen und Anrufungen. Welche Regeln und Professionsgrundsätze dabei gelten, wird gern vernachlässigt oder sogar übergangen. Politische Normativität überlagert in solchen Fällen reflektierte pädagogische Pragmatik.

Bisher existiert keine einigermaßen umfassende Darstellung der Geschichte politischer Jugend- und Erwachsenenbildung nach 1945, die diesen sogenannten und oft zitierten Beutelsbacher Konsens, der in Wirklichkeit ein Import aus den Diskursen und Konflikten der schulisch orientierten Politikdidaktik der 1970er-Jahre gewesen ist, aus politik-, sozial-, kultur- und professionsgeschichtlicher Warte einzuschätzen helfen würde. Er wird hier als sogenannt bezeichnet, weil er in der Entstehung schon kein »Konsens« war, sondern ein nachträglich schriftlich fixiertes Protokoll, das nur sinnhaft wurde in den Arenen des kontrovers verhandelten Zeitgeschehens der Protestbewegung und der aufkommenden Neuen sozialen Bewegungen. Vor diesem Hintergrund sind die Formeln, um die es im Beutelsbacher Konsens geht, zunächst vielleicht einleuchtend, aber im Hinblick auf fundamentale Fragen des praktischen Selbstverständnisses außerschulischer politischer Bildung heute eher schlicht und unterkom-

plex. Es gibt eine eigene, weitgehend nicht beachtete und historisch nicht aufgearbeitete parallele Konfliktgeschichte zur schulischen politischen Bildung und eine auch bis in die Weimarer Zeit reichende Fachdiskussion, die ebenfalls so gut wie gar nicht zur Kenntnis genommen wurde. Der Beutelsbacher Konsens ist eine in das Feld der außerschulischen politischen Bildung geirrte rudimentäre Formel und verkörpert somit zugleich einen reduzierten Blick auf die vielfältigen Angelegenheiten und Voraussetzungen von Lehr-Lernhandlungen in diesem Gelände.

Das hat Gründe. Seit der Zeit der Aufklärung bewegen sich okkasionelle wie auch organisierte Vermittlungshandlungen und deren mehr oder weniger öffentliche Kommunikationsformen, die sich speziell den Fragen des Zusammenlebens im Gemeinwesen und der Gestaltung von gesellschaftlicher Zukunft widmen, zwischen Bewegung, Milieusicherung und Profession. Im Folgenden sollen ein paar Dezentrierungen angeboten werden, die die Thematik anreichern bzw. komplexer werden lassen.

Protestbewegung und außerschulische politische Bildung

Der Beutelsbacher Konsens reagierte in den 1970er-Jahren auf eine seit Mitte der 1960er-Jahre politischer gewordene politische Bildung. Insbesondere der Streit um die Rahmenrichtlinien in Hessen und Nordrhein-Westfalen bildete die öffentliche Kulisse, vor der verschiedene Richtungen der Politikdidaktik um die Grenzen und Reichweiten politischer Bildung stritten. Aber auch in den Arenen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung rumorte es. Die Verbände der Erwachsenenbildung und speziell der politischen Bildung begrüßten die Aktionen und Demonstrationen der Protestbewegungen und sahen in der jungen Generation, die sich hier außerparlamentarisch betätigte, einen natürlichen Verbündeten der politischen Bildung. Der politisch höchst heterogene Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten betonte 1969 in einer Erklärung seiner Mitglieder:

1. »Politische Bildung soll nicht bloße Integration der jungen und erwachsenen Bürger in die bestehende Gesellschaft erreichen, sondern selbst auf stete Veränderung der Gesellschaft hinwirken.
2. Politische Bildung geht von der Erkenntnis aus, daß politisch-sozialer Wandel nicht nur unvermeidbar und objektiv voraussehbar, sondern im Sinne bewusster Gestaltung der Zukunft erwünscht ist.
3. Politische Bildung soll nicht zur Verschleierung oder Unterdrückung von gesellschaftspolitischen Konflikten beitragen, sondern zu ihrer Austragung mit Hilfe rationaler Analysen und darauf gegründeter Zukunftsentwürfe« (zit. nach Ciupke 2009: 64).

Das war gegenüber den Verlautbarungen der Nachkriegszeit ein weitreichender Paradigmenwechsel, und so eindeutig wird selbst heute nicht oft das Programm einer außerschulischen politischen Bildung in programmatische Worte gesetzt.

Eine wichtige Triebkraft für eine politischere politische Bildung verkörperten die Jugendbildungsreferenten und Jugendbildungsreferentinnen. Seit 1957 förderte das Jugendministerium aus den Mitteln des Jugendplanes nicht mehr nur die von Verbänden getragene Bildungsarbeit, sondern auch – wie es damals hieß – die politische Bildung mit »nichtorganisierter Jugend.« Alle großen Verbände der Erwachsenenbildung und politischen Bildung bauten einen Pool von Jugendbildungsreferenten und -referentinnen auf, die auf einzelne Einrichtungen verteilt wurden, aber eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber den Einzelträgern besaßen, weil sie Angestellte des Verbandes waren. Diese Freiräume wurden genutzt und führten in den Verbänden, vor allem im Deutschen Volkshochschulverband und im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, zu nachhaltigen Konflikten. Dabei ging es um die jeweilige individuelle Handlungsautonomie, um die zum Teil auch kruden Interessen der Einrichtungen, aber auch um die Frage, wie eine moderne politische Jugend- und Erwachsenenbildung begründet und praktisch ausgerichtet sein soll.

Für die Protestbewegung der 1960er-Jahre stellte der Bildungsbereich ein zentrales Anwendungsfeld für die Initiierung von Gesellschaftsreformen dar (vgl. auch Ciupke 2008). Und die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten gehörten in der Regel zur Generation der 68er, also derjenigen, die allenfalls noch als Angehörige der Hitlerjugend in der NS-Zeit politisch sozialisiert worden waren und sich relativ schnell nach 1945 auf die junge Demokratie einstellen konnten. Sie wollten Teilnehmende nicht nur vor dem Hintergrund rationaler Gesellschaftsanalysen politisch bilden, sondern auch politisch beraten und in die Politik hinein begleiten. Die Schlagworte lauteten Handlungsorientierung und politische Aktion. Darüber entwickelten sich verschiedene Kontroversen. Hier soll nur kurz eine der Debatten gestreift werden, die sich im Deutschen Volkshochschulverband (DVV) abspielte. Regina Siewert, damals Jugendbildungsreferentin an der Volkshochschule Hamburg, konstatierte: »Wo politische Bildung von konkreten Aktionen – wie z. B. in der Stadtteilarbeit – begleitet wird, ist zwar das inhaltliche Ergebnis zumeist befriedigender; Konflikte mit den Institutionen sind dann aber nicht immer auszuschließen. Damit stellt sich die Frage nach den Bedingungen, unter denen sich eine emanzipatorische Praxis im Weiterbildungsbereich vollzieht« (Siewert 1973: 20). Während die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten im DVV vor allem die Grenzen zwischen Bildungsarbeit und politischer Arbeit durchlässig

machen oder auch aufheben wollten (vgl. auch Bartz u. a. 1977), forderten andere Stimmen eine grundsätzlich parteiliche Bildungsarbeit (vgl. auch Kolb 1970, Kadelbach/Weick 1973), weil der demokratische Pluralismus nur die Vorrechte der privilegierten Klassen und die bestehenden Herrschaftsstrukturen verschleiern helfen würde. Hier wurde eine Argumentation aus den Jahren der Weimarer Republik erneut aufgenommen.

Relativ kritisch sah solche Positionen der damalige Bundestutor der Jugendreferentinnen und -referenten im DVV Hans Tietgens. Er wandte sich gegen den implizit vorgetragenen politischen Ausschließlichkeitsanspruch, warnte vor Überforderungen und forderte mehr Perspektivenvielfalt ein (Tietgens 1973: 7 f.). Und Willy Strzelewicz, Gründer und erster Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV und damals Professor für Soziologie in Hannover, gab zu bedenken, dass politisches Lernen und politisches Handeln nicht identisch seien (Strzelewicz 1973: 9). Strzelewicz kannte sich aus mit solchen Kontroversen. Schon in der Weimarer Zeit hatte er als Mitglied im kommunistischen Jugendverband, welcher sich Bildungsarbeit damals nur als Schulung für den politischen Kampf vorstellen konnte, Erfahrungen sammeln können. Als Linker und Jude konnte er rechtzeitig nach Schweden entkommen und die dortigen Prinzipien demokratischer Kultur kennen lernen.

Der Streit um die Neutralität während der Weimarer Zeit

Während der 1920er-Jahre der Weimarer Republik wurde zum Teil in scharfem Ton ein Konflikt ausgetragen, der die Frage der Neutralität bzw. des Relativismus in der Volksbildung zum Inhalt hatte. Mit der Entgegensetzung »Objektive Volkshochschule oder ›ehrliche‹ Parteischule?« versuchte der didaktische Vordenker der Freien Volksbildung, der Leiter der Heimvolkshochschule Dreißigacker bei Meiningen Eduard Weitsch, das Problem zu fassen (Weitsch 1921). Was war der Hintergrund?

Vor dem Ersten Weltkrieg war die Volksbildung (und mit ihr die Vorläufer außerschulischer politischer Bildung) entweder Bestandteil sozialer Bewegungen, wie z. B. bei der Arbeiterbewegung und der Jugendbewegung, oder Teil von Milieusicherungsmaßnahmen wie im sich abgrenzenden Katholizismus. In der Weimarer Republik erlangte die Volksbildung Verfassungsrang, und es begann eine sich rasant entwickelnde Gründungswelle von Einrichtungen. In allen Lagern und Parteien waren die Erwartungen an die Volksbildung riesig. Diese Situation führte dazu, dass zwischen sozialer Bewegung, politischer Aufgabe und professionellem didaktischem Handeln im institutionellen Kontext zunehmend unter-

schieden werden musste. Es kam also zu Ausdifferenzierungsprozessen, die konflikthaft verliefen. Die Volksbildung orientierte sich weg vom Milieu und politischer Parteinahme und stellte das lernende Individuum in den Mittelpunkt von Betrachtungen und Bemühungen. Individualisierung galt aber gerade in der Arbeiterbewegung als höchst problematisch, da damit eine Aufstiegsbildung und »Klassenverrat« verbunden wurden. Der Begriff der Neutralität traf aber auch nicht wirklich die Problematik, denn von keiner Seite wurde rigoros verlangt, dass sich etwa die Pädagoginnen und Pädagogen nicht auch im Rahmen des Lehr-Lernhandelns politisch positionieren dürften. Und von den Institutionen wurde ebenfalls keine absolute politische Neutralität verlangt, allerdings erwartete die Strömung der Freien Volksbildung eine gewisse professionelle Distanz (zur Debatte siehe auch Ciupke 2011). Franz Angermann, Mitstreiter von Weitsch, der neben denen von Karl Marx auch die Schriften von Max Weber und Karl Mannheim studiert hatte, schlug deshalb den Begriff des Relativismus vor. Auch dieser war in der politisch und normativ aufgeladenen Kultur der Weimarer Republik natürlich höchst umstritten, man vertrat in der Regel ein identitäres und kein plurales und ergebnisoffenes Demokratieverständnis. Man ging – idealerweise – davon aus, dass man so lange diskutiert, bis alle (weltanschaulichen, sozialen oder nationalen) Gräben zugeschüttet sind und eine gemeinsame bzw. gemeinschaftliche Sichtweise erreicht ist. Und die Volksbildung sollte genau dies mit ihren Mitteln erreichen. Angermanns Blick dezentrierte diese Sichtweise. Der Relativismus stellte für ihn nicht, wie üblicherweise in der Zeit assoziiert bzw. unterstellt, eine Normen- und Charakterlosigkeit, sondern eine methodisch-didaktische Haltung dar, in der die Perspektiven und Erfahrungen der Teilnehmenden in gleichberechtigter Weise berücksichtigt werden sollten (Angermann 1928). Heute würde man diese didaktische Grundposition mit Begriffen wie Erfahrungs- und Subjektorientierung oder Multiperspektivität identifizieren.

Eine andere Stimme, die des Leiters der Breslauer Volkshochschule Alfred Mann, erinnerte in diesem Zusammenhang an den – ursprünglich von Herbart stammenden – Ausdruck des »Pädagogischen Taktes«, der den Habitus einer gewissen Zurückhaltung und eine Selbstreflexivität beim Lehrenden einfordere. Er spricht auch von der »inneren Bildungsfreiheit«, die den Teilnehmenden eigen sei (Mann 1928: 114 f.).

Diese Blitzlichter auf die Diskussionen um das Selbstverständnis der Volksbildung bzw. (politischer) Erwachsenenbildung zeigen, dass sich die professionelle Debatte hin bewegte zu einer für die Didaktik zentral bedeutsamen Haltung des Respekts vor den Teilnehmenden, die pädagogische Räume der Kontroversität und subjektiven Nichtidentität mit Ge-

meinschaften ermöglichen sollte. Die Autonomie der Lernenden wurde nicht länger ignoriert, sondern ausdrücklich anerkannt.

Politische Bildung in der Bundesrepublik

In den Jahren nach 1945 blieben diese Debatten und Positionen weitgehend unbekannt oder vergessen, der Strukturbruch durch die NS-Zeit hatte auch hier seine spezifischen Folgen. In der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung knüpfte man zunächst vielfach an die Gemeinschaftspädagogik der Weimarer Zeit an. Auch in der gewerkschaftlichen Bildung dominierte das organisationszentrierte Schulungsverständnis, bis in den 1960er-Jahren ein eigenständiger Entwurf politischer Bildung formuliert wurde, in dem einige Ingredienzien der Weimarer Debatten ansatzweise wiederzufinden sind: Es handelt sich um das Buch »Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen«, verfasst von Oskar Negt (Negt 1975). Es ist zugleich das Ergebnis eines Arbeitsprozesses, in dem Gewerkschafter und Wissenschaftler nach einer Neuorientierung von Arbeiterbildung suchten (vgl. Ciupke/Reichling 2014).

Das ganze Buch ist zu lesen als ein Plädoyer für eine didaktische Wende hin zum Subjekt und seiner Lebens- und Erfahrungswelt, ohne dabei eine kritische Sicht auf Politik und Gesellschaft aufzugeben. Somit wendete sich dieser Ansatz gegen eine verobjektivierte Bildungspraxis, in der die richtigen Ergebnisse immer schon feststehen, weil sie durch Wissenschaftsgebäude, geschichtliche Verläufe und ihre Legitimationsphilosophien, Parteizugehörigkeiten oder andere weltanschauliche Systeme verbürgt sind. Der so genannte Erfahrungsansatz wurde zu einer Argumentationsbastion gegen dogmatische Weltsichten und für Deutungsfreiheit und -vielfalt nicht nur in der gewerkschaftlichen Bildung, sondern in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung generell, aber auch in der Jugendarbeit und in politischen Basisinitiativen.

Eine kontingente Weltsicht braucht auch eine offene Didaktik, die sich selbst demokratischen Grundprinzipien verschreibt; das verlangt der Respekt vor der Autonomie der Teilnehmenden. In diesem Ansatz, der sich generalisierte und dem man auch parallele Diskussionsstränge um die Teilnehmerorientierung zugesellen darf, sind viele der Intentionen, die im Beutelsbacher Konsens angesprochen werden, bereits mit enthalten. Merkwürdigerweise wurde solches selten in den Selbstverständnisdebatten der Disziplin und Profession offengelegt. Stattdessen wurde immer nur auf das Restringierende im Beutelsbacher Konsens verwiesen, was sicher auch nicht völlig abwegig ist.

Der langjährige Direktor der Bundeszentrale für politische Bildung Franklin Schultheiß stellte rückblickend in einem Interview fest: »Die Auseinandersetzung mit der Studentenbewegung fand überwiegend über didaktisch-methodische Prinzipien statt« (Schultheiß 1995). Das politisch Überschießende sozialer Bewegungen musste durch didaktische Grundsätze und geeignete methodische Verfahren in professionell vertretbare Lernbahnen gelenkt werden, ohne den Eigensinn politischen Lernens und seinen Charakter als »Suchbewegung« (Tietgens 1986) nachhaltig zu verletzen.

Das ist ein Spannungsverhältnis, das immer wieder neu ausgelotet werden muss. Ein aktuelles Beispiel sei genannt: Der Beutelsbacher Konsens spielt eine wichtige korrigierende Rolle in der Frage von emotionaler Überwältigung bei Gedenkstättenbesuchen. Für manche Lehrende ist es offenbar ein pädagogisches Qualitätsmerkmal, wenn Jugendliche in Gedenkstätten in Tränen ausbrechen. Eine andere problematische Situation ist in Erinnerungsorten gegeben, wenn Betroffene der Repression, also Zeitzeugen, z. B. Personen, die in einem Gefängnis der Staatssicherheit eine furchtbare Haftstrafe verbringen mussten, nun als pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. Expertinnen und Experten tätig sind und Gruppen durch den Gedenkort führen. Eine solche Rollenvermischung kann zu heiklen Situationen, unbewussten Emotionalisierungen und bedenklichen Deutungskonkurrenzen sowie schließlich auch zu Grenzüberschreitungen führen, wie Erfahrungen zeigen.

Fazit

Die Frage, ob wir heute noch den Beutelsbacher Konsens brauchen, ist eigentlich obsolet, denn sein rationaler Kern, seine didaktisch-methodische Berechtigung ist fast allen didaktischen Modellen und Theorieansätzen außerschulischer politischer Bildung seit den 1920er-Jahren bereits eingeschrieben. Eine politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die auf eine Unterscheidung von politischen Strömungen und Bewegungen einerseits und Bildungshandlungen anderseits sowie auf die Grundsätze diskursiver Kontroversität verzichten möchte, wäre auch kein als professionell strukturiert anerkanntes Feld.

Deshalb stellt sich eher die Frage, ob man nicht seine bisher wirklich beschränkte und beschränkende Ausformulierung weiter differenzieren und präzisieren kann. Damit könnten auch die mitunter berechtigten Kritiken, die auf seine mangelnde Gegenwartsbezogenheit oder auf seine etwas primitive Kontrollfunktion verweisen, in einen konstruktiven Diskurs überführt werden.

Literatur

Angermann, Franz (1928): Die freie Volksbildung. Grundlagen/Ziele/Wege, Jena.

Barz, L. u. a. (1977): Zur Arbeit der Jugendbildungsreferenten an den Volkshochschulen, 1. Teil, in: Volkshochschule im Westen, Januar, Nr. 1; 2. Teil in: Volkshochschule im Westen, Februar, Nr. 2 (unpaginierter Vorabdruck).

Ciupke, Paul (2008): Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung, in: außerschulische bildung, Nr. 2, S. 172–180.

Ciupke, Paul (2009): »Die politische Bildung … ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt«. Studien zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.): Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Essen.

Ciupke, Paul (2011): Parteiliche oder neutrale Bildungsarbeit? Kontroversen in der Volksbildung der Weimarer Republik, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (2014): Der »Erfahrungsansatz«. Zur sozialen, politisch-kulturellen und pädagogischen Genealogie einer didaktischen Wende, in: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder politischer Bildung, Schwalbach/Ts.

Kadelbach, Gerd/Weick, Edgar (1973): Politische Erwachsenenbildung und politische Interessen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 1, S. 16–28.

Kolb, Johannes (1970): Die Parteilichkeit der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 4, S. 338–341.

Mann, Alfred (1928): Denkendes Volk – volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule, Frankfurt a. M.

Negt, Oskar (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, 6. Aufl. der überarb. Neuauflage, Frankfurt a. M.

Schultheiß, Franklin (1995): Gelebte politische Bildung. Ein Gespräch mit Franklin Schultheiß, in: außerschulische bildung, Nr. 1, S. 52–61.

Siewert, Regina (1973): Ansätze emanzipatorischer Bildungspraxis, in: Volkshochschule im Westen, Februar, Nr. 1, S. 17–20.

Strzelewicz, Willi (1973): Politische Bildung in einem Zentrum der öffentlichen Weiterbildung, in: Volkshochschule im Westen, Februar, Nr. 1, S. 8–10.

Tietgens, Hans (1973): Politische Bildung in der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Februar, Nr. 1, S. 5–8.

Tietgens, Hans (1983): Erwachsenenbildung als Suchbewegung, Bad Heilbrunn.

Weitsch, Eduard (1921): Objektive Volkshochschule oder ›ehrliche‹ Parteischule, in: Ders.: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik, Langensalza.

Teil 3

Beutelsbach à la carte?
Aktuelle Debatten und Positionen

Ansgar Drücker

Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus

»Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht [bzw. in der politischen Bildung, der Verf.] kontrovers erscheinen« (siehe Wehling in diesem Band: 24) Diese Anforderung des Beutelsbacher Konsenses an die politische Bildung stellt die Verantwortlichen im Umgang mit Rechtspopulismus, in letzter Zeit also vor allem mit der Alternative für Deutschland (AfD) und der Pegida-Bewegung und ihren Ablegern, vor konzeptionelle Herausforderungen und schwierige Entscheidungen.

Im Gegensatz zur NPD ist die AfD bemüht darzustellen, dass sie formal eine normale Partei ist, die auf dem Boden des Grundgesetzes steht und lediglich andere inhaltliche Positionen als die von ihr sogenannten »Altparteien« vertritt. Damit kommt ihr aus Sicht der politischen Bildung zunächst – insbesondere dort, wo sie bereits in Parlamenten vertreten ist – eine formal selbstverständlichere Rolle in Bildungsveranstaltungen zu, zu denen auch konkurrierende Parteien eingeladen werden. Dennoch hat sich an einer solchen Einladungspolitik zu Recht Kritik entzündet und sind einzelne Veranstaltungen an der Frage der Mitwirkung der AfD entweder schon im Vorfeld gescheitert oder hatten einen problematischen und wenig konstruktiven Verlauf.

In allen Bundesländern, in denen die AfD im Landtag vertreten ist, liefern Äußerungen von Landtagsabgeordneten inzwischen ausreichend Stoff für eine Bewertung als rechtspopulistische Partei mit menschenverachtenden und diskriminierenden Positionen. Gleichzeitig finden sich aber für manche Äußerungen von Politikern und Politikerinnen der AfD vergleichbare Äußerungen von (oft eher an der Parteibasis verorteten) Mitgliedern von Volksparteien. Ein Ausschluss von Vertretern und Vertreterinnen der AfD von staatlichen oder staatsnahen Veranstaltungen der politischen Bildung, an denen sie aufgrund der Konzeption und des Parteienproporzes formal partizipieren könnten oder müssten, bedarf also einer besonders stichhaltigen und auch über die eigene (partei-)politische Wertehaltung hinaus nachvollziehbaren Begründung. Die Weigerung anderer

Podiumsteilnehmender mit der AfD zu diskutieren kann bei Geschlossenheit eine solche faktische Begründung sein. Sie wird aber weder auf Dauer genügen, noch zeigen die bisherigen Erfahrungen eine geschlossene Ablehnung der Auseinandersetzung mit Positionen der AfD auf diese Art und Weise. Auch die Pegida-Bewegung geriert sich als Stimme des Volkes und will Probleme thematisieren, über die angeblich in Deutschland nicht gesprochen oder berichtet würde (»Wir sind das Volk«, »Lügenpresse«) – hier stellen sich ähnliche Fragen des Umgangs, wenn auch nicht so stark die der Gleichbehandlung mit anderen Organisationen.

Bei Veranstaltungen der politischen Bildung zu einschlägigen Themen wie Flucht und Asyl, Migration oder sexuelle Vielfalt kann die Nicht-Beteiligung von AfD oder Pegida mit einem notwendigen Schutzraum für Betroffene begründet werden, deren Menschenwürde oder deren Lebensweise durch die Partei oder namhafte Vertreter/-innen wiederholt deutlich in Frage gestellt wurde. Eine gewinnbringende gleichzeitige Teilnahme an Seminaren der politischen Bildung von Verantwortlichen aus Flüchtlingsorganisationen und Personen, die mit einschlägigen rechtspopulistischen Äußerungen aufgefallen sind, dürfte so gut wie ausgeschlossen und auch pädagogisch nicht verantwortbar sein.

Eine größere Freiheit genießen nicht-staatliche Träger der politischen Bildung. Da es ohne weiteres möglich ist, die Meinungsvielfalt in der Gesellschaft auch ohne Mitwirkung von AfD-Vertretern und -Vertreterinnen in angemessener Breite darzustellen, entfällt hier eine formale Proporz- oder Quotenvorgabe. Dennoch können bei wichtigen Veranstaltungen durch kritische Anfragen an den Veranstalter oder Förderer auch freie Träger unter Rechtfertigungsdruck geraten und müssen eine gute Begründung für den Ausschluss oder die Nichtberücksichtigung von Vertretern und Vertreterinnen der AfD benennen können, die über ein Bauchgefühl und eine emotionale Ablehnung hinausgehen sollte.

Das häufigste Argument zur Nichtberücksichtigung von AfD und Pegida ist, man wolle Rechtspopulisten und Rechtspopulistinnen kein Forum zur Verbreitung menschenfeindlicher Ansichten bieten. Diese Absicht scheint auf den ersten Blick die Mündigkeit der Teilnehmenden in Frage zu stellen und ihnen die Kompetenz zur Bewertung der zu erwartenden Ansichten abzusprechen. Aber schon ein Blick in die Talkshows im Abendprogramm zeigt, dass die dahinterstehenden Befürchtungen gerechtfertigt sein können. In mancher Talkshow haben Vertreter/-innen von AfD und Pegida mit ihrer während der Sendung nicht ausreichend durch Fakten und Gegenargumente widerlegten Positionierung den Platz als Siegerin oder zweiter Sieger verlassen. Denn oft ist es vordergründig einfacher populistisch zu argumentieren als differenziert, und das machen

sich rechtspopulistisch agierende Vertreter/-innen zunutze. Es gehört schließlich zum Wesen des Rechtspopulismus, mit einfachen Argumenten auf Stammtischniveau die öffentliche Meinung und die Emotionen zu beeinflussen.

Wenn also eine Veranstaltung aufgrund zeitlicher oder konzeptioneller Vorgaben nicht ausreichend Raum bieten kann, um neben situativen Gegenargumenten zu Stammtischparolen (oder gar der Gegenwehr mit eigenen populistischen Äußerungen) auch Fakten zu präsentieren und zu diskutieren, kann ein Verzicht auf eine Beteiligung rechtspopulistisch positionierter Personen schon aus konzeptionellen Gründen angezeigt sein. Ein solcher Ausschluss wäre konzeptionell ebenso begründbar, wenn die Anwesenheit von Menschen absehbar ist, die besonders von menschenfeindlichen Argumentationen der AfD betroffen sind. Schließlich kann auch als Argument herangezogen werden, dass bereits die Anwesenheit oder Mitwirkung von Vertretern und Vertreterinnen der AfD anderen Personen(gruppen) die gleichberechtigte Mitwirkung an der Diskussion oder der Veranstaltung erschweren oder faktisch verwehren kann. Schließlich sind nur wenige Menschen bereit, sich sehenden Auges einer vermeidbaren Beschimpfung, Herabsetzung oder Diskriminierung auszusetzen. Darüber hinaus führen Veranstaltungen der politischen Bildung mit Beteiligung der AfD und einer gewissen Öffentlichkeitswirkung zu einer Art Anerkennung und Legitimierung rechtspopulistischer Argumentationsmuster und Forderungen, die auch bei einer kontroversen Diskussion auf den Veranstalter zurückfallen können. Gleichzeitig sind gerade öffentliche Träger der politischen Bildung aufgrund des Parteienprivilegs im Grundgesetz in ihrer Entscheidungsfreiheit möglicherweise eingeengt und müssen einer parteipolitischen Neutralität besondere Beachtung schenken, auch wenn dies rechtspopulistischen Positionen zusätzlichen Raum im politischen Diskurs bietet.

Derartige Argumente werden von rechtspopulistischer Seite häufig umgekehrt, da der Umgang mit Vertretern und Vertreterinnen der AfD oder Pegida auch nicht immer zimperlich ist. Dies kommt jedoch einer Täter-Opfer-Umkehr gleich, da Distanzierungen und Beschimpfungen in den allermeisten Fällen eine Reaktion auf ihre zuvor getätigten rassistischen oder diskriminierenden Äußerungen sind und daher auch dem Schutz von angegriffenen Personen(gruppen) dienen. Durch das konsequente Ausblenden oder Umkehren gesellschaftlicher Machtverhältnisse, eine Negierung der Privilegien von Mehrheitsangehörigen deutscher Herkunft, von Menschen mit deutschem Pass oder von heterosexuellen Menschen entsteht ja gerade der unzutreffende Eindruck einer vermeintlichen Bevorzugung von gesellschaftlichen Minderheiten, mit der die AfD häu-

fig argumentiert. Dies aufzudecken gehört zu den Aufgaben politischer Bildung, will sie zu einer Reflexion der eigenen Verortung in der Gesellschaft und zu einer eigenen Urteilsbildung beitragen.

Wenn es im Beutelsbacher Konsens heißt »Der Schüler [bzw. der Teilnehmende, der Verf.] muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren« (vgl. Wehling in diesem Band: 24), so wird deutlich, dass unbedingt Fakten neben Behauptungen und Pauschalisierungen treten müssen. Auch in Podiumsdiskussionen mit (vor allem) Erwachsenen kann nicht jeder Teilnehmende alles (unwidersprochen) behaupten, wenn es um verantwortliche politische Bildung geht. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um Einzelveranstaltungen handelt, die nicht in eine längere Bildungssequenz eingereiht sind. Insofern kommt auch der Moderation eine wichtige Rolle zu, nicht nur in Talkshows.

Damit ist die Diskussion über vermeintliche Sprechverbote aufgegriffen. Die AfD kritisiert regelmäßig die vermeintliche Einschränkung der Meinungsfreiheit und des alltäglichen Sprachgebrauchs durch »politische Korrektheit« oder eine vermeintliche »Sprachpolizei«. Dabei geraten aber der Schutzcharakter und die zum Ausdruck kommende Parteinahme für schwächere Gruppen der Gesellschaft, die hinter Überlegungen zu einem sensiblen Sprachgebrauch stehen, völlig aus dem Blick. Außerdem handelt es sich im Allgemeinen nicht um Verbote, sondern um eine begründete Kritik am rassistischen oder diskriminierenden Sprachgebrauch von AfD-Vertretern und Vertreterinnen oder Pegida-Verantwortlichen.

Hintergrund dieser Überlegungen sind nicht zuletzt zwei prominente Veranstaltungen, bei denen die staatlich verantwortete politische Bildung AfD und Pegida ein viel kritisiertes Podium geboten haben, was im Folgenden kurz umrissen werden soll:

Das Beispiel Dresden

Eine besonders kontroverse Diskussion entstand in Dresden, als die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung im Januar 2015 ihren Saal für eine Pegida-Pressekonferenz zur Verfügung stellte.

Einer der ersten kritischen Kommentatoren dieses Vorgehens war der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger: »Als Träger der politischen Bildung folgen wir dem Kontroversitätsprinzip: was in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, muss auch von uns so abgebildet werden. Die einseitige Raumvergabe für eine Pressekonferenz an eine parteiische Gruppierung, während gleichzeitig den Gegendemonstranten kein Angebot gemacht wurde, überschreitet eine rote Linie«, sagte

er dem Tagesspiegel, und weiter: »Das halte ich für ein Problem. Dialog ja, aber Parteinahme nein«, (Simantke/Meisner 2015).

»Krüger verwies dabei auf den sogenannten Beutelsbacher Konsens, der Grundlage politischer Bildung in Deutschland ist. ›Dieser legt fest, dass kontroverse Positionen auch kontrovers dargestellt werden müssen‹, sagte Krüger. Das Überwältigungsverbot verbiete einseitiges und emotionales Agieren. ›Die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung muss hier schon erklären, wie ihr Handeln mit diesen Grundprinzipien vereinbar ist‹, sagte Krüger« (Die Welt 2015).

Weiterhin wurde dem Direktor der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung Frank Richter vom Grünen-Fraktionschef im Dresdner Landtag vorgeworfen, durch die Zusammenarbeit mit Pegida eine Organisation zu unterstützen, die den ureigensten Aufgaben seiner Einrichtung entgegenwirke (vgl. Sturm 2015).

Die zahlreichen kritischen Betrachtungen haben nichts daran geändert, dass das Vorgehen in Dresden neben breiter Kritik auch auf viel Zustimmung jenseits von AfD und Pegida stieß. Dies mag zum Teil dem guten Ruf des in der Wendezeit als Protagonist der Bürgerbewegung bekannt gewordenen Direktors der Landeszentrale Frank Richter liegen, der andererseits aber auch im eigenen Haus kritisiert wurde. Offensichtlich war Frank Richter empfänglich für Parolen wie »Wir sind das Volk«, die in der Wendezeit allerdings in einem ganz anderen Kontext auftauchten. Wenn in Anspielung auf seine frühere seelsorgerische Tätigkeit sein auf Gespräch und Verständnis setzender Ansatz durchaus kritisch verstanden als »therapeutisch« bezeichnet wurde, so lehnt er diesen Begriff zumindest nicht ab (vgl. Pollmer 2016). Auch hielt er es offensichtlich für geboten, der Argumentation der Pegida-Vertreter/-innen, die von ihnen sogenannte Lügenpresse schließe sie aus dem gesellschaftlichen Diskurs aus, zumindest so weit zu folgen, dass er die Raumnot, die angeblich einem Erstkontakt zwischen Pegida und der Presse im Wege stand, als gegeben sah und sich deshalb für umstrittene Hilfeleistungen einspannen ließ, die er auch im Nachhinein nicht bedauerte. Frank Richter selbst begründet diese mit einer angespannten Sicherheitslage im Vorfeld einer Pegida-Demonstration (vgl. ebd.: 23), was allerdings die Frage offen lässt, warum in einer derartigen Situation gerade die Landeszentrale für politische Bildung aushelfen musste und welche Folgen dies für ihr Image hat.

Der Geschäftsführer des sächsischen Flüchtlingsrats Ali Moradi kritisierte die Landeszentrale für politische Bildung aus einer anderen Perspektive: »Wichtiger als der Dialog mit Pegida-Anhängern sei, mit den Flüchtlingen und Bürgern mit Migrationshintergrund zu sprechen, die jetzt große Angst hätten. Frauen mit Kopftuch trauten sich nicht auf die Straße,

und manche Eltern schickten ihre Kinder nicht in die Schule, berichtete der gebürtige Iraner, der seit 20 Jahren in Deutschland lebt, am Dienstag im Deutschlandfunk« (Bax 2015).

Ein kurz darauf in Berlin angesetzter Gesprächstermin von Pegida-Repräsentanten und Repräsentantinnen mit einem aus Sachsen stammenden Staatssekretär im Bundesentwicklungsministerium wurde hingegen auf öffentlichen Druck hin (erst am geplanten Tag) abgesagt. Die Bundesregierung hatte offensichtlich die Brisanz eines derart herausgehobenen Empfangs der Pegida-Verantwortlichen erkannt.

Das Beispiel Köln

Nach meinem Eindruck stärker innerhalb des Arbeitsfeldes politische Bildung als in den Medien diskutiert wurde die Einladung des damaligen AfD-Vorsitzenden Bernd Lucke zu einer Podiumsdiskussion im Rahmen der Tagung »Europa auf der Kippe« der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Rechtspopulismus und Rechtsextremismus im Vorfeld der Europawahlen im März 2014 in Köln. Auch hier gab es jedoch einzelne Pressereaktionen.

Auf dem Abschlusspodium der Veranstaltung saß eine illustre Runde zum Thema Rechtspopulismus zusammen, darunter eben auch Bernd Lucke. »Den Bock zum Gärtner gemacht?«, fragt Katrin Haimerl in der Süddeutschen Zeitung (2014). Nicht nur nach ihrer Einschätzung kamen weder Alexander Graf Lambsdorff, Spitzenkandidat der FDP für die Europawahl, André Brie, Linke-Abgeordneter im Landtag von Mecklenburg-Vorpommern, Angelica Schwall-Düren (SPD), damals Europaministerin in Nordrhein-Westfalen, noch der ehemalige bayerische Ministerpräsident Günther Beckstein (CSU) argumentativ gegen Lucke an, obwohl dieser quasi den ganzen Saal gegen sich hatte. Einzig Günter Burkhardt, Bundesgeschäftsführer von Pro Asyl, gelang es, Lucke Paroli zu bieten, obwohl er nach eigenem Bekunden ein großes Problem damit hatte »hier mit jemandem zu sitzen, der Migranten als Bodensatz bezeichnet.« Haimerl resümiert: »Lucke verhält sich in der Diskussion sehr geschickt. Er dominiert das Podium. […] Als Pro-Asyl-Vertreter Burkhardt die Asylpolitik von Luckes Partei mit einem Zitat entlarvt, geht Lucke zum Angriff über: »Die Vertreter der Parteien, die hier am Tisch sitzen, sind doch diejenigen, die das Asylrecht massiv eingeschränkt haben«. Auf dem Podium herrscht bedrückendes Schweigen« (ebd.).

Wenig inhaltsschwer beleuchtet die Bundeszentrale für politische Bildung selbst das Geschehen auf dem Podium. Nach Aufzählung der Teilnehmenden heißt es in dem ansonsten sehr ausführlichen Tagungsbericht

nur lapidar: »Kontrovers diskutierten sie ihre Perspektiven auf Europa und ihre Vorstellungen der Europäischen Union in zehn Jahren entlang der Frage, ob unterschiedliche Integrationsstufen in der Union sinnvoll seien. Annette Riedel beschloss die Runde mit der Frage, ob die EU zu den Vereinigten Staaten von Europa verschmelzen solle oder nicht. Die Diskussion machte nicht nur deutlich, dass es in den Parteien unterschiedliche Standpunkte in grundsätzlichen Fragen gibt. Sie hat auch vor Augen geführt, dass es sich lohnt, über die Vermittlung der Perspektiven für Europa nachzudenken« (Bundeszentrale für politische Bildung 2014).

Meiner persönlichen Wahrnehmung nach waren unter den Teilnehmenden die Meinungen gespalten. Während viele eine Einbeziehung der AfD ganz grundsätzlich kritisierten, fanden andere es zwar in Ordnung, auch beim Thema Rechtspopulismus einen AfD-Vertreter einzuladen, bezweifelten aber ob es an so einer herausgehobenen Stelle und mit einer so herausgehobenen Person hätte geschehen müssen.

Fazit

Können also menschenfeindliche oder rassistische Positionen von einzelnen Mitgliedern oder Aktiven der gesamten Partei oder Bewegung zugerechnet werden und disqualifizieren diese sie insgesamt für eine Mitwirkung in unterschiedlichen Formaten der politischen Bildung? In welcher Massivität treten menschenfeindliche Argumentationsweisen auf? Wie verhalten sich die Parteiführung, der Vorstand oder die Sprecher/-innen dazu? Gibt es glaubwürdige Distanzierungen? Ab welchem Punkt ist dann die ganze Partei für seriöse Veranstaltungen der politischen Bildung desavouiert? Darüber kann man graduell streiten. Selbst wenn man Neulingen im öffentlichen politischen Diskurs zugesteht, einzelne Äußerungen von sich zu geben, bei denen deutlich wird, dass sie wenig geschult sind und sich in den Fallstricken eines diskriminierungssensiblen Sprachgebrauchs nicht auskennen: Die strategisch denkenden Menschen an der Spitze der AfD und von Pegida spielen ja gerade mit den Grenzen dessen, was gesagt werden darf, und beschimpfen »politische Korrektheit« als schädliches oder nutzloses Gutmenschentum. Den rechtspopulistischen Bewegungen und Parteien politische Naivität zu unterstellen, wäre daher völlig fehl am Platze. Menschen, die andere menschenfeindlich attackieren, sind – zumindest in dieser Rolle – nicht die Opfer gesellschaftlicher Entwicklungen, als die sie sich wiederholt darstellen, sondern verantwortlich für Einschränkungen der Lebensmöglichkeiten anderer Menschen verschiedenster Herkunft und Lebensstile, im schlimmsten Fall bis hin zur Volksverhetzung.

Natürlich werden sich viele in der politischen Bildung, in der Politik oder Zivilgesellschaft der Auseinandersetzung mit Vertretern und Vertreterinnen von AfD und Pegida nicht entziehen können oder wollen, natürlich kann auch das Anhören von Äußerungen der vielen bisher nicht manifest rechtspopulistischen Mitläufer/-innen ein erster Zugang zur Auseinandersetzung sein. Dies kann aber nur ein Beitrag zur politischen Bildung und zu mehr Demokratie sein, wenn Dialogbereite willens und in der Lage sind, gegenüber rechtspopulistischen Personen die eigene nichtdiskriminierende und rassismuskritische Position zu verdeutlichen und menschenverachtende Positionierungen klar als solche zu benennen und zurückzuweisen. Das ist dann keine Überwältigung, sondern Einsatz für die Demokratie.

Literatur

Bax, Daniel (2015): Gegenwind für Richter, in taz. die tageszeitung, 20.01., www.taz.de/!5023163/ (Stand 13.07.2016)

Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Tagungsbericht: »Europa auf der Kippe? Rechtspopulismus und Rechtsextremismus im Vorfeld der Europawahlen«. www.bpb.de/181795 (Stand 13.07.2016).

Die Welt (2015): Bundes- nimmt Landeszentrale Pegida-Einladung übel, 20.01., www.welt.de/politik/deutschland/article136576109/Bundes-nimmt-Landeszentrale-Pegida-Einladung-uebel.html (Stand 13.07.2016)

Haimerl, Katrin (2014): Wo Lucke vor dem Vielvölkerstaat warnen darf, in: Süddeutsche Zeitung, 18.03., www.sueddeutsche.de/politik/diskussion-zum-thema-rechtspopulismus-wo-lucke-vor-dem-vielvoelkerstaat-warnen-darf-1.1916266 (Stand 13.07.2016)

Pollmer, Cornelius (2016): Ein Land im Crashkurs (Interview mit Anja Besand und Frank Richter), in: bpb Magazin #09 (März 2016), S. 21–23, www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/BPB_Magazin201601_WEB.pdf (Stand 13.07.2016)

Simantke, Lisa/Meisner, Matthias (2015): Landeszentrale für politische Bildung Sachsen unter Druck, in: Tagesspiegel, 21.01., www.tagesspiegel.de/politik/nach-pegida-pressekonferenz-landeszentrale-fuer-politische-bildung-sachsen-unter-druck/11254128.html (Stand 13.07.2016)

Sturm, Daniel Friedrich (2015): »Das ist Wasser auf die Mühlen von Pegida«, in: Die Welt, 19.01., www.welt.de/politik/deutschland/article136539830/Das-ist-Wasser-auf-die-Muehlen-von-Pegida.html (Stand 13.07.2016)

Andreas Eis

Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«?

Wer braucht wofür einen Konsens?

Warum brauchen wir eine Frankfurter Erklärung[1], die Prinzipien »für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung« formuliert? Inwiefern stellt diese Erklärung eine Herausforderung, eine Ergänzung, Aktualisierung oder gar eine Infragestellung des vermeintlichen »Minimalkonsenses« der Politikdidaktik dar? Um diese Fragen klären und diskutieren zu können, müsste sich eine Reihe weiterer Punkte anschließen, die im vorliegenden Band ausführlicher erörtert werden: Über welches »Kollektivsubjekt« sprechen »wir«? Wer sind die Autorinnen und Unterstützer, wer sind die Zielgruppen solcher Protokollnotizen und »Erklärungen«? Wer beansprucht für sich, akademisch oder bildungspraktisch relevante (und irgendwie »gültige«) Aussagen als »Leitprinzipien« oder als »Selbstverständnis« für ein fachliches und berufspraktisches Feld zu treffen – oder gar als »Konsens« zu begründen? Wer sind die legitimen Sprecher und Vertreterinnen dieser imaginierten Community von Wissenschaftlerinnen und Bildungspraktikern, die so vielfältig und interdisziplinär aufgestellt ist, dass sie selbstverständlich (und glücklicherweise) nicht von einem einzigen Berufs-, Wissenschafts- oder Dachverband vertreten werden kann?

Diese Fragen werden hier nur insofern wieder aufgegriffen, als sie den aktuellen Klärungs- und Handlungsbedarf präzisieren, den viele politische Bildnerinnen und Bildner[2] derzeit sehen, die an einer interdisziplinären, statusgruppen- und berufsfeldübergreifenden Frankfurter Erklärung mitgewirkt haben, als Ergebnis eines mehrjährigen Arbeitszusammenhanges und dabei auch in wiederholter Auseinandersetzung mit den Setzungen – und Auslassungen – des Beutelsbacher Konsenses.

Der Beutelsbacher Konsens ist kein fachliches Selbstverständnis der Professionen

Der Beutelsbacher Konsens formulierte zentrale, unverzichtbare Grundsätze für die gemeinsame Arbeit von Lehrerinnen und Schülern im Unterricht. Als »zentrales Prinzipiengebäude«, als »Selbstverständnis der Profession« und ihrer »Legitimation« ist er hingegen wenig geeignet. Zum einen ist das Feld politischer Bildung in Schule, Wissenschaft, non-formaler Bildung und in sozialen Bewegungen deutlich breiter, als dass es in *einer* Profession und schon gar nicht reduziert auf den kleinen Ausschnitt unterrichtsbezogener Bildung in den Blick käme. Zum anderen definiert der Beutelsbacher Konsens kein *fachliches* Selbstverständnis, weil er für ein demokratisch verfasstes Bildungs- und Wissenschaftssystem schlicht selbstverständlich (und beinahe trivial) sein sollte. Viele Politikdidaktiker erwecken in gemeinsamen Examensprüfungen bei ihren Kolleginnen der Fachwissenschaft regelmäßig müdes Gähnen oder auch nur ein ironisches Grinsen, wenn Prüflinge zu diesem elaborierten »Prinzipiengebäude« befragt werden. Der Beutelsbacher Konsens hat mit Gesellschafts*wissenschaft* nur wenig zu tun.

Oder sollten wir (angesichts der gegenwärtigen politischen Verhältnisse) inzwischen doch ernsthaft fragen, ob es pädagogisch zielführender und effizienter wäre, Kinder und Jugendliche zur Demokratie zu indoktrinieren? (Diese Polemik scheint in Zeiten eines überwältigenden parlamentarischen Konsenses für »Kriege gegen Terror« mit dem Ziel einer »Demokratisierung« autoritärer Regime leider nicht völlig abwegig zu sein.) Brauchen wir tatsächlich einen Beutelsbacher Konsens, um uns darüber zu verständigen, dass kontroverse Themen in Wissenschaft und Gesellschaft auch in Bildungsinstitutionen kontrovers thematisiert werden sollten? Dies klären bereits hinreichend und differenziert drei Absätze des Artikels 5 des Grundgesetzes (Meinungs-, Informations- und Pressefreiheit, Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre).

Der entscheidende dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses wurde in der schulbezogenen Politikdidaktik hingegen häufig vernachlässigt oder an die außerschulische Bildung delegiert. Er verbindet die im »Indoktrinationsverbot« postulierte »Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers« mit einem ansatzweise emanzipatorischen Anliegen, das gerade nicht davon ausgeht, dass Lernende bereits mündig *sind*, sondern dass sie ihre »eigene Interessenlage« zunächst analysieren und sich erst befähigen müssen, »nach Mitteln und Wegen *zu suchen*«, gesellschaftliche Verhältnisse »im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen« (vgl. Wehling in diesem Band: 24, Hervorh. d. Verf.). Aber auch diese vorsichtige Formulierung ist spätestens

mit den Artikeln 12 bis 17 sowie mit Artikel 29 der *UN-Konvention über die Rechte des Kindes* deutlich präziser verfasst und seit 1992 in Deutschland als völkerrechtliche Verpflichtung in Kraft.

Selbstverständlich sind diese fundamentalen Rechte und Grundsätze für »unsere« vielfältigen Professionen *keineswegs* trivial, sondern über Jahrhunderte hart erkämpfte unverzichtbare Errungenschaften des liberalen Rechtsstaates. Sie sind Teil eines nicht eingelösten Versprechens der Demokratie, deren Geltungsanspruch erst seit wenigen Jahrzehnten von einer Bevölkerungs*mehrheit* erstritten wird, die nicht zu den volljährigen weißen autochthonen Männern mit respektablen Steueraufkommen zählt.

Als *fachliches* Selbstverständnis scheint der Beutelsbacher Konsens dennoch zu mager und aktuellen Problemlagen nicht gerecht zu werden, auch wenn er zweifellos hoch aktuell für die ökonomische Bildung und für die Wirtschaftswissenschaften an deutschen Hochschulen sein sollte, die heute weit davon entfernt sind, Kontroversität überhaupt erst *in der Wissenschaft* zu ermöglichen. Solange allerdings die Freiheit von »Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre« (Art. 5, Abs. 3 des Grundgesetzes) nicht zugunsten einer Verpflichtung zur Drittmittelakquise eingeschränkt werden sollte, was bislang verfassungsrechtlich (noch) nicht absehbar ist, scheint der Minimalkonsens, dass Demokratie etwas mit Pluralität, mit Kontroversen und also auch mit Dissens zu tun hat, zumindest auf der normativen Ebene von (rechtlich mehr oder weniger bindenden) Erklärungen hinlänglich klar gestellt.

»Evidenzbasierte« Entpolitisierung der politischen Bildung

Dass ein Kontroversitätsgebot aktuell – gegen seine Intention – häufig als Neutralitätsverpflichtung missverstanden wird, wundert wenig angesichts einer bildungspolitischen Deutungshoheit von »evidenzbasierten« Curricula, aus denen epochale Schlüsselprobleme und Strukturkonflikte als zentrale Bildungsinhalte zunehmend entfernt werden. Etwas mehr Mut, Entschlusskraft und wirkmächtige Kontroversität innerhalb der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken wären hier wünschenswert, um die (vermeintliche) Entpolitisierung des Streites um Bildungsziele und -inhalte aus guten fachlichen Gründen zurückzuweisen. Neutral war Bildung nie und kann sie auch nicht sein: Bildungsziele, Prinzipien und Inhalte von Curricula, Bildungsstandards etc. können nicht *wertfrei* »aus der Empirie« irgendeiner »Output-Messung« begründet und in institutionell bindender Weise formuliert werden. Zudem verpflichten nicht nur Kinder- und Menschenrechtskonventionen das pädagogische und fachliche Handeln

von Lehrenden, sondern auch die Landesverfassungen formulieren mitunter sehr explizite »oberste Bildungsziele« wie z. B. »Ehrfurcht vor Gott«, »Selbstbeherrschung«, »Liebe […] zum deutschen Volk« und die Erziehung »im Geiste der Demokratie« und »im Sinne der Völkerversöhnung« (Art. 131 der Bayerischen Verfassung).

Worüber wird also seit nunmehr 40 Jahren in regelmäßigen Abständen debattiert, wenn es um den Beutelsbacher Konsens geht? Über das, was grundsätzlich in einem »Konsens« nicht sichtbar wird: die stillgestellten fachlichen und politischen Kontroversen darüber, was Bildung »im Geiste der Demokratie« und »im Sinne der Völkerversöhnung« in einer globalisierten Welt bedeutet, und auch darüber, ob »Ehrfurcht vor Gott« und »Selbstbeherrschung« als »oberste Bildungsziele« allgemeinbildender Schulen weiterhin eine hinreichende Legitimationsgrundlage finden.

Das Kontroversitätsprinzip kann dabei durchaus einen demokratiepolitischen Minimalkonsens darstellen, verstanden als Übereinstimmung der Verschiedenen »darin, dass sie gleich sind, gerade in ihrer Nicht-Übereinstimmung« (Grammes 2014: 267). Auch dieses »Verfassungsprinzip« ist »keineswegs wertneutral« (ebd.). Aus einer gesellschaftskritischen Perspektive verbindet sich mit diesem normativen Postulat jedoch zugleich die Frage, wer überhaupt zu den »verschiedenen *Bürgerinnen und Bürgern*« (ebd.) gezählt und wem eine »gleichwertige« Stimme zugestanden wird, also die Frage nach den realen Bedingungen und Gründen für faktische Ungleichheit, für ungleiche Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen, für die Zunahme ungleicher Chancen der Repräsentation, der Selbst- und Mitbestimmung.

Das uneingelöste Versprechen der Demokratie

Insofern setzt die Frankfurter Erklärung genau da ein, wo der Beutelsbacher Konsens endet: mit einer fachdidaktischen Positionierung zu demokratietheoretischen Grundlagen, einem Bezug zu aktuellen Gesellschaftsanalysen und Schlüsselproblemen, die sich zur Begründung von Bildungsinhalten aus Sicht der Verfasserinnen und Verfasser besser eignen als sogenannte »Bildungsstandards«. Die Autorinnen und Autoren der Erklärung verbindet – trotz heterogener Ansätze und unterschiedlicher disziplinärer sowie beruflicher Verortung – eine gesellschaftsanalytische und herrschaftskritische Perspektive, die Ursachen von Unmündigkeit, Fremdbestimmung, Ungleichheit, von sozialer Inklusion und Exklusion als Ausgangspunkte für politische Lernprozesse sieht: »Herrschafts-, Macht- und soziale Ungleichheitsverhältnisse verändern sich und mit ihnen auch die

Bedingungen politischer Sozialisation. Daher muss über Prinzipien und Standards Politischer Bildung immer wieder neu nachgedacht werden. […] Mit dieser Erklärung wollen die Autor_innen wichtige Positionen einer kritisch-emanzipatorischen Bildung deutlich machen und damit zur Diskussion stellen« (Frankfurter Erklärung 2015).

Die Frankfurter Erklärung versteht sich also nicht als neuer »Grundkonsens« für ein bestimmtes »politisches Lager«, sondern als Angebot für die weiterhin dringend notwendige Kontroverse über ein fachliches und professionelles Selbstverständnis, das sich nicht auf einen prozeduralen Minimalkonsens (»agree to disagree«) reduzieren lässt. Sie versteht sich als interdisziplinärer Vorschlag, über das Selbstverständnis politischer Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche neu nachzudenken. Zeitdiagnosen, Strukturkonflikte und alternative Gestaltungsoptionen bilden somit den inhaltlichen Ausgangspunkt der Erklärung:

> *»**1. Krisen:** Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.«*[3]

Die Frankfurter Erklärung entstand als ein erstes Ergebnis eines mehrjährigen Diskurses und Arbeitszusammenhanges, der zurückgeht auf Workshops und Tagungen zu Fragen gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche, zur Subjektorientierung, zum Verhältnis von Gesellschaftsanalyse, politischer Bildung und politischer Aktion sowie zu den Perspektiven non-formaler politischer Bildung in Forschung, Lehre und Praxis. Die 23 Autorinnen und Erstunterzeichner stammen sowohl aus dem universitären Kontext als auch aus Bildungsstätten unterschiedlicher Träger, aus Nichtregierungsorganisationen (NGOs), sozialen Bewegungen und aus der schulischen Bildung. Sie waren ohne »offizielles Mandat«, vielmehr als interessierte Expertinnen in die Konzeption, die Erarbeitung und in das Redigieren der Erklärung eingebunden. Wichtige Impulse für die Erklärung gehen auf Arbeitstagungen zurück, die im Rahmen des »Forums Kritische Politische Bildung« in Zusammenarbeit mit Hochschulen, Lehrenden und Studierenden in Frankfurt/Main, Darmstadt, Köln, Duisburg-Essen, Siegen, Oldenburg u. a. sowie mit dem Haus am Maiberg stattfanden.

Gemeinsames Anliegen war es, vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen neu über fachdidaktische Prinzipien nachzudenken. Dazu gehört auch eine Präzisierung und Aktualisierung der »klassischen« Grundsätze des Indoktrinationsverbotes, der Bildung zur Mündigkeit, des Kontroversitätsgebotes und der Orientierung an den Interessen und Handlungsspielräumen der Lernenden. Dabei stellt die Frank-

furter Erklärung dezidiert die politische und demokratische Bedeutung von Kontroversität heraus, die die Verfasserinnen zunächst im Sichtbarmachen des Dissenses und nicht im Herstellen eines Konsenses sehen:

> *»**2. Kontroversität:** Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.«*[4]

Ausgehend von einem konflikt- und dissensorientierten Politikbegriff ist es somit ein zentrales Anliegen, die für politische Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse unverzichtbare Frage nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu stellen, die im Beutelsbacher Konsens – wie oben dargestellt – weitgehend ausgeblendet wird. Hierarchische Verhältnisse von Über- und Unterordnung, soziale Unterscheidungen und damit verbundene ungleiche Wertschätzungen (von Einheimischen und Migranten; Jungen und Alten; Arbeiterinnen, Angestellten und Erwerbslosen; Leistungsträgerinnen und technischem Personal etc.) bis hin zu symbolisch-sprachlichen Machtmechanismen (die z. B. das sprachliche Sichtbar-machen von inter- und transsexuellen Menschen sowie von »vielfältigen Lebensweisen« verhindern), sind auch in Bildungsprozessen wirksam. Die Bedeutung von Machtverhältnissen auch für die Gestaltung von Lernumgebungen und für die Interaktionen zwischen Lehrenden, Teamerinnen, Lernenden und vor allem Bildungsarbeitern (von »freien« Referentinnen und prekären Selbstständigen über bildungspolitische »Entscheidungsträger« bis hin zu Managerinnen in Bildungskonzernen) gilt es zu reflektieren:

> *»**3. Machtkritik:** Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.«*[5]

Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung

Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu postulieren und mit vermeintlich gleichen (oder fairen) Beteiligungschancen zu verbinden, wäre hingegen eine unpolitische, herrschaftsblinde politische Bildung. »Reflexivität« wird in der Frankfurter Erklärung als Wahrnehmung und Analyse der eigenen Eingebundenheit der Lehrenden und Lernenden in gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen verstanden. Erst durch die Thematisierung sozialer Positionierungen und Machtverhältnisse werden Lernende auch vor *Überwältigung* geschützt:

*»**4. Reflexivität:** Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.«*[6]

Die fachliche Standortbestimmung der Frankfurter Erklärung beruht auf einem herrschaftsanalytischen Ansatz, der einschlägige Forschungs- und Praxisfelder in den Blick nimmt, die sich nicht nur auf schulische Bildung reduzieren. Ziel ist es vielmehr, gemeinsame Aufgaben, Prinzipien und Handlungsfelder mit Fachkolleginnen und Praktikern zu beschreiben, die politische Jugend- und Erwachsenenbildung auch aus der Perspektive der politischen Bildungssoziologie, der Sozialen Arbeit, der migrationspolitischen und rassismuskritischen Bildungsarbeit, der Sozialpsychologie und der arbeitspolitischen (gewerkschaftlichen) Bildungsarbeit betrachten.

Offene Orte und Handlungsanlässe schaffen »ermutigende Lernumgebungen«, in denen Lernende jedoch nicht nur positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in Engagementprojekten machen, sondern mitunter auch enttäuschende Erfahrungen des Scheiterns und der Ohnmacht. Politisches Handeln ist nicht auf rationale (Wahl-)Entscheidungen (rational choice) zu reduzieren, sondern von lebensweltlichen Hintergründen der Beteiligten und ihren emotionalen Handlungsmotiven nicht zu trennen, die in Bildungsangeboten ebenso reflexiv zugänglich werden sollten:

*»**5. Ermutigung:** Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.«*[7]

Die an der Frankfurter Erklärung beteiligten Akteure und Autorinnen fühlen sich einer emanzipatorischen Demokratiebildung in Theorie und Praxis verpflichtet, die Lernende dabei begleitet und unterstützt, Interessenlagen und Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, Handlungsspielräume zu entdecken oder auch neue Wege demokratischer Gestaltung von Gesellschaft zu erproben:

*»**6. Veränderung:** Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.«*[8]

Anliegen der Erklärung ist es also, sowohl die Praxisfelder als auch die wissenschaftliche Expertise der politischen Bildung in ihrer Breite zur Kenntnis zu nehmen und nicht – wie im Beutelsbacher Konsens – auf die Anforderungen und Beschränkungen des Politikunterrichts zu begrenzen. Gerade die jüngsten, grundsätzlich sehr begrüßenswerten Versuche der Öffnung von Schule in die Kommunen und die Gesellschaft hinein ermöglichen Kooperationen mit Trägern der non-formalen Bildung, mit

sozialen Bewegungen, mit Gewerkschaften etc. Im Feld der politisch-ökonomischen Bildung drängen aber auch finanzstarke Stiftungen von Unternehmerverbänden in das Feld der schulischen Bildung.

Zivilgesellschaftliche Akteure sind (trotz ihrer Verpflichtung zur Gemeinnützigkeit) Interessen verbunden und ebenso wie Bildungsinstitutionen in Herrschaftsverhältnisse verflochten. Kritisch-emanzipatorische Bildung versucht diese Strukturen offenzulegen, aber auch gegenhegemoniale Prozesse anzustoßen. Ihrem demokratischen Versprechen wird politische Bildung nur dann gerecht, wenn sie auch Partei ergreift und den dritten Absatz des Beutelsbacher Konsenses – durchaus auch in seiner ursprünglichen Intention – nicht nutzenmaximierend, sondern demokratiepolitisch interpretiert. Lernende sollen *nicht* »in die Lage versetzt werden«, ihre »eigene Interessenlage« möglichst im Sinne einer effizienten Reproduktion bestehender Ungleichheiten »zu beeinflussen« (vgl. die ursprüngliche Formulierung bei Wehling in diesem Band: 24). Vielmehr richtet sich ein politischer Interessenbegriff auf die Perspektive kollektiven Handelns, auf eine Vorstellung vom Gemeinwohl, indem »über eigene Interessen hinaus Solidarität an den Tag gelegt wird« (Schiele 1996: 7).

Insbesondere die Selbstermächtigung und Interessenartikulation bislang nicht repräsentierter, nicht stimmberechtigter, sprachloser oder anders benachteiligter Menschen stehen damit im Zentrum der Bildungsanliegen einer herrschaftskritischen Lesart des Beutelsbacher Konsenses und einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung.

Anmerkungen

1 Die Frankfurter Erklärung wurde im Juni 2015 auf der Homepage der Hochschule Darmstadt veröffentlicht und kann dort weiterhin unterzeichnet und kommentiert werden: www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/. Sie ist zudem u. a. im Journal für politische Bildung, H. 4, 2015, S. 94–96, und in Politisches Lernen, H. 3–4, 2015, S. 40–41, dokumentiert, eine englische Übersetzung erscheint in Kürze im Journal of Social Science Education, H. 1, 2016. Die Erklärung haben bislang 180 Wissenschaftlerinnen, Bildungspraktiker und Multiplikatorinnen aus verschiedenen Feldern der schulischen, universitären und der nonformalen Bildung unterzeichnet.

2 Da von den Herausgebern eine »genderneutrale« Schreibweise von den Autoren und Autorinnen nur im Einklang mit den aktuellen Dudenregeln vorgesehen ist, die jedoch keine sprachlichen Konventionen für andere Gender als Männer und Frauen vorsehen, wird in diesem Beitrag auf die gendersensible Kennzeichnung durch Unterstrich oder Sternchen verzichtet, die auch Transgender, Intersexuelle u. a. mögliche Geschlechtsidentitäten zu kennzeichnen versuchen.

3 Einleitende These zu Punkt 1 der Frankfurter Erklärung. Auch im Folgenden werden jeweils nur die einleitenden Thesen aufgeführt, es handelt sich dabei nicht um den gesamten Text der Erklärung.
4 Einleitende These zu Punkt 2 der Frankfurter Erklärung
5 Einleitende These zu Punkt 3 der Frankfurter Erklärung
6 Einleitende These zu Punkt 4 der Frankfurter Erklärung
7 Einleitende These zu Punkt 5 der Frankfurter Erklärung
8 Einleitende These zu Punkt 6 der Frankfurter Erklärung

Literatur

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015), www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung (Stand 20.6.2016)

Grammes, Tilman (2015): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 266–274.

Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 1–13.

Werner Friedrichs

Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken!

Die folgenden Betrachtungen sollen verdeutlichen, dass sich der Abstand zwischen Begründbarkeit und Notwendigkeit des Beutelsbacher Konsenses deutlich vergrößert hat. Einerseits stellt die Entwicklung der sozialphilosophischen Diskussion der letzten Jahrzehnte die Voraussetzungen des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich ihrer impliziten theoretischen Annahmen grundlegend in Frage. Andererseits ist kaum vorstellbar, hinter die im Beutelsbacher Konsens festgehaltenen Prinzipien zurückzutreten. Daraus ergibt sich die Frage, auf welche Weise der Beutelsbacher Konsens auch unter den anspruchsvollen Bedingungen einer »postfundamentalen Gesellschaft« (vgl. Marchart 2010: 13 ff.) Orientierung für die politische Bildung bieten kann.

Unter einer *postfundamentalen Gesellschaft* ist nicht etwa eine Gesellschaftsordnung zu verstehen, in der Fundamentalismen im Sinne von Ideologien keine Rolle mehr spielen. Die Ereignisse der jüngeren Gegenwart lehren sogar, dass eher das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Allenthalben, an vielen Orten westlicher Gesellschaften, greifen fundamentale Orientierungen Raum, die sich gegen die Effekte der Globalisierungs-, Pluralisierungs- und Säkularisierungsbewegungen wenden. Die demokratisch erstrittenen und gewahrten Werte einer Konfliktkultur oder freiheitlicher Selbstbestimmung haben dagegen offenbar nicht nur an Bedeutung verloren, sondern werden geradezu als Ausdruck eines abzulehnenden Wertesystems wahrgenommen.

Wie lässt sich erklären, dass die normativen Grundlagen einer Demokratie, insbesondere die pluralistische Streitkultur und das selbstbestimmte Subjekt, die auch die Inschrift des Beutelsbacher Konsenses ausmachen, teilweise so wenig Anziehungskraft entfalten? Warum reagieren Bürgerinnen und Bürger stärker auf larmoyante Reden von postdemokratischen Verhältnissen als auf den Versuch des Erhalts demokratischer Grundwerte? Wo liegen die Ursachen dafür, dass sich auf verschiedenste Weise *Verdrossenheiten* ausbilden, die sich am Ende sogar gegen das demokratische System selbst richten?

Die Antwort, die mit unterschiedlichen Nuancierungen von Autorinnen und Autoren aus dem Diskussionszusammenhang rund um die *neuen*

Demokratietheorien (vgl. dazu z. B. Flügel u. a. 2004; Hebekus/Völker 2012) gegeben wird, lautet, dass dies auf die spezifische Verfassung unserer gegenwärtigen *postfundamentalen Gesellschaft* zurückzuführen sei. Insbesondere wird eine Entwicklung nachgezeichnet, in deren Zuge zentrale Orientierungen und Werte abgetragen wurden und als entleerte Formeln das Dasein einer Spielmarke in einem weitgehend hegemonial ausgerichteten und ökonomisierten Diskurs fristen. So hat etwa Lyotard schon sehr früh herausgestellt, dass der Legitimitätsverlust der »großen Erzählungen« vom Ideal der Aufklärung oder der Emanzipation des Subjekts geradezu ein Signum unserer Zeit ausmache (vgl. Lyotard 1986). Weiterhin hat eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren auf unterschiedlichste Weise herausgestellt, dass es sich bei der Annahme einer Gesellschaft selbstbestimmter Subjekte um eine Illusion handele. Vielmehr müsse man von einem gesellschaftlich und »biopolitisch« erzeugten Dispositiv eines »unternehmerischen Selbst« (vgl. z. B. Bröckling 2007) ausgehen. Schließlich hat u. a. Chantal Mouffe darauf hingewiesen, dass die demokratische Streitkultur längst in einer hegemonial überformten Konsensgesellschaft aufgegangen sei, in der Dissense nur noch auf der Oberfläche einer machtförmig ausgerichteten Übereinkunft ausgetragen würden (vgl. vor allem Mouffe 2007).

Der generelle Zug einer postfundamentalen Gesellschaft zeigt sich also darin, dass sich einstige als gehaltvoll angenommene Orientierungspunkte zu leeren Unterstellungen, zu »Sozialontologien« (Marchart 2010) gewandelt haben. Das gilt auch für ideologiekritische Positionen, die im Namen utopischer Potenziale auf eine Erneuerung der Demokratie zielen (vgl. z. B. die Beiträge in Offe 2003): Anstatt progressives Denken anzuleiten, sind sie sogar zu einem Regierungsmittel geworden (vgl. v. a. Foucault 2009). Damit verlieren demokratische Grundwerte nicht nur an Überzeugungskraft, sie können sogar Gegenstand expliziter Ablehnung werden. Die *Bildung des Selbst* erfolgt in der postfundamentalen Gesellschaft jenseits gesellschaftlich-demokratischer Tugenden: »Demokratische Vorstellungen wie z. B. partizipatorische Organisations- und Entscheidungsformen oder die egalitäre Verteilung des gesellschaftlichen Wohlstandes [erscheinen] breiten Teilen der Bevölkerung nicht mehr als das geeignete Mittel zur Verwirklichung ihrer aktuellen Lebensideale und Identitätsvorstellungen« (Blühdorn 2006: 75).

Zeitgemäße Grammatik des Beutelsbacher Konsenses

Um die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses unter den Bedingungen der Gegenwart besser einordnen zu können, lohnt ein kurzer Blick zurück in

den Entstehungskontext: Es ging um die intellektuelle und politisch-kulturelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Die Auseinandersetzung um die angemessene Entfaltung demokratischer Ideale, um das Verhältnis von Staat und Wirtschaft oder die Repräsentation Nachkriegsdeutschlands auf internationalem Parkett setzte durchaus affektive Potenziale frei, die teilweise zu deutlichen Polarisierungen in der Gesellschaft führten. Politische Bildung sollte sich nicht einzelnen zugespitzten Standpunkten verschreiben.

Heute geht es dagegen nicht mehr um die drohende Radikalisierung politischer Positionen, sondern um die postdemokratische Wirkungslosigkeit der politischen Kontroverse sowie die Entleerung demokratischer Selbstbestimmung. Nicht Zuspitzung und Vereinseitigung sind das Problem, sondern Verflachung und Beliebigkeit. Während der Beutelsbacher Konsens zum Zeitpunkt seiner Artikulation helfen sollte, Engführungen auszuweiten, wäre es heute von Bedeutung, einen allzu oberflächlichen (und teilweise zur Beliebigkeit neigenden) Umgang mit demokratisch eingespielten Praxen wieder etwas zuzuspitzen.

Der Beutelsbacher Konsens ist im Angesicht der aktuellen Herausforderungen gar nicht obsolet, müsste aber neu ausgelegt werden. Redete man allein von den Prinzipien, ohne eine zeitgemäße Grammatik zu explizieren, wäre der Beutelsbacher Konsens als Diskussionsthema tatsächlich bestenfalls trivial, möglicherweise aber sogar irreführend (vgl. den Beitrag von Rößler in diesem Band). Die Lesarten der Einsätze eines Beutelsbacher Vademecums, das auch nach der Infragestellung seiner Grundlagen Gültigkeit beanspruchen darf, sollen im Folgenden in einem kursorischen Überblick angedeutet werden (für teilweise vergleichbare Anliegen vgl. die Beiträge von Lösch, Salomon und Zimmermann in diesem Band).

Überwältigungsverbot

Mit dem Überwältigungsverbot soll eine klare Linie zwischen Indoktrination und politischer Bildung gezogen werden. Es sei nicht erlaubt, die Schülerinnen und Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Dieser Satz bringt eine Selbstverständlichkeit zum Ausdruck. Welche politischen Bildnerinnen und Bildner würden das Gegenteil behaupten wollen, ohne ihre Profession dabei hinter sich zu lassen? Allerdings zeigen sich bei näherer Hinsicht Schwierigkeiten, die durchaus systematischer Natur sind. Zunächst befinden sich die Lernenden in einem – wie auch immer gestalteten – Bildungsprozess, sodass sich in einer entsprechenden didaktischen Konstellation ein (durch-

aus machtvoller) Abstand zwischen politischen Bildnerinnen und Bildnern und politisch zu Bildenden einstellt.

Schließt man die explizite Überrumpelung einmal aus, zeigt sich, dass die Asymmetrie zwischen politischen Bildnerinnen und Bildnern und den zu Bildenden einen Zug permanenter Überrumpelung in sich trägt. Schon Kant hatte dieses Problem prominent im *pädagogischen Paradox* verdichtet, in dem er die Frage aufwarf, wie das Ziel der Freiheit unter dem pädagogischen Zwange erreicht werden könne (vgl. Kant 1991: 711). Ohne die daran anschließende komplexe Diskussion hier in allen Einzelheiten nachzeichnen zu können, kann festgehalten werden, dass eine »Lösung« dieser Aporie nicht nur nicht in Aussicht steht. Das Paradox der unvermeidlichen Überwältigung in jedem Akt des Erklärens ist sogar eine Grundvoraussetzung für die Existenz pädagogischer Konstellationen überhaupt. Es gäbe überhaupt gar keine didaktischen Akte ohne eine Form »basaler« Überwältigung, durch die Subjekte durch die Verpflichtung auf spezifische Denkformen und Denkkategorien mitformatiert werden. Damit kann insbesondere jeglicher Versuch der Vergewisserung gemeinsamer demokratischer Grundüberzeugungen immer auch als Praxis der Überwältigung gelesen werden. Die Denkgewohnheit, dass in solchen Konstellationen anerkannte Subjekte über demokratische Handlungs- und Diskussionskontexte unterrichtet werden, nimmt sich dagegen fast naiv aus.

Zuletzt hat Rancière in diesem Zusammenhang auf das fundamentale Problem des Erklärens aufmerksam gemacht: Jede Erklärung etabliert eine »Ordnung des Erklärens« (vgl. dazu Rancière 2009), innerhalb derer die Lernenden in eine spezifische Position gesetzt werden. In aller Kürze zusammengefasst, wird den politisch zu Bildenden durch die Erklärung der politischen Bildnerinnen und Bildner, *wie die zu Bildenden es zu machen hätten*, vermittelt, dass sie es eigentlich allein nicht können. Die didaktisch gutgemeinte Erklärung führt dazu, dass die zu Bildenden in ihrem Weltzugang überwältigt werden. Über die Welt wird ein Schleier mit Begründungen gelegt, der ohne die didaktisch eingesetzte Notwendigkeit der Erklärung von Ereignissen nicht vorhanden wäre. Mit der Folge, dass die Lernenden einen unselbstständigeren Weltzugang haben, als sie es ohne die Erklärung hätten.

Aus diesen Überlegungen ließe sich leicht schließen, dass das Überwältigungsverbot allein die Abschaffung der Didaktik gemahnt oder in einer affirmativen Version nur noch für explizite Formen der Überrumpelung von Bedeutung ist. Ein solcher Schluss verfehlt aber meines Erachtens das normative Orientierungspotenzial des in Frage stehenden Gebots: Das Überwältigungsverbot erinnert an eine grundlegende Aporie politischer Bildung, insoweit sie fortwährend Festlegungen und Formatierungen zei-

tigt, die gleichzeitig notwendig sind. Indem letztere explizit gemacht werden, wird aber auch in Aussicht gestellt, dass es alternative Sicht- und Schreibweisen subjektiver Weltzugänge geben muss. Damit trägt das Überwältigungsverbot entscheidend dazu bei, dass nicht auf hegemoniale Formen spezifischer – und sei es demokratischer – Weltzugänge verpflichtet wird. Bei allem (normativen) Risiko ist die unbegründete Empörung ebenso zuzulassen (vielleicht sogar zu fördern), wie Positionen, die zunächst nur (negative) Gegenpositionen artikulieren.

Kontroversitätsgebot

Auch das Kontroversitätsgebot erscheint im Sinne guter politischer Bildung unmittelbar einsichtig. Denn wer wollte bestreiten, dass zu einer fundierten Meinungs- und Urteilsbildung notwendig die Darstellung eines mindestens hinreichenden Spektrums vorhandener Positionen gehört? So billig der Einwand wäre, dass es unmöglich ist, alle artikulierten Standpunkte auch im Unterricht zu berücksichtigen, so triftig wurde in den letzten Jahren herausgestellt, dass Kontroversität zunehmend in den Grenzen eines Konsenses entwickelt werde (vgl. zu den folgenden Überlegungen auch die Beiträge von Hammermeister und Lösch in diesem Band). Die Gesellschaft entwickle sich zunehmend zu einer (postdemokratischen) Konsensgesellschaft, in der Auseinandersetzungen Spiegelgefechten glichen – mit fatalen Folgen vor allem für die Bindungskräfte demokratischer Lebensformen (vgl. dazu vor allem Mouffe 2007).

Tatsächlich wird die demokratische Kontroversität auch in der politischen Bildung vor dem Hintergrund eines unterstellten Grundkonsenses gedacht. »Der Streitaustrag findet nämlich statt auf der Basis eines von allen akzeptierten Konsenses über die Grundwerte des Zusammenlebens. Streit und Konsens gehören zusammen« (Detjen 2012: 120). Zur Streitaustragung gehörten entsprechend die Tugenden der Mäßigung und Kompromissbereitschaft, sodass in einem Schlichtungsprozess mit Hilfe von Vermittlerinnen und Vermittlern Kontroversen beigelegt werden könnten (vgl. ebd.: 83 ff. u. 109 ff.).

Nun hat Lyotard herausgestellt, dass man von einem solchen Streit innerhalb eines gesteckten Rahmens (»Rechtsstreit«), eines Grundkonsenses, eine weitere Konfliktform unterscheiden müsse, die über einen solchen Rahmen nicht verfügt (»Widerstreit«) (vgl. Lyotard 1989). »Im Unterschied zu einem Rechtsstreit wäre ein Widerstreit ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel

fehlt« (Lyotard 1989: 9). Ein Widerstreit lässt sich entsprechend nicht durch einen Kompromiss oder eine Schlichtung beilegen, weil die Positionen inkommensurabel sind.

In der Diskussion um die sogenannten neuen Demokratietheorien wurde die grundlegende Bedeutung dieser Dimension der Kontroverse herausgestellt. Mehr noch: bewege man sich ausschließlich in der Ebene institutioneller Konfliktregelungsmechanismen, bliebe man in der Ebene *der Politik* geradezu stecken und stieße nicht in die fundamentalere Ebene *des Politischen* vor (vgl. Mouffe 2014). Die Demokratie sei aber auf eine solche Ebene des radikalen Streits angewiesen. »Agonale Politik« (ebd.) räume solchen Konflikten entsprechend Raum ein. Radikal unterschiedliche Positionen, Opponenten, für die es keinen Kompromiss und keine Schlichtung gibt, werden hier erst exponiert. Politik wird nicht von einem funktionalen Grundverständnis aus gedacht, nach dem die Politik vor allem konsensuale Entscheidungen erzielen muss. Vielmehr muss der Widerstreit ausgehalten und im Konflikt auch bezeugt werden. Ein Kontroversitätsgebot ist daher unbedingt notwendig, um die Bindungskräfte einer demokratischen Lebensform zu bewahren. Allerdings gelingt dies nur, wenn auch der politische Widerstreit, der radikale Streit, eingeschlossen und gegebenenfalls bezeugt wird.

Schülerorientierung

Endlich schließt auch die Schülerorientierung an ein grundsätzliches Selbstverständnis pädagogischen Handelns an: alle didaktischen Überlegungen der politischen Bildung sollten sich daran orientieren, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, eigene Interessen in politische Situationen einzubringen. Das bedeutet insbesondere, dass operationale Fähigkeiten vermittelt werden. Nicht unbedingt die reine Vermittlung domänenspezifischen Wissens im Sinne der Fachwissenschaft, sondern seine Analyse und Anwendung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler soll den Kern gelungener Politikvermittlung ausmachen.

Steht bei dem Überwältigungsverbot der Schutz der Schülerinnen und Schüler im Zentrum, geht es bei diesem letzten Prinzip vor allem um deren Aktivierung. Angesichts der oben genannten Herausforderungen der postfundamentalen Gesellschaft verwundert es wenig, dass viele Autorinnen und Autoren heute (vgl. etwa die Beiträge von Stein, Hoffmann und auch Widmaier in diesem Band) diesen dritten Grundsatz mindestens besonders hervorheben. Nun muss vor einer allzu forschen und vor allem oberflächlichen Aktivierung gewarnt werden. Denn im Spiegel der Diskussion um

den Begriff der Partizipation zeigen sich die Probleme einer allzu naiven Hinwendung zur Schülerorientierung. Mehrfach ist dabei herausgestellt worden, dass eine Anleitung zur Interessenwahrnehmung auch problematisch sein könnte (vgl. dazu z. B. Hedtke 2012, Friedrichs 2012). Letzteres gilt vor allem, wenn übersehen wird, dass in der Motivation eines vermeintlich gegebenen Subjekts zur Wahrnehmung eigener Interessen genau dieses interessenwahrnehmende Subjekt erst produziert wird (vgl. Salomon/Studt 2014). Denn im Unterschied zur vormals bestehenden Disziplinargesellschaft besteht die Grammatik der gegenwärtigen »Kontrollgesellschaft« (Deleuze) darin, Steuerungsinteressen im Subjekt höchst selbst zu implementieren (vgl. z. B. Bröckling 2007).

Selbst individuell erscheinende Entäußerungsformen eigentlicher Subjektivität, wie etwa die Kreativität, scheinen häufig nur noch Reflex gesellschaftlicher Formationsmuster zu sein (vgl. dazu etwa Reckwitz 2012). Daraus wäre dem Grunde nach zu folgern, dass jegliche didaktische Unternehmung kontraproduktiv, mithin fruchtlos ist, wenn man an der Schülerorientierung im oben genannten Sinne festhalten wollte. Aber auch dieser Schluss wäre voreilig. Vielmehr wäre die Schülerorientierung zu radikalisieren – eine Konsequenz, die auch Rancière in der Figur des »Unwissenden Lehrmeisters« (Ranciere 2009) vorschlägt. Schülerinnen und Schüler müssen Räume dafür bekommen, vollkommen eigene Zugänge, auch unkonventioneller Art, zu politischen Situationen zu suchen, ohne dass die politischen Bildnerinnen und Bildner ihnen zur Seite stehen; ohne dass ein spezifisches Methoden- und Analyserepertoire zwingend eingefordert wird. Orientierung an den je eigenen Interessen bedeutet hier einen Entwurf des je eigenen Selbst. Hier ist auch durchaus der Kontakt zu ästhetischen Bildungsprozessen herzustellen.

Fazit

Die Infragestellung der Grundlagen des Beutelsbacher Konsenses führt somit, das sollte in den obigen Ausführungen in einem knappen Überblick angedeutet werden, nicht zur Forderung seiner Abschaffung. Im Gegenteil. Die Prinzipien müssen radikaler und aktiver gedacht werden. Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung sollten nicht als quasi transzendentale Bedingungen in den Statuten politischer Bildung verschwinden, sondern aktiv und explizit im Prozess der politischen Bildung wirken. Auf diese Weise können sie für die politische Bildung eine echte Hilfestellung sein, um insbesondere spezifischen Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft zu begegnen.

Literatur

Blühdorn, Ingolfur (2006): Billig will ich. Post-demokratische Wende und simulative Demokratie, in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, H. 4, S. 72–83.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Berlin.

Detjen, Joachim (2012): Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie, Schwalbach/Ts.

Flügel, Oliver/Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.)(2004): Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute, Darmstadt.

Foucault, Michel (2009): Die Regierung des Selbst und der anderen: Vorlesungen am Collège de France 1982/83, Berlin.

Friedrichs, Werner (2012): Partizipation als Artikulation und Unterbrechung, in: POLIS, H. 3, S. 19–21.

Hebekus, Uwe/Völker, Jan (2012): Neue Philosophien des Politischen, Hamburg.

Hedtke, Reinhold (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung, in: POLIS, H. 3, S. 16–18.

Kant, Immanuel (1991): Über Pädagogik, in: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Frankfurt a. M., S. 694–761.

Lyotard, Jean François (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien.

Lyotard, Jean François (1989): Der Widerstreit, Wien.

Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz, Berlin.

Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische: Wider die kosmopolitische Illusion, Berlin.

Mouffe, Chantal (2014): Agonistik: Die Welt politisch denken, Berlin.

Offe, Claus (Hrsg.) (2003): Die Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge, Frankfurt a. M.

Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin.

Salomon, David/Studt, Marcel (2014): Mitbestimmung oder »Mitmach-Falle«? Möglichkeiten und Grenzen partizipatorischer Demokratiebildung, in: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 174–180.

Bernt Gebauer

Der Beutelsbacher Konsens im internationalen Kontext

Der Beutelsbacher Konsens (*Beutelsbach Consensus*) erfüllt insbesondere für die schulische politische Bildung in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum (z. B. Österreich) wesentliche politische bzw. pädagogische Funktionen[1] (vgl. dazu auch den Beitrag von Welge/Ziegler zur Diskussion in der Schweiz in diesem Band). Gleichzeitig wird seine Bedeutung, primäre Zielgruppe und Verbindlichkeit auch im deutschen Diskurs immer wieder hinterfragt und diskutiert. Unabhängig von dieser spezifisch deutschen »Vereinbarung« ist davon auszugehen, dass wohl weltweit alle Pädagogen und Pädagoginnen, die im Auftrage des Staates Unterricht bzw. Seminare im Bereich *Citizenship Education* bzw. politische Bildung anbieten, in unterschiedlichem Ausmaße vor der selben unterrichtspraktischen Herausforderung stehen: Wie können und sollen politische Inhalte in pädagogisch geprägten Lern- und Ausbildungssituationen ausgewählt und dargestellt werden?

Vor diesem Hintergrund – so der vergleichende Ausgangspunkt dieses Beitrages – könnte der Beutelsbacher Konsens zumindest als kritisch reflektierte *good practice* bei der Planung und praktischen Implementierung von Bildungspolitiken in anderen Staaten bzw. von supranationalen Akteuren im Bereich *Citizenship Education* dienen, z. B. bei der Entwicklung eines individuellen Leitbildes. Folgende Beobachtung von Wolfgang Sander stützt diese These, wenn auch nur im deutschen Kontext: »Eine substantielle Rolle hat der Beutelsbacher Konsens […] zu Beginn der 90er Jahre bei der Demokratisierung der politischen Bildung in den neuen Bundesländern gespielt. Insbesondere das erste der drei Prinzipien, das Überwältigungsverbot mit seiner Unterscheidung zwischen politischer Bildung und Indoktrination, hat in der Wahrnehmung vieler Lehrer/innen und Bildungspolitiker/innen nach der Wende in der DDR und später den neuen Bundesländern den Unterschied zwischen der erfahrenen Staatsbürgerkunde und einer demokratischen politischen Bildung auf den Punkt gebracht« (Sander 1996: 31).

Welche inhaltlichen und formalen Besonderheiten des Beutelsbacher Konsenses – welche Chancen, welche Probleme – müssten in einem international vergleichenden Kontext besonders transparent hervorgehoben werden?

Die Chancen einer solchen Vereinbarung liegen auf der Hand.

Auf der Ebene des politischen Systems ermöglicht der Beutelsbacher Konsens – quasi als pädagogisches Substrat der freiheitlich-demokratischen Grundordnung – u. a.

- einen Schutz der politischen Bildung vor politischer Instrumentalisierung (vgl. Schiele 1996: 1)[2],
- eine stärkere Befriedung innerhalb der Fach-Communities im Bereich Citizenship Education bzw. politische Bildung,
- die Etablierung einer öffentlichen Streit- und Konfliktkultur,
- ein Vertrauen der Gesellschaft oder der Öffentlichkeit in die Professionalität des staatlichen Politikunterrichtes, vor allem in polarisierten Gesellschaften oder Post-Transformationsgesellschaften.

Auf der individuellen Ebene der Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht er u. a.

- eine pädagogische Freiheitsgarantie gegenüber der jeweils regierenden politischen Mehrheit, der Schulverwaltung oder den Eltern,
- eine professionell-selbstreflexive Perspektive auf Unterricht,
- die Schaffung einer intensiven, demokratischen Gesprächsatmosphäre (vgl. Henkenborg 2009),
- eine »Meta-Strategie« zum Unterrichten (Reinhardt 2013: 102).

Auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler ermöglicht der Beutelsbacher Konsens u.a.

- eine Ermutigung zu eigenem, eigenständigem politischen Denken,
- Selbstemanzipation jenseits der bisherigen politischen Sozialisationsinstanzen, wie z. B. Familie (vgl. Hess/McAvoy 2015: 130), soziales Milieu oder religiöses Umfeld,
- eine Bestätigung und ggf. kritisches Hinterfragen und Reflektieren des politischen oder gesellschaftlichen Engagements.

Die begriffliche und ggf. auch bildungspolitische »Reisefähigkeit« (Sartori 1970: 1033) eines solchen Konsenses im internationalen Kontext ist jedoch mit vier im Folgenden aufgegriffenen diskussionswürdigen Aspekten verbunden:

(1) Wie stark darf ein möglicher Konsens auch inhaltlich vorgeprägt sein?

Die bisherige Erfahrung mit dem Beutelsbacher Konsens deutet darauf hin, dass es für diese Frage kein Patentrezept gibt. Einerseits schlug u. a. Gotthard Breit 1996 vor, den Beutelsbacher Konsens zu ergänzen: »Dem Jugendlichen soll im Politikunterricht Gelegenheit gegeben werden, über

die Bedeutung von Freiheit und Demokratie und über die Voraussetzungen und Möglichkeiten von politischer Beteiligung nachzudenken […]« (Breit 1996: 100). Andererseits wies Walter Gagel schon auf die damit zusammenhängenden Probleme hin: »Doch gibt es hier eine Schwierigkeit. Lernzielformulierungen bieten häufig semantische Probleme, Definition und Auslegung von Nomina und Attributen kann differieren, subjektspezifische Konnotationen und Assoziationen legen einen Nebelschleier um den Bedeutungskern von Begriffen, so daß eine Übereinstimmung erschwert wird. Das Fehlen derartiger semantischer Probleme auf der ersten Stufe des Verständnisses hat vielleicht auch bewirkt, daß die drei Prinzipien meist unmittelbar einleuchtend erscheinen« (Gagel 1996: 25 f.). Die inhaltliche Knappheit kann also die Verständigung über die Regeln des politischen Lernens in Schulen möglicherweise erleichtern.

Der Beutelsbacher Konsens, so Gagel zusammenfassend, »definiert eine bestimmte Qualifikation pädagogischen Verhaltens, nicht das Erreichen inhaltlich bestimmbarer Ziele« (Gagel 1996: 25).

(2) Was ist Konsens? Was ist kontrovers?

Diana Hess formuliert diese Problematik in ihrem Band *Controversy in the Classroom* sehr prägnant:

»One of the most controversial aspects of teaching controversial issues revolves around differing opinions of what is controversial in the first place. This plays out in the differing opinions regarding how a question is taught – is there one answer, or are there multiple and competing answers?« (Hess 2009: 113).

Ein Blick auf die im pädagogischen Kontext abzubildende politische Struktur ist nötig. Jeder Staat, so Ernst Fraenkel, ist auf einen nicht-kontroversen Sektor angewiesen (Konsens), auf dessen Grundlage dann die politischen Kontroversen ausgetragen werden können (1964: 142 – 145). Wo genau in welchem Staat die »roten Linien« zwischen konsensualem und kontroversem Sektor verlaufen, ist eine zu untersuchende Frage, da sich die politische Topographie vermutlich auch in den in der *Citizenship Education* zu behandelnden Themen widerspiegelt. So wurde z. B. in den USA lange darüber gestritten, ob die Reaktion der US-Regierung auf 9/11 oder die Ursachen des Klimawandels kontrovers behandelt werden sollten oder nicht (vgl. Hess/McAvoy 2015: 164 f.). Unter vergleichenden oder auch beratenden Gesichtspunkten könnte eine Analyse von internationalen Schulbüchern und Curricula unter den folgenden Fragestellungen erste Hinweise geben: Was ist inhaltlicher Konsens? Wie stark ist die-

ser Konsens? Wie frei? Was ist inhaltlich umstritten? Wie lange war oder ist das schon so? Wie lange wird es vermutlich noch so sein? Worüber darf inhaltlich gestritten werden? Worüber wird inhaltlich gestritten? Was darf überhaupt thematisiert oder kritisiert werden? Welche Themen werden wo wie kontrovers diskutiert? Wer bestimmt darüber?

(3) Worin begründet sich die Legitimation des Beutelsbacher Konsenses?

Mit Blick auf seine Legitimation und seinen Geltungsanspruch stellt der Beutelsbacher Konsens »als Teil eines Tagungsberichts ein historisches Dokument [dar], das man vielleicht interpretieren, aber nur schwer inhaltlich verändern kann, ohne ihm als Text eine andere Qualität zu verleihen« (Sander 1996: 33). Damit unmittelbar verbunden ist dann die Frage, »welcher Personenkreis mit welchem Geltungsanspruch eine neue Fassung eines solchen Textes ›beschließen‹ kann […]« (ebd.). Auch der Projektcharakter, die »Betonung des hypothetischen Charakters des Beutelsbacher Konsenses geschieht nicht nur aus methodischen Gründen« (Gagel 1996: 26). Vielmehr, so Gagel weiter, soll auf diese Weise »Dogmatisierung und Verfestigung« entgegen getreten werden (ebd.). Dies entspricht dem ihm klar zugeschriebenen Praxisbezug. Der Beutelsbacher Konsens sei keine Theorie, sondern eine »Verständigung auf der mehr praktischen Ebene«, dies garantiere den Erfolg des Konsenses (Wehling in diesem Band: 23). Der »ungeschriebene« Charakter, sein Angewiesensein auf »diskursive Akzeptanz« machen die besondere Qualität des Beutelsbacher Konsenses aus: »Jeder Versuch einer Formalisierung dieser Diskussion oder gar einer Kodifizierung der Konsens-Prinzipien wäre gänzlich unangemessen und im Übrigen mit der Freiheit der Wissenschaft auch nicht vereinbar« (Sander 1996: 32).

(4) Wie könnte der Beutelsbacher Konsens international kommuniziert werden?

Welche strukturellen *Besonderheiten* sollten bedacht werden, um außerhalb von Deutschland einem oberflächlichen Missverstehen der komplexen, bildungspolitischen Wechselwirkungen einer solchen Vereinbarung vorzubeugen?

Der Beutelsbacher Konsens, so Wolfgang Sander, bietet »als Minimalkonsens keine zureichende konzeptionelle Grundlage für demokratische

politische Bildung […] und [kann] die vertiefende Auseinandersetzung mit ihren Grundlagen nicht ersetzen […]« (Sander 1996: 31). Der Beutelsbacher Konsens, so Sander weiter, stellt »auch […] keine nicht mehr diskutierbare obrigkeitsstaatliche Anordnung [dar]« (ebd.). Er bietet ebenso keine Lösungen für die Herausforderungen der Zukunft (Klimawandel; Flüchtlingskrise; …); sein Beitrag besteht in seinem »auf die Würde des Menschen zielenden Ansatz auch dann, wenn es um die Behandlung globaler Problemlagen geht« (Schiele 1996: 12 f.).

Er bietet weiterhin auch keine eindeutige oder grundsätzliche Antwort darauf, wann genau eigentlich Indoktrination beginnt, wann genau gegen das Überwältigungsverbot verstoßen wird und wie in konkreten Lernsituationen eigentlich mit Vorurteilen umzugehen sei (Wehling in diesem Band: 27). Um hingegen ggf. den Aufbau einer professionellen Citizenship Education zu unterstützen, sollten einerseits die verantwortlichen politischen Akteurinnen und Akteure nachvollziehen können, »daß das Lehrerhandeln in der politischen Bildung einer anderen Logik folgen muß als das politische Handeln (ohne daß politische Bildung dadurch unpolitisch würde)« (Sander 1996: 29), um dann, so Sander, im akademischen Bereich den Aufbau einer Politikdidaktik als relativ eigenständige wissenschaftliche Teildisziplin zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Insgesamt ist der internationale Kontext geprägt von einem Trend zur De-Nationalisierung, Internationalisierung und Globalisierung der *Citizenship Education*. Ein ausreichendes Maß an Freiheit im Bildungssystem ist als Grundvoraussetzung für die ggf. auch nur teilweise »Reisefähigkeit« eines *Konsens à la Beutelsbach* vermutlich unabdingbar. Wahrscheinlich stoßen wir, die These Siegfried Schieles aufnehmend, »[im] Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens […] in globaler Hinsicht an Grenzen […]« (Schiele 1996: 12).

Ausblick

Ein genauer, begrifflich sensibler Blick auf ggf. im internationalen Kontext schon in anderen Ausprägungen vorhandene bzw. weiter zu entwickelnde Funktionsäquivalente könnte jedoch dazu führen, auch die deutschen Perspektiven auf den wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens neu zu hinterfragen, neu zu bewerten und ggf. weiter zu entwickeln. Ein bemerkenswerter, forschungsbasierter Ansatz zum politischen Lernen durch das Unterrichten von gesellschaftlich und politisch kontroversen Themen aus den USA (Hess/McAvoy 2015) bietet sich dafür beispielsweise an.

Das von Diana Hess und Paula McAvoy postulierte *Politische Klassenzimmer* formuliert, ohne den Beutelsbacher Konsens zu erwähnen, als zentralen gedanklichen Ausgangspunkt das sogenannte *Paradox der Politischen Bildung*: Wie kann die Notwendigkeit einer unparteiischen politischen Bildung mit der Notwendigkeit vereinbart werden, Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, in der realen, äußerst parteilichen politischen Welt zu leben und aktiv teilzuhaben (Hess/McAvoy 2015: 4). Die Autorinnen entwickeln auf der Basis vielfältiger Fallstudien aus amerikanischen Schulen ein entsprechendes Modell für professionelles Lehrerhandeln in einer zunehmend polarisierten und von sozialen Ungleichheiten geprägten amerikanischen Gesellschaft. Die ethische Dimension von Fragen der Themenauswahl und Themeninszenierung wird ebenso erörtert wie die Frage, ob, wann und ggf. wie Politiklehrerinnen und Politiklehrer ihren persönlichen politischen Standpunkt offenlegen sollten. Auch auf die besondere Herausforderung, Kinder und Jugendliche in stark religiös geprägten Lernumgebungen zu eigenständigen, politisch denkenden jungen Menschen zu erziehen wird ausführlich eingegangen (Hess/McAvoy 2015: 133–136).

Dem akademischen und unterrichtspraktischen Umgang mit der eingangs erwähnten praktischen Hauptproblematik der Auswahl und Darstellung von politischen Inhalten in pädagogisch geprägten Lern- und Ausbildungssituationen könnten mehr internationale Vergleiche vermutlich gut tun – sowohl in den USA als auch im deutschsprachigen Raum.

Anmerkungen

1 In Österreich finden sich die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses z. B. im 2015 aktualisierten Grundsatzerlass des Bildungsministeriums wieder, in dem die Unterrichtsprinzipien für Politische Bildung festgelegt werden.

2 Wolfgang Sander spricht vom Beutelsbacher Konsens als »zentrale[m] Filter bei der Repräsentanz des Politischen in pädagogischen Situationen« (Sander 1996: 30).

Literatur

Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Bildung. Siegfried Schiele und die politische Bildung, Schwalbach/Ts.

Fraenkel, Ernst (1964): Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.

Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine

Bestandsaufnahme, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 14–28.
Gebauer, Bernt (2015): Comparing Citizenship Education in different countries – Lessons from Comparative Politics, in: Petrik, Andreas (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Das schwierige Prinzip der Kontroversität, in: Kursiv, Jg. 12, H. 3, S. 26–37.
Hess, Diana/McAvoy, Paula (2015): The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education, New York/London.
Hess, Diana (2009): Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion, New York/London.
Hippe, Thorsten (2008): Does the Democratization of Polities Entail the Democratization of Citizenship Education? A Theoretical Framework for Researching the Democratic Quality of Citizenship Education in Transformation Countries and Elsewhere, in: JSSE 9, H. 1, S. 36–57.
Reinhardt, Sybille (2015): Teaching Civics. A Manual for Secondary Education Teachers, Leverkusen/Berlin.
Reinhardt, Sybille (2013): Teaching for Democratic Learning, in: Print, Murray/Lange, Dirk (Hrsg.) (2013): Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies, Rotterdam, S. 99–109.
Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 29–38.
Sartori, Giovanni (1970): »Concept Misformation in Comparative Politics«, in: The American Political Science Review, Jg. 64, H. 4, S. 1033–1053.
Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 1–13.

Tilman Grammes

Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung

Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens

1. Vergessene Zusammenhänge der Fachtradition erinnern

Der Beutelsbacher Konsens definiert einen Professionsstandard. Bei jedem einzelnen der »drei dürre(n) Punkte« (Schiele 1986: 1) handelt es sich um pädagogische und bildungs*theoretische* »Allgemeinplätze« (ebd.), die in den bildungs*politischen* Auseinandersetzungen um die richtige »politische Geographie« nach 1968 zunächst nur vergessen oder verdrängt waren (vgl. dazu auch die Beiträge von Pohl/Will und von Hufer in diesem Band). Es ist von daher nicht verwunderlich, dass man die Genese der einzelnen Prinzipien nicht nur in den ideologischen Auseinandersetzungen um »systemaffirmative« oder »links-ideologische« Ausrichtung politischer Bildungsarbeit nach 1968 verfolgen kann, sondern bereits in den weitaus dramatischeren weltanschaulichen Richtungskämpfen der Weimarer Republik. Matthias Busch (2016) hat dazu 3600 Beiträge aus 320 Periodika ausgewertet, die Pädagogen zur Staatsbürgerkunde zwischen 1919 und 1933 im deutschen Sprachraum verfasst haben und die unter anderem zur Entwicklung einer »Kontradiktorik« im staatsbürgerkundlichen Bildungsverfahren führten (Busch 2016: 378 ff.).

Neu am Beutelsbacher Konsens ist, dass er diese pädagogischen Selbstverständlichkeiten in einer innovativen Weise kombiniert und untereinander in Beziehung setzt, woraus sich seine spannungsreiche und fruchtbare Dynamik ergibt. Die Herausforderung des Konsenses liegt immer in der argumentativen Anwendung seiner Prinzipien auf konkrete pädagogische Handlungssituationen. Neben Ölkrise und Radikalenerlass (vgl. dazu den Beitrag von Studt in diesem Band) war es vor allem der ernüchternde Praxiskontakt in der einphasigen Lehrerausbildung an der Reformuniversität Oldenburg, der Rolf Schmiederer zur Forderung einer »›Pädagogisierung‹ der politischen Bildung« führte, »also die Rückbesinnung auf jene, um derentwillen politische und gesellschaftliche Bildung doch stattfindet: auf

die Schüler!« (Schmiederer 1977: 5). In diesem Geist muss der Beutelsbacher Konsens als ein herausfordernder bildungstheoretischer Standard auch 40 Jahre nach seiner Veröffentlichung in der politischen Bildung immer noch richtig in der Praxis ankommen. Ein Modul »Geschichte politischer Bildung« gehört deshalb wieder in eine gegenwärtig leider stark enthistorisierte professionelle Politiklehrerausbildung.

2. Statt Resolutionslyrik die Werkdimension der Politikdidaktik pflegen

Einen guten Kriteriensatz kann man daran erkennen, dass er kontrovers bleibt. Das gilt im Umfang der Kriterien und für ihre Gewichtung untereinander. Erst wenn er immer wieder auf lebendig diskutierte Anwendungsfälle und Referenzbeispiele ausgelegt wird, ist er mehr als Resolutionslyrik – und daran hat politische Bildung bekanntlich genug. Vorbildlich hatten Rolf und Ingrid Schmiederer in Zusammenarbeit mit Fachautoren und Praktikern mehr als 30 »Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht« (Europäische Verlagsanstalt, 1970–1979) herausgegeben. Es sind solche kollegial entwickelten Unterrichtsmodelle und Schlüsselszenen, die wie Wetzsteine die professionelle didaktische Argumentation schärfen und lebendig halten können. Im Folgenden benenne ich daher exemplarische Referenzbeispiele, auf die Politikdidaktik zurückgreifen kann, um diese Werkdimension im fachdidaktischen Denken sichtbar zu machen.

3. Überzeugen von überwältigen unterscheiden

Das Überwältigungsverbot ist als Prinzip bildungstheoretisch selbstverständlich und gehört zur Professionsethik. Es formuliert ein *pädagogisch-didaktisches* Abgrenzungskriterium. Wie diese Grenze im Einzelnen gezogen wird, muss selbst Gegenstand lebendiger kontroverser Diskussionen bleiben, sonst wird der Konsens zum »Damoklesschwert«. In der konkreten Beurteilung in beruflichen Handlungssituationen stellen sich schnell Fragen. Wo verläuft im konkreten Einzelfall jeweils die Grenze zwischen überzeugender und überwältigender Lehre? In der Bildungstheorie ist man vorsichtiger geworden und bestimmt die Übergänge zwischen Erziehung und Indoktrination als fließend (Schluss 2007). Lehren hat ein rhetorisches Moment, und ist immer auch ein Versuch, andere zu überzeugen. *Überwältigung* im Sinne direkter oder indirekter Manipulation muss von *Erziehung*

als legitimierter Einwirkung auf die Aneignungstätigkeit von Schülerinnen und Schülern begrifflich unterschieden werden. Sonst können bildungs- und lehrplanpolitische Fragen nicht mehr professionell bearbeitet werden. Erziehung ist normativ legitimiert als »Aufforderung zur Selbsttätigkeit« (Benner 2010: 80 ff.), dadurch unterscheidet sie sich von illegitimer Indoktrination, von Schulung oder bloßer Sozialisation. Erziehung ist somit die einzige Profession, die sich dadurch legitimieren muss, dass sie auf ihr eigenes Ende zielt – Mündigkeit.

Qualitative Analysen, wie sie aus der interkulturellen, antirassistischen oder post-kolonialen Politikdidaktik hervorgehen, haben immer wieder sublime Formen der Überwältigung durch Diskursausschlüsse und Paternalismus in der Lehr-Lern-Kommunikation nachgewiesen (vgl. dazu auch den Beitrag von Overwien in diesem Band). Eine aktuelle Schulbuchstudie zu »Migration und Integration« zeigt, wie sich ein heimlicher Lehrplan des »Othering« machtvoll durchsetzen kann, gerade wenn dies in wohlmeinender Absicht vermieden werden sollte (Bundesbeauftragte für Migration 2015).

Nach meinen Beobachtungen verunsichert der folgende Satz aus der Metastudie von John Hattie die junge Lehrergeneration zutiefst: »Die Lehrertätigkeit erfordert bewusste Eingriffe, um sicherzustellen, dass bei den Lernenden eine kognitive Veränderung eintritt« (Hattie 2013: 28). Bewusste Eingriffe – darf ein Demokratiepädagoge so etwas überhaupt? Um nichts falsch zu machen, wird in der schriftlichen Unterrichtsplanung die Sachanalyse zunehmend gemieden und »offen« an die Gruppenarbeit mit Internetrecherche und Präsentation durch die Schülerinnen und Schüler überantwortet. Kooperative Lernmethoden werden vorgeschoben, um Politikunterricht nur noch formal durchzumoderieren. An die Stelle der kritisierbaren Sachautorität der Quelle mit einem verantwortlichen Autor oder einer verantwortlichen Autorin tritt die selbstevidente kollektive Schwarmintelligenz einer digitalen Maschine. Viele junge Politiklehrende empfinden eine Art heilige Scheu, als bedeutsame Erwachsene aufzutreten, die mit Sachautorität ausgestattet ein gesellschaftliches Wissen als Lehrperson repräsentieren und für Positionen einstehen. Politikdidaktik hat die sublime Überwältigung durch die Algorithmen digitaler Wissensmaschinen auf der Ebene der Unterrichtsmedien empirisch noch nicht untersucht.

4. Angebots-Nutzungs-Modelle durch bildungsgang-didaktische Argumentation ergänzen

Die spannungsreiche Dreieinigkeit der didaktischen Kriterien des Beutelsbacher Konsenses nötigt zu prozessorientierten Falldiskussionen, die die Komplexität der Handlungssituation nicht ausblenden. Dies führt indirekt zu einer Kritik eines vorherrschenden kompetenzorientierten Denkens, das eine pädagogische Psychologie mit anwendungsbezogenen Unterrichtsrezepten (»classroom management«) kurzschließt. In didaktischen Legitimationstexten finden sich immer häufiger schlichte evidenzbehauptende Formulierungen, die einen formalen Zusammenhang von methodischer Entscheidung und Lernwirkung herstellen. Es heißt dann lapidar: »In der folgenden arbeitsteiligen Gruppenarbeit schulen die Schülerinnen und Schüler ihre Methoden- und Sozialkompetenz«. Die Botschaft von Angebots-Nutzungs-Modellen »nach Hattie« an Pädagoginnen und Pädagogen lautet: Egal, was ihr macht – Hauptsache ihr erreicht evidenzbasiert einen messbaren, vorab definierten Standard, mit dem wir uns gegenüber einer hypersensiblen Öffentlichkeit in der Kontrollgesellschaft rechtfertigen können.

Psychologische Angebots-Nutzungs-Modelle blenden damit das *eigentliche* pädagogisch-didaktische Handlungsfeld systematisch aus, den zwischen Input und Output liegenden Bildungsgang in seiner Frage-Antwort-Struktur (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007). Darin drückt sich letztlich eine resignative Haltung, gar Desinteresse gegenüber Didaktik aus – ausgerechnet die Empiriker/-innen wollen es gar nicht mehr so genau wissen mit den Mühen der Ebene im Bildungsprozess. Angebots-Nutzungs-Modelle zeigen insofern ein Burn-out-Syndrom der Lehrerbildung an. Der spannungsreiche Dreisatz des Konsenses verhält sich sperrig gegenüber einer psychologisch dominierten Unterrichtsmethodik, weil er dazu herausfordert, den verschlungenen Denkwegen und der emotionalen Interaktionsdynamik individueller Bildungsgänge im Unterricht nachzuspüren (vgl. exemplarisch die Bildungsgangstudie zu dem Schüler »James« in Petrik 2015).

5. Generationendifferenz und Entwicklungstatsache durch Graduierungen bearbeiten

Einige Missverständnisse in der aktuellen Diskussion um den Beutelsbacher Konsens gehen auf ungenaue Angaben zum Kontext zurück:

- Zielgruppe: Geht es um Bildungsarbeit mit Kindern, mit Jugendlichen oder mit Erwachsenen?

- Lernort: Geht es um öffentlichen Unterricht in einer staatlichen bzw. privaten Schule oder um Programme der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung?

In den sogenannten Tendenzbetrieben – Bildungseinrichtungen von Parteien, Kirchen, Verbänden – sind orientierende Schulungskurse und Lehrgänge legitim. In guter Qualität durchgeführt, gehen sie über »Mission« hinaus und können Reflexion und Mündigkeit anleiten. Erwachsene sind mündig, sie können über ihre Kursteilnahme eigenständig entscheiden und beurteilen, ob sie die weltanschaulichen Deutungsangebote von Tendenzbetrieben annehmen, modifizieren oder zurückweisen (vgl. dazu auch die Beiträge von Hufer und Widmaier in diesem Band).

Für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche in der öffentlichen Pflichtschule dagegen muss der Beutelsbacher Konsens komplexer diskutiert werden. Aufgrund der das Erziehungsverhältnis begründenden Generationendifferenz gibt es ein Machtgefälle, eine damit einhergehende Erfahrungs- und Rollendifferenz von Lehrperson und Schülerinnen wie Schülern. Das Kind *wird* erst kompetenter Erwachsener, sonst stellte sich gar keine schulische Erziehungs- und Bildungsaufgabe (vgl. Arendt 1958, vgl. dazu auch den Beitrag von Schröder in diesem Band)! Alle Klassiker der politischen Bildung haben daher das Generationenverhältnis, die Frage nach dem Zusammenhang von Sozialisationslagen und fachdidaktischen Handlungsspielräumen, ins Zentrum ihrer politischen Pädagogik gerückt und von dieser Position das Legitimationsmuster einer politischen Geographie kritisiert (Grammes 1986).

Eine Resolution wie die »Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Bildung« spricht nur einmal von Kindern und Jugendlichen (These 6); »Machtgefälle« (These 3) müssen auf das Erziehungsverhältnis selbst bezogen werden (vgl. zur Frankfurter Erklärung Eis in diesem Band). Gerade in der politischen Bildung wird gerne das Erfahrungsresultat der eigenen umwegreichen politischen Biographie nach vorne in die Anfangsgründe der Lehrpläne als Lernschnellweg hineingeschrieben. Nicht warten können, das stellt einen der häufigsten Fehler in der *politischen* Bildung dar.

Fallbeispiele, an denen sich die pädagogisch-didaktische Graduierungsaufgabe erproben lässt, finden sich schon in Interaktionsszenen zwischen Kleinkindern und Erziehern in einer demokratie-orientierten Vorschulerziehung (Stenger 2015).

6. Prozessorientierung – strittige Fälle durch Curriculumdiskussionen ordnen

Die in sich spannungsreichen Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses formen einen dynamischen Prozessstandard. Fragen und Probleme professionellen didaktischen Handelns drehen sich selten darum, ob man etwas tun soll oder nicht. Kontroversen um Jugendoffiziere und Friedensinitiativen in der Schule, um Sponsoring für Schülerfirmen oder um politisch intervenierende Projekte (Stein 2016) lassen sich durch die Zuweisung eines genau umgrenzten Ortes und Zeitpunkts im Curriculum bearbeiten. Es geht dann »nur« noch darum, *wann* der rechte Moment gekommen, *wo* die geeignete Situation gegeben ist. So ist auch das Neutralitätsgebot zu lesen, der »verhältnismäßig uninteressant« werdende persönliche Standpunkt der Lehrperson (vgl. dazu das in diesem Band dokumentierte Original von Wehling: 24). Es fordert zum Nachdenken darüber heraus, *ob* und *wann* eine Lehrerin ihren Standpunkt den Schülerinnen und Schülern offenlegt; warum sie selbst ihre Meinung im Unterrichtsverlauf geändert hat; an welchem Punkt sie mit dem Standpunkt ihrer, den Schülerinnen und Schülern bekannten Partei zu einem Politikfeld gerade nicht übereinstimmt; warum sie dennoch aus »ihrer« Partei nicht gleich austritt usw.

Der Prozessstandard hilft auch, die Frage nach dem angemessenen Umgang mit extremismus-affinen Schüleräußerungen im Unterricht zu rationalisieren. Auch das pluralistische »we agree to disagree« des Kontroversitätsprinzips erfordert einen minimalen normativen Rahmen und Konsens. Aber streitbare, wehrhafte Demokratie wäre im zivil- oder strafrechtlichen, im medial-öffentlichen Raum anders zu bestimmen als in der geschützten Halböffentlichkeit des Klassenzimmers. »Der Lehrer muß die Intoleranz gegenüber jeder Intoleranz mit Toleranz gegenüber den (noch!) Intoleranten zu verbinden trachten« (Hilligen 1987: 23). Wenn ein Schüler ein nazistisches Symbol provokativ zur Schau stellt, kann es aufgrund von unerwünschten Nebenfolgen, z. B. generelle Beeinträchtigung des Vertrauensverhältnisses zu allen Schülerinnen und Schülern, geboten sein, nicht in jedem Fall sofort die Justiz einzuschalten, sondern zunächst das pädagogische Gespräch zu suchen. Ebenso kann aber auch »klare Kante« angezeigt sein. Nur die Doppelstrategie von Faktenklärung auf der Sachebene bei gleichzeitiger unbedingter Anerkennung als Person im gleichberechtigten Diskurs vermeidet die »Werbefalle« im Dialog mit extremistischen Positionen (vgl. dazu auch den Beitrag von Heinrich in diesem Band).

Die Grenze zwischen gerechtfertigtem Urteil und zurückzuweisendem, didaktisch nicht kontroversem Vorurteil diskutiert Hand (2007) am Beispiel der Frage, ob Homosexualität ein kontroverser Unterrichtsgegen-

stand sein sollte (vgl. dazu auch den Beitrag von May in diesem Band).

7. Politikunterricht für »das Politische«, den grundsätzlichen Widerstreit offen halten

»Ich brauche keine Freiheit«, sagt eine Sechzehnjährige zu ihrer Lehrerin, »ich habe meinen Glauben« (Edler 2015: 10). In diesem Deutungsmuster bekommt Überwältigung die Dimension von Gruppendruck. Stufenmodelle der klassischen Entwicklungspsychologie zur psycho-sozialen Entwicklung – wie etwa nach Erik H. Erikson – helfen, den darin zum Ausdruck kommenden Dogmatismus des Jugendalters zu verstehen. Die Adoleszenzkrise der mittleren und späten Pubertät ist ein psycho-soziales Moratorium (»Durchlauferhitzer«) zum Erwachsenenstatus. Typische Erkenntnishaltungen gegenüber der Umwelt, die in dieser Übergangsphase probeweise eingenommen werden können, sind

1. Relativismus und Skeptizismus gegenüber gesellschaftlich-politischen Fragen – »Es ist ja doch alles sinnlos!« und »Die da oben machen doch was sie wollen!«

und/oder

2. Dogmatismus, die Suche nach einem holistischen Welterklärungsmechanismus, verbunden mit Rigidität und einer für Erwachsene anstrengenden Lust an Provokationen und Radikalität.

Die Beutelsbacher Prinzipien helfen, solche vorübergehenden Erkenntnishaltungen produktiv weiterzuentwickeln. Politische Pädagoginnen und Pädagogen müssen solche existenziellen Suchbewegungen junger Menschen nach »letzten Wahrheiten« auch zulassen können. Neben erkennbarer Position und Vorbild erfordert dies auch, Provokationen nicht gleich durch Konfrontation und Kritik im Ansatz unhörbar zu machen. Pädagogische Diskursräume müssen für den grundsätzlichen Widerstreit offen bleiben (Mouffe 2015). Herausfordernde gesellschaftlich-politische Lernprozesse werden deshalb immer wieder in riskante und öffentlich anfechtbare Grenzsituationen führen – und das ist auch gut so (vgl. dazu den Beitrag von Schröder in diesem Band).

8. Relativierende Meinungsgirlanden durch sozialwissenschaftliche Reflexionsschleifen (Meta-Lernen) aufklären

Vor allem das Kontroversitätsprinzip scheint in der Unterrichtspraxis Überreaktionen hervorzurufen und geradezu am eigenen Erfolg zu ersticken.

Die Kritik an einem schematisch ausgeführten Kontroversitätsprinzip, an »relativierenden Meinungsgirlanden« (Viechtbauer 1989: 8) ist nicht neu. Die Hessischen Rahmenrichtlinien forderten, es sei »der Eindruck zu vermeiden, als wären alle Standpunkte grundsätzlich gleichermaßen gültig; diese Gleich-Gültigkeit kann zu einer allgemeinen Gleichgültigkeit gegenüber Urteilen und Handlungen im gesellschaftlichen Bereich führen« (Der Hessische Kultusminister 1972: 15 bzw. 1973: 24).

Der Beutelsbacher Konsens antwortet auf solche Warnungen mit einer subtilen, aber präzisen Differenzmarkierung: »Was in Wissenschaft *und* Politik kontrovers ist …« Mit der Unterscheidung von Wissenschaft und Politik sind verschiedene Modi von »Kontroversität« angesprochen. Es ist zu unterscheiden u. a. zwischen einer (politischen) Standpunktkritik und einer immanenten (sozialwissenschaftlichen) Kritik, die auf die Prüfung der inneren Stimmigkeit einer Argumentation zielt. Kontroversität und Kritik muss über das einfache Pro-Contra-Schema hinausgedacht werden (ein Ansatz bei Loerwald 2012; vgl. die sprachanalytischen Betrachtungen bei Weyland in diesem Band).

Die Auswertungsphase ist als die Achillesferse handlungsorientierter Methoden bezeichnet worden. Politische Bildung erfordert in der Regel mindestens eine doppelte Reflexionsschleife – ein »second order thinking« und Meta-lernen. Unterschiedliche Wissensformen – Politik *und* Wissenschaft – müssen nacheinander durchgearbeitet, kontrastiert und wechselseitig aufeinander bezogen werden. Nur so kann sozialwissenschaftlich aufgeklärt werden, warum sich in Diskursen bestimmte wissenschaftliche oder politische Positionen machtvoll durchsetzen, andere dagegen nicht (vgl. dazu auch die Beiträge von Hammermeister und Lösch in diesem Band).

Die Unterrichtsskizze von Fischer (2016) führt am Thema »Pegida« eine solche doppelte Reflexionsschleife exemplarisch vor. Es wird deutlich, warum die Lernwege (politische) »Konfliktanalyse« und (sozialwissenschaftliche) »Problemstudie« eher neben- oder nacheinander eingesetzt werden sollten. Praktikerinnen und Praktiker haben oft Schwierigkeiten, gerade diese beiden Lernwege zu unterscheiden.

Es ist folgerichtig und fördert Meta-Lernen, wenn der Beutelsbacher Konsens in Schulbücher und Unterrichtsmaterialien aufgenommen wird (exemplarisch: Leitzen/Rader 2016). Das gilt gleichermaßen für den Transparenz-Kodex der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Beide gehören letztlich in die Hände der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen Methodik und Didaktik haben.

9. Politisches Wissen führt nicht automatisch zu sozialem Wissen

Das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsens wird manchmal auf »Schülerinteressen berücksichtigen« zurückgestutzt, um eine bessere Lernmotivation zu erreichen. Das steht dort aber nicht – und wer sich jetzt verunsichert fühlt, möge bitte mal genau nachlesen! (vgl. dazu das in diesem Band dokumentierte Original von Wehling: 24) Die Frage, wie eine »vorgefundene Lage« beeinflusst werden kann, erfordert umfangreiches soziales und sozialwissenschaftliches Wissen und Informationen – gerade Schmiederer (1977: 95 ff.) hat dies immer wieder betont! Ich habe deshalb den in der Politikdidaktik häufig vertretenen Satz »Soziales Lernen führt nicht automatisch zu politischem Lernen« in der Zwischenüberschrift versuchsweise einmal umgedreht. »Soziales Lernen« wird von der Politikdidaktik manchmal auf empathisches Helfen (charity) reduziert, oder als gouvernementale »Aktivierungspädagogik« enttarnt. Es gibt aber ein eigenständiges soziales und soziologisches Wissen, das sich vor allem auf das »Zwischenstockwerk« von Demokratie als Gesellschaftsform bezieht. Im Rückblick erscheint es folgerichtig, dass diese Leerstelle einer Didaktik sozialen Wissens von der Demokratiepädagogik ausgefüllt worden ist.

Gut diskutierbare, kontroverse Fallbeispiele, wie aktuelle politische Konflikte *im* Kontext des sozialen Engagements thematisiert und analysiert werden können, finden sich in Götz/Widmaier/Wohnig (2015).

10. Ein nicht-hierarchisches Verhältnis der gesellschaftlichen Praxisformen im Stundenplan organisieren

Der Beutelsbacher Konsens hat eine 4. Forderung, die in den offiziellen Webpräsenzen merkwürdigerweise oft weggelassen wird: »Die drei vorgenannten Grundprinzipien … haben sowohl für die Stundentafeln … wie auch für die methodische Gestaltung des Unterrichts Folgen: Mindestens zwei Stunden pro Woche müssten dem Politikunterricht durchgängig in der Sekundarstufe I und II zur Verfügung stehen« (vgl. Wehling in diesem Band: 24). In welchem Bundesland ist diese Forderung realisiert?!

Politikdidaktik beansprucht zwar die integrative Behandlung von Politik und Wirtschaft, jedoch unter dem Primat des Politischen. Dies gilt umgekehrt genauso für die Wirtschaftsdidaktik. *Bildungstheoretisch*, also als *pädagogisches* Argument, ist aber vom regulativen Prinzip des nicht-hierarchischen Verhältnisses der gesellschaftlichen Praxisformen auszugehen, damit diese sich wechselseitig befragen und relativieren können (Benner

2010: 115 ff.). Das Kontroversitätsgebot kann entsprechend auch als ein Plädoyer für einen breiten, in sich differenzierten sozialwissenschaftlichen Lernbereich gelesen werden, in dem die Eigenlogiken der sozialen Teilsysteme im Lehrplan gleichwertig repräsentiert sind. Die Vielfalt der »bürgerlichen« Weltzugänge – Gesellschaft, Wirtschaft, Recht, Politik, Pädagogik, Ethik, Religion – zeichnet eine sozialwissenschaftliche Fächergruppe in einer demokratischen Schulkultur aus.

Fazit

Der Beutelsbacher Konsens schult das fachdidaktische Denken, weil er Fragen aufwirft, die zur Offenlegung von Begründungen zwingen. In der Anwendung auf konkrete Fälle wird er auch weiterhin für lebendige Kontroversen sorgen können. Als »Fachdidaktik auf dem Bierdeckel«[1] gehört er deshalb unbedingt zum professionellen Kern politischer und demokratischer Bildung.

Anmerkungen

1 In Anlehnung an eine Formulierung zur Einkommenssteuervereinfachung des Politikers Friedrich Merz.

Literatur

Arendt, Hannah (1958): Die Krise in der Erziehung. Bremen.

Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.

Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München.

Benner, Dietrich u.a.(2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik, Paderborn.

Busch, Matthias (2015): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Entstehung einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn.

Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1972; revidierte Fassung 1973.

Edler, Kurt (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart.

Fischer, Christian (2016): Was kann man an der PEGIDA-Bewegung (immer noch) lernen – und wie? Politikdidaktische Reflexionen mit einer Problemstudie als Beispiel, in: GWP, H. 1, S. 567–580.

Grammes, Tilman (1986): Gibt es einen verborgenen Konsens in der Politikdidaktik?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 51–52, S. 15–26.
Grammes, Tilman (2012): Einführung in fachdidaktisches Denken, Studientexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 3, Hamburg. www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/grammes/files/skript-tg.pdf (Stand 25.07.2016)
Grammes, Tilman (2016): Pädagogisierung der politischen Bildung in der Demokratie. Beutelsbach im historischen, vergleichenden und praktischen Kontext, in: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? Schwalbach/Ts.(im Erscheinen).
Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim.
Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für politische Bildung, Schwalbach/Ts.
Hand, Michael (2007): Should we teach homosexuality as a controversial issue?, in: Theory and Research in Education, Jg. 5, H. 1, S. 69–86.
Hattie, John u. a. (2015): Lernen sichtbar machen, Hohengehren.
Hilligen, Wolfgang (1987): Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsenses in der Lehrerschaft, in: Schiele/Schneider 1987, S. 9–26.
Leitzen, Peter/Rader, Ulrike (2016): Politische Bildung in beiden deutschen Staaten. Propädix – Unterrichtsmaterialien für den Pädagogikunterricht, Bd. 17, Hohengehren.
Loerwald, Dirk (2012): Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anwendungen, in: Unterricht Wirtschaft + Politik, H. 1, S. 48–50.
Mouffe, Chantal (2015): Agonistik. Die Welt politisch denken (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1555), Bonn.
Petrik, Andreas (2015): Die Argumentationsanalyse als Instrument zur Rekonstruktion latent rechtsextremistischer Politisierungstypen, in: Petrik, Andreas (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 176–188.
Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln/Frankfurt a. M.
Schluss, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden.
Stein, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur »Demokratie als Herrschaftsform«. Schwalbach/Ts.
Stenger, Ursula (2015): Phänomen Erziehen. Dimensionen und Dynamiken, in: Brinkmann, Malte/Kuba, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, S. 61–88.
Viechtbauer, Hans-Peter (1989): Rundbrief der DVPB NRW, Nr. 3, S. 8–11.

Moritz Peter Haarmann / Dirk Lange

Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung

Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens hat erheblich zur Professionalisierung der politischen Bildung beigetragen. Seine drei Grundsätze verkörpern eine innerhalb der Disziplin weithin anerkannte fachdidaktische Bringschuld. In dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und dem Gebot der Partizipationsbefähigung finden Differenzen in der didaktischen Strukturierung von Lernarrangements eine Grenze.

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass das Potenzial dieses »didaktischen Einmaleins« der politischen Bildung am besten offengelegt werden kann, wenn man das inzwischen 40 Jahre alte fachdidaktische Übereinkommen vom dritten Grundsatz aus denkt, also gewissermaßen von hinten nach vorne liest. Das Gebot der Partizipationsbefähigung nämlich weist den Weg in eine kritische, trans- und interdisziplinäre politische Bildung, wie sie gerade gegenwärtig benötigt wird, um die demokratische Gesellschaft und ihre Werte für die kommenden Jahrzehnte zu befördern. Der in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt weithin unterschätzte dritte Grundsatz von Beutelsbach eignet sich dazu, die politische Bildung über ihre Kernaufgabe im Spektrum der Allgemeinbildung zu definieren. Diese Verortung des Bildungsauftrages der Disziplin ist auch hilfreich, wenn es darum geht, die Attribute einer »guten« politischen Bildung herauszuarbeiten sowie die inhaltlichen und methodischen Bezüge einer politischen Allgemeinbildung zu umreißen.

Emanzipation als Kernaufgabe der politischen Bildung

Betrachtet man den Entstehungskontext des Beutelsbacher Konsenses, lässt sich das Gebot der Partizipationsbefähigung als eine Referenz an die reformorientierten und gesellschaftskritischen Didaktiker verstehen. Nicht umsonst verweist Hans-Georg Wehling an der maßgeblichen Stelle seines berühmten Ergebnisprotokolls der Tagung von Beutelsbach auf Hermann Giesecke und Rolf Schmiederer (vgl. den in diesem Band dokumentierten

Beitrag von Wehling: 24). Ihr didaktischer Anspruch war es, die Möglichkeiten zur personalen Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitbestimmung von Lernenden zu vergrößern. Die Befähigung zur interessegeleiteten Partizipation auf allen Ebenen des Zusammenlebens wird von ihnen als Bedingung für »Emanzipation« betrachtet. Wesentliche didaktische Bezugspunkte für ihr Ziel einer umfassenden Demokratisierung von Staat und Gesellschaft durch politische Bildung waren diesen frühen Vertretern einer kritischen politischen Bildung die Konfliktorientierung und die Herrschaftskritik. Dadurch wurde »das Politische« in seinem für die demokratische Gesellschaft maßgeblichen Wesen in den Blick genommen: Als Normalfall einer von Interessengegensätzen geprägten Gesellschaft, als Anlass, sich in dieser Pluralität von Meinungen und Absichten selbst zu verorten und als Impuls, an der Regelung der gesellschaftlichen Angelegenheiten teilzuhaben.

Der durch Beutelsbach angeregte didaktische Grundsatz, den Lernenden dazu zu qualifizieren »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*« (vgl. Wehling in diesem Band: 24, Hervorh. i. Orig.) stellt unmissverständlich klar, dass die Befähigung zur politischen Partizipation eine Befähigung zur politischen Aktion einschließt.

Darüber hinaus lässt sich das Gebot der Partizipationsbefähigung als Appell verstehen, den politischen Charakter von vermeintlich unpolitischen gesellschaftlichen Räumen ans Licht zu bringen. Denn nimmt man das Gebot der Förderung von Teilhabekompetenz ernst, ist ein gesellschaftliches Feld dann für die politische Bildung bedeutsam, wenn es für die Bildung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftspositionen relevant ist. Gerade das wirtschaftliche Zusammenleben erweist sich so als genuin politisch. Nicht umsonst führt Giesecke den Konflikt zwischen Kapital und Arbeit als Beispiel für die gesellschaftlichen Konflikte auf, die »den Kern des Demokratisierungs- und Emanzipationsprozesses betreffen« (Giesecke 1972: 143). »Politische Bildung im Interesse der Schüler« (Schmiederer 1977) versagt im Ansatz, wenn sie den politischen Charakter von »Wirtschaft« ausklammert und dieses Feld einer für die Kategorien »Macht« und »Herrschaft« blinden Ökonomiedidaktik überlässt (vgl. dazu ausführlich: Haarmann 2015).

Durch das Gebot der Partizipationsbefähigung wird die politische Bildung als eine inter- und transdisziplinäre Didaktik der Bürger(innen)bildung und des Demokratielernens sichtbar. Sie orientiert und legitimiert sich nicht an einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin, sondern am Leitbild der gesellschaftlichen Mündigkeit und damit am Kern des schulischen Bildungsauftrags. Der ihr innerhalb der Allgemeinbildung gestellte

Auftrag leitet sich unmittelbar aus dem ab, was Theodor W. Adorno als Voraussetzung von verwirklichter Demokratie erkannt hat – eine Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger (vgl. Adorno 1971: 107).

Voraussetzungen einer emanzipatorischen Bürger(innen)-bildung

Das Leitbild der Mündigkeit eint die Disziplin. Im Beutelsbacher Konsens wird Mündigkeit auf die Förderung der Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft bezogen. So werden auch in methodischer Hinsicht die Gelingensbedingungen von politischer Bildung konkretisiert: »Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein« (Wehling in diesem Band: 24; Hervorh. i. Orig.). Als Quintessenz der Fachtagung, deren Diskussion Hans-Georg Wehling 1977 auf einen möglichen Minimalkonsens hin untersucht hatte, hielt er fest, »daß Selbstständigkeit und Eigenarbeit des Schülers Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens« (ebd.) – ein hinsichtlich aktueller fachdidaktischer Kontroversen erwähnenswerter Fingerzeig. Politische Bildung wurde im »Konsens à la Beutelsbach«, so der mit einem Fragezeichen versehene Titel von Wehlings Text, wesentlich in ihrem Charakter als Selbstbildung anerkannt und unzweideutig von Formen einer affirmativen politischen Kunde abgegrenzt. Indem ausgehend vom Bildungsziel der Partizipationsfähigkeit auf die zu fördernde Fähigkeit der kognitiven Selbstorganisation verwiesen wird, vergegenwärtigt der Beutelsbacher Konsens das logische Wesen einer Bildung zur Mündigkeit: Als Umkehrschluss der wegweisenden Kritik an der Unmündigkeit durch Immanuel Kant beschreibt Mündigkeit im Kern das Vermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen zu können. Mündigkeit kann nicht verordnet, sondern nur selbstbestimmt erschlossen werden. Daher ist die Frage nach Impulsen, mittels deren Schülerinnen und Schüler in der ihnen zugedachten Rolle als Souverän angesprochen bzw. herausgefordert werden, in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen einer emanzipatorischen politischen Bildung zu rücken (vgl. Haarmann 2015: 526). Das Gebot der Befähigung zur Partizipation ruft in Erinnerung: Prozesse der politischen Bildung setzen an realen Lebenssituationen an und machen die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Lernenden zu einem wesentlichen Bezugspunkt.

Ein kritischer Blick auf scheinbar Selbstverständliches, die Infragestellung von Herrschaftsbeziehungen, die Suche nach Alternativen, die Frage nach der eigenen Verstricktheit sowie der Aufbau von politischen Hand-

lungskompetenzen charakterisieren eine politische Bildung, die nicht nur Wissensvermittlung betreibt, sondern die dazu beiträgt, politisches Interesse zu wecken und die individuelle politische Sozialisation zu reflektieren. Die Entwicklung der eigenen politischen Urteilskraft, also zum Beispiel die Befähigung zum kritischen Denken, zum Hinterfragen von scheinbar Selbstverständlichem, zum Delegitimieren von Herrschaft, zum Dechiffrieren von Ideologie, zur Eröffnung von Alternativen und Utopien, bleibt die zentrale Aufgabe der Unterrichtsfächer der politischen Bildung. Es ist eine demokratische Notwendigkeit, dass Schülerinnen und Schüler diesen kritischen Blick auf Politik und Gesellschaft beherrschen (vgl. Lange 2012).

In diesem aktivierenden und von eigenen politischen Interessen geleiteten Lernen liegt die Hauptaufgabe der politischen Bildung – und in einem entsprechenden Bildungsauftrag mündet wie gezeigt der Beutelsbacher Konsens. Doch statt diesen elementaren Beitrag der politischen Bildung zum Demokratielernen hochzuhalten, wird das dritte Prinzip des fachdidaktischen Übereinkommens regelmäßig »vergessen«. Aus einer isolierten Betrachtung des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots wird sogar geschlossen, politische Bildung müsse ihre Bildungsinhalte »unpolitisch« vermitteln. Mit dieser selektiven Sicht auf den Beutelsbacher Konsens werden diese beiden didaktischen Prinzipien ihrer eigentlichen Funktion beraubt: Das Verbot der Indoktrination und das Gebot der Eröffnung von Alternativen stellen keine Selbstzwecke dar. Sie haben gegenüber dem Gebot der Partizipationsbefähigung eine dienende Funktion:

Das Überwältigungsverbot sichert die politische Bildung gegenüber pädagogischen Hörigkeitskonzepten ab. Es ist ebenso als eine Absage an eine affirmative Didaktik des gesellschaftlichen Status Quo zu verstehen, als auch als eine Barriere gegenüber einer systemkritischen Indoktrination der Lernenden. Es stellt klar, dass nicht die reaktive Übernahme von Meinungen und Ideologien, sondern die Gewinnung eines selbstständigen Urteils leitend für die politische Bildung ist (vgl. Wehling in diesem Band: 24).

Das Kontroversitätsgebot verpflichtet die politische Bildung darauf, den Lernenden einen politisch ausgewogenen Zugang zu den Lerngegenständen zu bieten und gesellschaftliche Kontroversen offenzulegen, statt sie zu verdecken. Das Gebot der Berücksichtigung von Kontroversen geht einher mit dem Überwältigungsverbot und dient gleichermaßen dem Gebot, die Lernenden zur selbstbestimmten Partizipation am politischen Gemeinwesen zu befähigen (vgl. ebd.).

Wer sich auf das Überwältigungsverbot und auf das Kontroversitätsgebot beruft, sollte daran denken, dass die beiden Prinzipien der politischen Bildung dienen sollen, statt einer unkritischen politischen (bzw. ökonomi-

schen) Kunde Vorschub zu leisten. Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot sollen bewirken, Alternativhaftigkeit und Pluralität als elementare Merkmale des Politischen hervorzuheben und didaktisch zu entfalten, statt unter dem Etikett einer politischen Bildung eine vermeintlich unpolitische Normen- und Institutionenkunde zu betreiben. Der Beutelsbacher Konsens ist in erster Linie eine Übereinkunft, politische Bildung konsequent im Interesse der Lernenden zu betreiben – also sie in ihrer Rolle als Bürgerinnen und Bürger anzusprechen und herauszufordern.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M.

Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung, München.

Haarmann, Moritz Peter (2015): Wirtschaft – Macht – Bürgerbewusstsein. Walter Euckens Beitrag zur sozioökonomischen Bildung, Wiesbaden.

Lange, Dirk (2012): Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung. Zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover, S. 63–74.

Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Köln.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–183.

Juliane Hammermeister

Macht- und Herrschaftsverhältnisse

Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses

»Denken ist nicht die geistige Reproduktion dessen, was ohnehin ist. Solange es nicht abbricht, hält es die Möglichkeit fest. Sein Unstillbares, der Widerwille dagegen, sich abspeisen zu lassen, verweigert sich der törichten Weisheit von Resignation« (Adorno 2003: 798).

Die 1972 vom hessischen Kultusminister Ludwig von Friedeburg als Entwurf vorgelegten neuen Hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre lösten eine heftige bildungspolitische Kontroverse aus. Als oberstes Ziel sahen die Rahmenrichtlinien die »Selbst- und Mitbestimmung« vor, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu gelten habe (Friedeburg 1989: 455). So hätten »mit der Utopie der Aufhebung ungleicher Lebenschancen« insbesondere die sozialen Grundrechte Eingang in die Rahmenrichtlinien gefunden (ebd.), in der Überzeugung, dass ohne ihre Sicherung, »die individuellen Freiheitsrechte nicht [hätten] bewahrt und für alle verwirklicht werden« könnten (ebd.: 457). »Demgegenüber verlangte die konservative Kritik, das Grundgesetz in der Schule als geltende Ordnung zu lehren, nicht aber als Aufgabe, eine ihm entsprechende Verfassungswirklichkeit herzustellen. Im Kern ging es um die Funktion staatlicher Autorität in einer Zeit allgemeiner Reformbewegung, in der die kulturellen Selbstverständlichkeiten ihre Geltung verloren« (ebd.).

Nicht zuletzt in Folge der genannten Auseinandersetzung lud 1976 der damalige Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württembergs, Siegfried Schiele, namhafte politische Bildnerinnen und Bildner zu einer Tagung nach Beutelsbach ein (vgl. dazu den Beitrag von Schiele in diesem Band). Die im Anschluss an die Tagung von Hans-Georg Wehling formulierten Grundsätze (vgl. dazu die Dokumentation des Beitrags von Wehling in diesem Band) für die politische Bildung (Beutelsbacher Konsens) gelten bis heute als nahezu unumstößlich, zumindest für den schulischen politischen Unterricht. Kurz gefasst lauten die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses: Überwältigungsverbot (keine Indoktrination); Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht (Kontroversitätsgebot); Befähigung der Schüler, in politi-

schen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren (vgl. Wehling 1977: 179 f. oder in diesem Band: 24) Ausgeblendet bleibt in den aktuellen didaktischen Bezugnahmen auf den Beutelsbacher Konsens, ob bewusst oder unbewusst, sowohl dessen historische Genese (vgl. dazu den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band) als auch die Frage nach den Strukturen der Gesellschaft, die »ein blinder Fleck« des Konsenses sind.

Die gängigen politikdidaktischen Konzeptionen für die schulische politische Bildung fühlen sich weitestgehend dem Beutelsbacher Konsens verpflichtet und basieren häufig auf einem liberalen Demokratieverständnis, das primär die institutionalisierten Formen politischer Willensbildung und Beteiligung in den Blick nimmt. Dabei bedarf es meines Erachtens gerade angesichts aktueller gesellschaftlicher Transformationen und den damit verbundenen vielfältigen Krisen einer Politikdidaktik und politischen Bildung, welche die gegenwärtigen, sozialen, politischen und ökonomischen Prozesse analysiert und kritisch reflektiert (vgl. auch Lösch und Salomon in diesem Band).

Die folgenden Ausführungen widmen sich der Frage, wie es in komplexen politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen bestimmten gesellschaftlichen Kräften gelingt, hegemonial zu werden und welche Bedeutung dabei der Alltagsverstand spielt. Kurz: Es geht um die Frage gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse, welche in der (schulischen) politischen Bildungsarbeit im Rekurs auf den Beutelsbacher Konsens Gefahr laufen, ausgeblendet bzw. (re-)produziert zu werden. Der Schwerpunkt liegt im Folgenden auf Antonio Gramscis praxisphilosophischen und hegemonietheoretischen Überlegungen, die nicht nur die politische Rolle von Lernenden und Lehrenden in den Blick nehmen, sondern zugleich um die Problematik kreisen, wie der Mensch, der in bestimmte Verhältnisse hineingeboren wird, sich aus Fremdbestimmung befreien kann. Auch wenn Antonio Gramsci (1891 – 1937) im engeren Sinne weder als Politikdidaktiker, Pädagoge noch als Bildungssoziologe bezeichnet werden kann, reflektieren die Gefängnishefte, an denen Gramsci zwei Jahre nach seiner Inhaftierung im faschistischen italienischen Kerker zu arbeiten beginnt, »das erzieherische Verhältnis, die wechselseitige Beziehung von Lehrenden und Lernenden als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie« (Merkens 2004: 7).

Politischer Unterricht, der sich zur Aufgabe setzt, Lernende zu politischer Mündigkeit zu erziehen, so die grundlegende These nachfolgender Ausführungen, muss bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu einem zentralen Referenzpunkt des Lernprozesses machen. »Mündigkeit« wird dabei im Sinne Adornos gemäß dem Kantschen Begriff »nicht als eine statische, sondern ganz konsequent als eine dynamische Kategorie, als ein

Werdendes und nicht als ein Sein bestimmt« (Adorno 1971: 144). Jenseits verdinglichter Begrifflichkeiten soll dabei den »unbeschreiblichen Schwierigkeiten […], die in dieser Einrichtung der Welt der Mündigkeit entgegenstehen«, Aufmerksamkeit geschenkt werden (ebd.). Bedingungen und Konsequenzen für einen herrschaftskritischen politikdidaktischen Ansatz werden in einem vorläufigen Fazit kurz skizziert.

Hegemonie und Alltagsverstand oder die blinden Flecken des Kontroversitätsgebotes

Unumstritten in der politischen Bildungsarbeit ist, dass Überwältigung im politischen Unterricht nicht hinnehmbar, Kontroversen als solche dargestellt und die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden müssen. Vor dem Hintergrund genannter Postulate kann jedoch die Frage aufgeworfen werden, ob unter dem Diktum des zweiten Axioms des Beutelsbacher Konsenses (Kontroversitätsgebot) Inhalte des politischen Unterrichts nicht nur der Beliebigkeit anheimfallen, da die differenten Betrachtungsweisen einer gesellschaftlichen Problematik gleichberechtigt nebeneinander stehen bleiben (vgl. Nonnenmacher 2010: 464). »Meinungen konkurrieren dann liberal wie Waren und überzeugen je nach Performanz und Verpackung«, was »die jeweils herrschenden Strukturen nicht mehr erschüttern kann« (Nonnenmacher 2010: 464). Es kann aber auch problematisiert werden, ob nicht gerade so ausgeblendet wird, warum es welchen gesellschaftlichen Kräften gelingt, hegemonial zu werden. »Der Anspruch politischer Mündigkeit wird sinnentleert, wenn die gesellschaftlichen Machtbeziehungen und strukturellen Vorbedingungen von Partizipation – Phänomene sozialer Ungleichheit, Prozesse der Selbst- und Fremdausschließung, Technologien der Selbstregulierung – nicht mehr selbst Gegenstand politischen Lernens und politischer Bildungsforschung sind« (Eis 2013: 72). Nicht zuletzt der Wunsch zahlreicher politischer Bildnerinnen und Bildner, sich als eine *eigenständige Wissenschaft* zu inszenieren, hat dazu geführt, dass sich der Fokus des Interesses verschoben hat (vgl. Steffens 2010: 26 f.). »Die […] heutigen Selbstverständnisse wenden sich vom fachlichen Gegenstandsbereich der politischen Bildung – also den Fragen und Problemen der politischen Selbststeuerung von Gesellschaft, Macht- und Herrschaftsverhältnissen – ab und rücken Vermittlungs- und Interaktionsformen des Unterrichtens in den Mittelpunkt. In dieser Betrachtungsweise soll politische Bildung eher ein Unterrichtsfach wie alle anderen werden, dessen Forschungs- und Unterrichtspraxen sich vor allem aus den Methodenkisten der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung« speisen (ebd.: 27 f.). Kriti-

sche politische Bildung ergeht sich aber nicht in einem belanglosen *Einerseits/Andererseits*, sondern berücksichtigt die umfassenden gesellschaftlichen Verhältnisse, eröffnet Lernenden die Möglichkeit, »ungedeckte Gedanken zu denken« (Adorno 1971: 135), reflektiert die Eingebundenheit der Lernenden und Lehrenden in bestehende Verhältnisse und widmet sich damit auch der virulenten Frage, wie in komplexen politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen Hegemonie hergestellt wird.

»Der Begriff der Hegemonie lenkt den Blick auf gesellschaftliche Kämpfe sowie auf bürgerliche Führungstechnologien und die Produktion von Konsens« (Martin/Wissel 2015: 220). Eng ist er mit dem Namen Antonio Gramsci verknüpft. Mit den Konzepten Alltagsverstand, Hegemonie, Zivilgesellschaft und integraler Staat kann »das historisch Spezifische einer Konstellation von bürgerlicher Herrschaft« erfasst und »ein ökonomistisch-deterministischer Zugang zur herrschaftskritischen Theorie von Marx« vermieden werden (ebd.). Die gesellschaftlichen Strukturen, so die grundlegende Erkenntnis der gramscianischen Hegemonietheorie, konstituieren und erhalten sich wesentlich über die Herstellung von Zustimmung und Einverständnis, die nicht nur den politischen Verhältnissen insgesamt gilt, sondern auch zu einer alltäglichen Praxis in Familie, Schule bzw. im Berufsleben wird. Diese gelebte habituelle Praxis ist laut Gramsci in den widersprüchlichen Alltagsverstand eingelassen und muss in den jeweils historischen, gesellschaftspolitischen und kulturellen Zeitkontexten neu analysiert werden (vgl. Barfuss/Jehle 2014: 37).

Gramsci erklärt die kritische Analyse des Alltagsverstandes zum wichtigsten Ausgangspunkt einer Philosophie der Praxis (vgl. Gramsci 1991, 6: 1395). Diese methodische Forderung nimmt die im Alltagsverstand enthaltenen Einsichten und Erfahrungen Lernender und Lehrender ernst. Kämpfe um gesellschaftliche Emanzipation müssen jene Elemente im Alltagsverstand aufspüren, die sich kritisch-kollektiven Bildungsprozessen entgegenstellen, d. h. sie müssen die Blockierungen und Widersprüche ausfindig machen, welche die alltäglichen Praxen und Selbstverständlichkeiten der Menschen bestimmen. Als »Philosophie der Nicht-Philosophen« (Gramsci 1991, 6: 1393) ist der Alltagsverstand »spontan die Philosophie der Volksmengen« (Gramsci 1991, 6: 1395), d. h. sie ist »die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung« (Gramsci 1991, 6: 1393), die nicht nur das im Bewusstsein verankerte Selbst- und Weltverständnis umfasst, sondern auch alltägliche Handlungen und Praxen sowie unbewusste Dispositionen einschließt (vgl. Opratko 2014: 44).

Ein entscheidendes Charakteristikum des Alltagsverstandes in der bürgerlichen Gesellschaft sind seine Widersprüche und Inkohärenzen. Im

Regelfall ist die Weltauffassung des Alltagsverstandes »zufällig und zusammenhanglos«, so »gehört man gleichzeitig zu einer Vielzahl von Masse-Menschen, die eigene Persönlichkeit ist auf bizarre Weise zusammengesetzt: Es finden sich in ihr Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft. Vorurteile aller vorangegangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zueigen sein wird« (Gramsci 1991, 6: 1376). Der Alltagsverstand ist also »ein zweideutiger, widersprüchlicher, vielgestaltiger Begriff« (Gramsci 1991, 6: 1397), der »Ort einer spezifischen Widersprüchlichkeit« (Merkens 2004: 33). Er ist »auf bornierte Weise neuerungsfeindlich und konservativ« (Gramsci 1991, 6: 1397), zugleich können sich in ihm Elemente von Marginalisierung, Ausbeutung und Unterdrückung verdichten, die zum »Ausgangspunkt des *Bruches* und der emanzipatorischen Umgestaltung von Gesellschaft« (Merkens 2004: 33, Hervorh. i. Orig.) werden. »Aber die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten reicht noch nicht aus: Es gilt, sie zu *erkennen* und sich ihrer bedienen zu können. Sich ihrer bedienen zu wollen« (Gramsci 1991, 6: 1341, Hervorh. i. Orig.). Emanzipatorische Lernprozesse werden im gramscianischen Denkmodell nicht als aufklärerische Praxis verstanden, sondern sie finden ihre Basis im Alltagsverstand, dessen Inkohärenzen der Ausgangspunkt sind (vgl. Gramsci 1991, 6: 1376, vgl. auch Rehmann 2008: 89). Aufgabe eines reflexiven, progressiven und politischen (Selbst-)Projektes muss es sein, die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit des Alltagsverstandes, in dem sich sowohl rationale Denk- und Handlungsweisen als auch »unterschiedliche historische Epochen wie Gesteinsschichten« aber auch Überzeugungen sedimentiert haben (Rehmann 2008: 88) und die »nur aus Mangel an Kritik fortbestehen« (Barfuss/Jehle 2014: 37), einheitlich und kohärent zu arbeiten. Notwendige Bedingung – wenn auch keine hinreichende – ist die Analyse der in lebensweltlichen Sozialisationsprozessen erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen, welche zu einem praktischen Element des gesellschaftlichen Lebens und seiner Veränderung werden: »Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewusstsein dessen, was wirklich ist, das heißt ein ›Erkenne dich selbst‹ als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es zu Anfang zu erstellen« (Gramsci 1991, 6: 1376).

Die Kritik muss sich mit dem »gesunde[n] Kern des Alltagsverstandes« verbünden (Gramsci 1991, 6: 1379), was Gramsci den *buon senso* nennt und was im Deutschen in der Regel etwas unglücklich mit »gesunder Menschenverstand« übersetzt wird. Die Unterscheidung zwischen dem Alltags-

verstand und dem *buon senso*, der »in einer Reihe von Urteilen die genaue, einfache und handgreifliche Ursache identifiziert und sich nicht von pseudotiefsinnigen, pseudowissenschaftlichen metaphysischen Grübeleien und Spitzfindigkeiten usw. ablenken lässt« (Gramsci 1991, 6: 1338), ist für Gramscis weitere Überlegungen zentral. Im *buon senso* entdeckt Gramsci den Keim kritischer Reflexion, »eine gewisse Dosis von *Experimentiergeist* und unmittelbarer Realitätsbeobachtung« (Gramsci 1991, 6: 1338), welche bereits die bürgerliche Aufklärung im Alltagsverstand freigelegt hat und die dem zufälligen und zusammenhangslosen Denken eine neue bewusste Richtung geben kann.

Festgehalten werden kann, dass gesellschaftliche Entwicklungen nicht nur *von oben* gewaltsam repressiv oder ideologisch manipulativ durchgesetzt werden, sondern von den Beherrschten passiv akzeptiert oder sogar affirmiert werden, auch wenn die repressive Dimension, die unmittelbaren ökonomischen oder staatlichen Struktur- und Zwangsmomente, nicht verschwinden (vgl. Merkens 2010: 194 f.). »[A]uf Hegemonie basierende Herrschaftsformen sind dadurch bestimmt, dass sie eine spezifische Balance zwischen den Elementen des Zwangs und des Konsens realisieren« (ebd.: 195), denn auf Dauer lässt sich kein Macht- und Herrschaftsverhältnis ausschließlich über Repression aufrechterhalten. Herrschaft beruht auf der dynamischen Fähigkeit hegemonialer Kräfte, ihre Werte und Normen als führend durchzusetzen, die nicht in einer binären Struktur, einem einfachen Befehls- und Gehorsamsschema, aufgehen. Hegemonie setzt eine hinlängliche Berücksichtigung gegnerischer und subalterner Interessen voraus. »Das hegemoniale Gegenüber von Herrschenden und Beherrschten, von Regierenden und Regierten, ist ein Verhältnis, das stets auf Kompromissen basiert, das durch Aushandlungskämpfe sowie das widersprüchliche Ringen der Subalternen um Partizipation und Teilhabe geprägt ist« (ebd.). Zugleich hält Gramsci fest, dass ein »gewisses Gleichgewicht des Kompromisses […], dass also die führende Gruppe Opfer kooperativ-ökonomischer Art bringt […], nicht das Wesentliche betreffen« (Gramsci 1991, 7: 1567) kann. Hegemonie »kann nicht umhin, ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt« (ebd.).

Vorläufiges Fazit

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Annahme, dass die Aufnahme kontroverser Positionen im politischen Unterricht Lernende zu einer *freien Urteilsfindung* befähige, in vielerlei Hinsicht als fragwürdig. Der Beutels-

bacher Konsens setzt die Autonomie der Lernenden und Lehrenden a priori. Lernende und Lehrende sind jedoch keine leere *Matrix*, die in politischen Lernprozessen *frei* differente Positionen auswählen, gleichberechtigt betrachten und abschließend bewerten. Die vielfältigen, widersprüchlichen Einbindungen der Subjekte in hegemoniale Strukturen, ihre inkohärenten Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen, ihre alltäglichen Praxen, welche eigentlich Ausgangspunkt und immanenter Gegenstandsbereich des politischen Lernprozesses sein müssten, finden im Beutelsbacher Konsens keine Erwähnung.

Nur im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen, d. h. nur im Zusammenhang mit den historisch-spezifischen Produktions- und kulturellen Lebensweisen kann meines Erachtens der Mensch analysiert werden, der sich keinem »natürlichen Ursprung« verdankt. Der Mensch artikuliert sich fortwährend als »das Ensemble der historisch bestimmten gesellschaftlichen Verhältnisse« (Gramsci 1991, 7: 1574), was »die Idee des Werdens« einschließt (Gramsci 1991, 4: 891). Er verändert sich beständig »mit dem Sich-Verändern der gesellschaftlichen Verhältnisse« (ebd.).

So geht es für Lernende letztlich in selbstreflexiven Auseinandersetzungen mit den unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen um den Erwerb einer Urteilsfähigkeit, welche die Möglichkeit aufscheinen lässt, nicht in vorgefertigten Stereotypen zu denken und zu handeln. Dies setzt wiederum politische Bildnerinnen und Bildner voraus, die »sich ihrer gesellschaftlichen Einbindung bewusst [sind] und dazu eine kritisch-reflexive Position [einnehmen], die sie transparent und damit kritisierbar macht. Dadurch bieten sie den Teilnehmenden einen Schutz vor Überwältigung und stärken deren Recht auf Eigensinn und Selbstbestimmung« (*Frankfurter Erklärung* 2015).

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M.

Adorno, Theodor W. (2003): Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte, Frankfurt a. M.

Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): Antonio Gramsci zur Einführung, Hamburg.

Eis, Andreas (2013): Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 69–77.

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch emanzipatorische Politische Bildung, www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/ (Stand 30.6.2015)

Friedeburg, Ludwig v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt a. M.
Gramsci, Antonio (1991 ff.):Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, in: Bochmann, Klaus/Haug, Fritz (Hrsg.): Band 1–10, Hamburg.
Martin, Dirk/Wissel, Jens (2015): Fragmentierte Hegemonie. Anmerkungen zur gegenwärtigen Konstellation von Herrschaft, in: Dies. (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie, Münster, S. 220–238.
Merkens, Andreas (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, in: Ders. (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader, Hamburg, S. 6–46.
Merkens, Andreas (2010): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 193–204.
Nonnenmacher, Frank (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 459–470.
Opratko, Benjamin (2014): Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci, Münster.
Rehmann, Jan (2008): Einführung in die Ideologietheorie, Hamburg.
Steffens, Gerd (2010): Braucht kritisch-emanzipatorische politische Bildung heute eine Neubegründung?, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 25–36.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–184.

Gudrun Heinrich

Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus

Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens?

Aktuelle Herausforderungen: Rechtsextremismus und Rechtspopulismus

Der Blick auf den aktuellen Rechtsextremismus in der Bundesrepublik zeigt gespaltene Befunde. Auf der einen Seite weisen uns die Umfragen darauf hin, dass die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen eher rückläufig ist (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2015; Zick/Klein 2014). Die zahlreichen Initiativen und Projekte, mit denen Ehrenamtliche seit Sommer 2015 Flüchtlinge willkommen heißen und auf dem Weg der Integration begleiten, sind ein Beleg für eine offene und demokratische Gesellschaft. Gleichzeitig nimmt die Gewalt- und Hass-Kriminalität aber erschreckende Ausmaße an; die Berichte über Anschläge gegen Asylbewerberunterkünfte füllen die Nachrichtenseiten und die Zahl der rechtsextremen Gewalttaten hat sich von 2014 auf 2015 nahezu verdoppelt. Diese demokratiekritische und zuwanderungsfeindliche Stimmungslage speist sich aus einem Reservoir rechtsextremer und rechtspopulistischer wie auch national-konservativer Strömungen.

Dabei sind rechtsextreme Initiativen und Akteure zunehmend schwerer als solche zu identifizieren: Anglizismen sind nicht mehr überall verpönt, man kocht auch vegan und propagiert Umwelt- und Tierschutz (vgl. Heinrich/Kaiser/Wiersbinski 2015). Die immer noch nicht abgeschlossenen Untersuchungen der Gewalttaten und Vernetzungen des Nationalsozialistischen Untergrundes (NSU) weisen auf ein terroristisches Netzwerk hin. So verlaufen Radikalisierungs- und Modernisierungsentwicklungen im Rechtsextremismus parallel und sind Indizien für eine breite, wenn auch nicht quantitativ wachsende, rechtsextreme Bewegung.

Derzeit wird das Reservoir zuwanderungsfeindlicher und menschenverachtender Potenziale in der Bundesrepublik vor allem von rechtspopulistischen Akteurinnen und Akteuren angeführt, die sich in Bewegungsformationen wie PEGIDA oder Parteien wie der AfD Aktionsformen gesucht haben. Sie sind als rechtspopulistische Strömungen von der parallel vor-

handenen rechtsextremen Bewegung zu differenzieren. Rechtspopulismus setzt sich zusammen aus Elementen einer abwertenden Haltung gegenüber Minderheiten (gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit), einer Zustimmung zu Forderungen eines »Law-and-Order Autoritarismus«, einem Demokratie-Misstrauen verbunden mit »Elitenschelte« sowie einer nationalistischen Grundhaltung (vgl. Küpper/Zick/Krause 2015: 26 f.). Über die abwertende Haltung gegenüber Minderheiten baut der Rechtspopulismus einerseits eine Brücke in den Rechtsextremismus hinein; über das verbreitete Misstrauen gegenüber politischen Prozessen und gegenüber den etablierten Medien insgesamt wird andererseits eine Verbindung zu einer breiteren politikskeptischen bzw. politikverdrossenen Klientel gesucht.

Politische Bildung muss auf diese Herausforderungen reagieren! Die Formate politischer Bildung sind daher besonders gefordert, dem vorhandenen Vertrauensverlust ein hohes Maß an Professionalität im Sinne des Beutelsbacher Konsenses entgegenzusetzen. Gerade der Diskurs über den Umgang mit PEGIDA hat gezeigt, dass einfache Strategien und Antworten nicht tragen. Die Ausgrenzung von Anhängerinnen und Anhängern oder Mitläuferinnen und Mitläufern hat die Bewegung nur kurzfristig geschwächt, die Radikalisierung jedoch nicht aufhalten können. Strategien von Diskurs oder Debatte, die immer in der Gefahr stehen, als Akzeptanz missverstanden zu werden, sind auch aufgrund der Dialogverweigerung der »Spaziergänger« von PEGIDA selbst keine wirkliche Alternative.

Angesichts des Demokratiemisstrauens als einem Kernelement derzeitiger rechtspopulistischer Agitationen kann politische Bildung aus meiner Sicht nur durch hohe Qualitätsstandards, die Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses und den Aufbau einer »Kultur der Anerkennung« gegenüber dem Subjekt (Henkenborg 2014: 214) im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen präventiv oder intervenierend wirken.

Der hier vorgelegte Beitrag befasst sich mit der Frage der Anforderungen an formale politische Bildung als Instrument einer Prävention gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Der Blick liegt klar auf dem schulischen Kontext. Aspekte wie die Frage einer Konstruktion von außerschulischen Veranstaltungen politischer Bildung folgen teilweise anderen Logiken und Fragestellungen (vgl. etwa den Beitrag von Drücker in diesem Band). Formale politische Bildung muss sich in den ihr zugrundeliegenden Qualitätskriterien ihrer Besonderheiten bewusst sein: vor allem im schulischen Kontext ist sie »Zwangsveranstaltung«, der sich die Teilnehmenden nicht entziehen können. Außerdem sind zumindest Teile der Adressatinnen und Adressaten minderjährig und fordern unsere besondere pädagogische Aufmerksamkeit.

Der Beutelsbacher Konsens und die Bedeutung der Adressatinnen und Adressaten

Auch wenn bisher wissenschaftliche Studien fehlen, so zeigen zahlreiche Erfahrungsberichte, dass der Beutelsbacher Konsens in der schulischen Praxis immer wieder als Rechtfertigung für einen scheinbar neutralen, vor allem aber unpolitischen Unterricht missbraucht wird. Dies legitimiert jedoch lediglich eine Kritik an dessen Fehlinterpretation, nicht aber an seinem Wortlaut oder seiner Kernaussage. Wertet man alle drei Säulen des Konsenses als »ganze(s) ›Erfolgspaket‹« (Lange 2012: 70), so ruft Beutelsbach die politischen Bildnerinnen und Bildner geradezu zur Politisierung auf. Die Politisierung des Unterrichtes erfolgt durch die aus dem Konsens ableitbare Verpflichtung, die politischen und gesellschaftlichen Kontroversen in den Unterricht zu holen. Aus der in der Diskussion häufig vernachlässigten dritten Säule des Konsenses ist nicht nur eine notwendige Handlungsorientierung abzuleiten, sondern auch die Kernaussage: auf die Adressatinnen und Adressaten und deren Interessen kommt es an! Wenn von einer heterogenen Interessenlage in einer offenen Gesellschaft ausgegangen wird, dann ist politische Bildung gezwungen, politische Debatten in ihrer Heterogenität und Kontroversität zum Thema zu machen.

Mit Blick auf schulische politische Bildung ist festzuhalten: Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt der Strukturierung von Lernarrangements im Politikunterricht! Eine einseitige Ausrichtung des Politikunterrichtes an fachwissenschaftlichen oder politischen Diskursen ohne Berücksichtigung der Lernenden mit ihren spezifischen Lebens- und Interessenlagen schlägt fehl. Das gilt aus meiner Sicht in besonderem Maße für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus.

Beutelsbach und Rechtsextremismusprävention

Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wirksam zu bekämpfen bedarf gerade im schulischen Kontext einer umfassenden Strategie, die sowohl die Elemente von Repression, Intervention, Integration und Prävention als auch die Instrumente der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik umfasst (vgl. Heinrich 2015; Rieker 2009). Die einfache Formel: »Politische Bildung an sich wirkt demokratiestärkend und ist per se ein Präventionsinstrument gegen antidemokratische Einstellungen« ist zwar richtig, dennoch bedarf es mit Blick auf die aktuellen Stimmungslagen und Problemstellungen besonderer Überlegungen.

1. Politische Bildung im formalen – schulischen – Kontext muss gerade angesichts einer demokratiemisstrauenden und medienkritischen Stimmungslage besonders offen und kontrovers gestaltet werden. Die angeblichen Tabu-Themen sind bewusst in den Unterricht als zu diskutierende Fragen zu konstruieren. Rechtsextremistische und rechtspopulistische Positionen, Vorurteilsstrukturen und Demokratie-Skepsis müssen explizit bearbeitet werden. Politische Bildung hat hier durch ihre Qualitätskriterien wie das Kontroversitätsprinzip oder das Überwältigungsverbot Vorbildcharakter.
   Allerdings scheint dies in der Praxis des Politikunterrichts und auch in Projekten externer Träger nicht immer gegeben zu sein, wenn es um Rechtsextremismusprävention geht. Sicherlich werden die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses angesichts moralisch und politisch abzulehnender rechtsextremer und teilweise menschenverachtender Positionen auf eine harte Probe gestellt. Wie kann ich als politische Bildnerin oder politischer Bildner kontrovers und nicht überwältigend über menschenverachtende Inhalte sprechen? Ist hier die Grenze des Beutelsbacher Konsenses nicht erreicht (vgl. Sander 2009: 247)? Grundlegend muss in diesem Zusammenhang darüber nachgedacht werden, welche Rolle rechtsextreme Positionen im Unterricht überhaupt spielen sollen: Sind diese als Teil der abzubildenden gesellschaftlichen Kontroverse aufzufassen oder bezieht sich der Rahmen der gesellschaftlichen Kontroverse im Politikunterricht lediglich auf demokratische und nicht menschenverachtende Positionen, woraus folgen würde, dass sie den Status einer artikulations- und verhandlungsfähigen Position gar nicht hätten? Michael May plädiert in seinem Beitrag zu Recht für sehr weite Grenzen in der Bildungsarbeit: »Auch noch so undemokratische Ansichten müssen geäußert werden dürfen, um sie überhaupt bearbeitbar zu halten. Grenzziehungen, Verbote und Belehrungen bilden nicht, sondern verhindern Bildungsbemühungen« (May in diesem Band: 239).
2. Als besondere Herausforderung bei der Beschäftigung mit Rechtsextremismus gilt unter anderem die Gefahr der Abwehr seitens der Lernenden als Reaktion auf eine übermäßige Moralisierung durch Lehrende bzw. durch die Konstruktion des Lernprozesses (vgl. Hormel/Scherr 2005: 277 f.). Der erhobene Zeigefinger führt eher zur Abwehr als zu Lernprozessen.
3. Gleichzeitig besteht bei der Bearbeitung rechtsextremer oder rechtspopulistischer Positionen im Unterricht immer die Gefahr, diese bereits durch die Bearbeitung zu legitimieren und attraktiv erscheinen zu lassen. Dieses Problemfeld lässt sich mit dem Begriff der »Werbefalle« umschreiben (vgl. Hormel/Scherr 2005: 276).

Bedingungen für Lernangebote

Bei der Planung von Lernangeboten zum Thema Rechtsextremismus und/oder Rechtspopulismus sollte stets berücksichtigt werden, dass es Lerngruppen gibt, zu denen Jugendliche mit rechtsextremem oder rechtspopulistischem Gedankengut sowie Jugendliche mit rechtsaffinen Einstellungen gehören. Gleichzeitig können in diesen Lerngruppen aber auch Schülerinnen und Schüler mit einer klaren Abwehrhaltung gegenüber rechtem Gedankengut sein. Schulische politische Bildung muss allen Beteiligten die Chance geben, an den Lernprozessen teilhaben zu können. Doch wie kann eine Lernsituation geschaffen werden, bei der man miteinander ins Gespräch kommt und eine wirkliche Auseinandersetzung im Sinne demokratischer politischer Bildung erfolgt?

Ich versuche im Folgenden hierfür drei Möglichkeiten, die in der politikdidaktischen Fachliteratur diskutiert werden, zu skizzieren und sie vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses zu reflektieren:

(1) Rechtsextremismus zum Lerngegenstand machen

Eine Bearbeitung von Rechtsextremismus und Rechtspopulismus hat dann Chancen, Lernprozesse in Gang zu setzen, wenn es gelingt, »Jugendlichen Aspekte des Themenkomplexes ›Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtsextremismus‹ als einen von ihrer Person unterschiedenen Lerngegenstand anzubieten« (Scherr 2008). Zum Lerngegenstand werden die Fragen dann, wenn wir im Sinne des Beutelsbacher Konsens versuchen, die damit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Fragen in den Unterricht zu holen. Die Politikdidaktik bietet eine Reihe von Formaten, die dazu geeignet sind, Kontroversität und Schülerorientierung im Unterricht zu realisieren, ohne sich dem Vorwurf des reinen Faktensammelns oder der Institutionenkunde auszusetzen.

Sei es durch die Bearbeitung rechtsextremer Inhalte vor dem Hintergrund der Menschenrechte (vgl. Kaletsch 2010) oder durch Einbettung in eine sozialwissenschaftliche Analyse (vgl. May/Dietz 2005). Mögliche Formate sind Fallstudien, die nach Brüchen in den Biografien von Aussteigerinnen und Aussteigern aus der rechtsextremen Szene suchen, Rollen- und Planspiele, die Fragen des schulischen Umgangs mit rechtsextremer Propaganda auf dem Schulhof in den Mittelpunkt stellen oder auch Konflikt- oder Problemstudien zu den Chancen und Gefahren wehrhafter Demokratie. Derartige Unterrichtskonzepte ermöglichen es, rechtsextreme Phänomene als solche zu entschlüsseln und im Rahmen der gesellschaftlichen Kontroversität Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich eine eigenständige Position zu bilden.

Rechtsextreme oder rechtspopulistische Positionen kritiklos im Unterricht als (legitime) Elemente einer gesellschaftlichen Kontroverse zu betrachten tritt hingegen in die bereits angesprochene Werbe- und Legitimationsfalle und ist mit dem Beutelsbacher Konsens nicht vereinbar. Der Konsens erlaubt kein beliebiges Nebeneinander von Positionen, sondern bezieht sich klar auf den demokratischen Pluralismus als normatives Konstrukt. Daher sieht der hier vorgeschlagene Weg vor, dass eine kritische Auseinandersetzung mit rechtem Gedankengut und Phänomenen erfolgt, die angeleitet ist durch gesellschaftlich und politisch kontroverse Fragen wie die nach der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit von Verboten oder die nach der gesellschaftlichen Einordnung und Erklärung (wie beispielsweise von PEGIDA, vgl. Fischer 2015). Auf diese Weise können sich demokratische Erkenntnis- und Verstehensprozesse im Unterricht entfalten.

(2) Themen und Inhalte rechtsextremer und rechtspopulistischer Propaganda ansprechen

Angesichts des erstarkenden Rechtspopulismus und zunehmend schwieriger werdender Entschlüsselungen extremistischer Akteure und Positionen muss sich politische Bildung im Sinne einer Präventionsarbeit mutig den gesellschaftlichen Kontroversen stellen, die derzeit von rechtsextremer und rechtspopulistischer Propaganda genutzt werden. Damit folgt der Unterricht einem wichtigen Gebot des Beutelsbacher Konsenses, nämlich dem, die Kontroversen und offenen Fragen, die Politik und Gesellschaft beschäftigen, aufzugreifen und kritisch zu beleuchten.

(3) Lernprozesse als demokratisches Vorbild konstruieren

Die dritte Beutelsbacher Säule, in der es darum geht, die Lernenden in die Lage zu versetzen, ihre Interessen zu erkennen und für sie einzutreten, fordert uns dazu auf, die Interessen der Lernenden auch in der Struktur der Prozesse selbst ernst zu nehmen. Form und Inhalt müssen ineinander greifen, um dem Demokratie- und Eliten-Misstrauen als einem der Kernbestände aktueller rechtspopulistischer Agitationsmuster zu begegnen.

Schülerorientierung in diesem Sinne bedeutet, ein Klima des Vertrauens herzustellen, die Lernenden in ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Wünschen ernst zu nehmen sowie selbst als Lehrende oder Lehrender Vorbild zu sein (vgl. Henkenborg 2014: 217 f.). Als solches Vorbild Orientierung geben zu können verlangt, den Beutelsbacher Konsens nicht als Rechtfertigung für Pseudo-Neutralität »fehl zu verstehen«, sondern durch die Thematisierung von Kontroversität Position für Demokratie und Weltoffenheit zu beziehen.

Fazit

Politische Bildung als Instrument zur Prävention und Bearbeitung rechtsextremer oder rechtspopulistischer Einstellungen bedarf einer klaren Strategie. Die Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens fordert von den Formaten politischer Bildung, Moralisierung sowie Diskursausschlüsse zu verhindern und gleichzeitig, extreme und menschenverachtende Positionen als antidemokratisch zu entlarven, um eine Verharmlosung zu verhindern. In seinem Kern fordert er eine klare Positionierung für eine offene und demokratische Gesellschaft und damit gegen jedwede Form des Extremismus.

Der Beutelsbacher Konsens hat sich nicht überlebt. Angesichts der aktuellen Herausforderungen des Extremismus und Populismus sind die drei Säulen des Konsenses eine notwendige Reflexionsfolie.

Literatur

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2015): Die Untersuchung 2014 – starke Wirtschaft, gefestigte Mitte, in: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2015): Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus, Gießen, S. 35–69.

Fischer, Christian (2015): Was kann man an der PEGIDA-Bewegung (immer noch) lernen – und wie? Politikdidaktische Reflexionen mit einer Problemstudie als Beispiel, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 4, S. 567–580.

Heinrich, Gudrun (2015): Politische Bildung unbeeindruckt? Der NSU als Herausforderung für die formale politische Bildung, in: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1640), Bonn, S. 65–74.

Heinrich, Gudrun (2016): Politische Bildung und Rechtsextremismus, in: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Herausgegeben von Landeszentrale für Politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin, S. 22–36.

Heinrich, Gudrun/Kaiser, Klaus-Dieter/Wiersbinski, Norbert (Hrsg.) (2015): Naturschutz und Rechtsradikalismus. Gegenwärtige Entwicklungen, Probleme, Abgrenzungen und Steuerungsmöglichkeiten (Bundesamt für Naturschutz, BfN-Skripten, 394), Bonn.

Henkenborg, Peter (2014): Politische Bildung als Schulprinzip, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 212–221.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Bonn.

Kaletsch, Christa (2010): Für Demokratie und Menschenrechte. Bausteine zur Auseinandersetzung mit der »Erlebniswelt Rechtsextremismus«, in: Pädagogik, H. 2 , S. 18–21.

Küpper, Beate/Zick, Andreas/Krause, Daniela (2015): PEGIDA in den Köpfen – Wie rechtspopulistisch ist Deutschland?, in: Molthagen, Dietmar/Melzer, Ralf/Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hrsg.): Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland, Bonn, S. 21–43.

Lange, Dirk (2012): Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover, S. 63–74.

May, Michael/Dietz, Andreas (2005): Thema »Rechtsextremismus« im Unterricht: Verstehen vs. Moralisieren. Soziologische Reflexionen im Lernfeld Soziologie der gymnasialen Oberstufe, ergänzte Version des Aufsatzes in gwp 2/2005. Online verfügbar unter: www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe09/ (Stand 25.02.2016).

Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf, Weinheim.

Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. in: Erwägen, Wissen, Ethik, Jg. 20, H. 2, S. 239–248.

Scherr, Albert (2008): »Kommunikationsfähigkeit ist gefragt«. Forderungen aus der Wissenschaft, in: www.bpb.de/41405 (Stand 15.09.2015).

Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Rechtsextreme Einstellungen in einer fragilen Mitte, in: Zick, Andreas/Klein, Anna (Hrsg.): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, herausgegeben für die Friedrich Ebert Stiftung von Ralf Melzer, Bonn, S. 32–60.

Peter Henkenborg

»Eine Kultur des Dissenses«

Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung[1]

I. Der pädagogisch-professionelle Kern des Beutelsbacher Konsenses

»Brauchen wir noch den Beutelsbacher Konsens?« Meine Antwort ist eindeutig: Ja, wir brauchen den Beutelsbacher Konsens, denn zur Professionalität von politischen Bildnerinnen und Bildnern gehört auch ein Berufsethos. Hartmut von Hentig hat in seinem Buch »Die Schule neu denken« von einer »Selbstverpflichtung« von Pädagoginnen und Pädagogen in Form eines »Sokratischen Eides« gesprochen (von Hentig 1993: 258–259). Kann man sich dieses Berufsethos, diese Selbstverpflichtung oder diesen Sokratischen Eid von politischen Bildnerinnen und Bildnern so vorstellen: »Ich verpflichte mich: Erstens werde ich Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Sinne meiner eigenen politischen Überzeugungen überwältigen und sie an der Gewinnung eigener Urteile hindern, wenn sie von meinen Überzeugungen abweichen. Um dieses Ziel zu erreichen, werde ich zweitens die Kontroversen um die politischen Probleme und Konflikte in unserer Gesellschaft nur aus meiner eigenen Perspektive darstellen. Drittens sind meine eigenen politischen und ideologischen Interessen wichtiger als die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Interessen zu erkennen und zu vertreten«?

Nein, so kann und möchte ich mir ein Berufsethos von politischen Bildnerinnen und Bildnern nicht vorstellen, sondern nur umgekehrt: Der Bildungssinn politischer Bildung liegt darin, die Entwicklung der politischen Mündigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch die Förderung ihrer politischen Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz zu unterstützen. Die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerinteresse – sind dafür unverzichtbare Qualitätskriterien.

Der Beutelsbacher Konsens hat »Geschichte gemacht« (Sander 1996: 29), weil er für eine politische Bildung steht, die sich am Paradigma der Mündigkeit orientiert. Gleichzeitig hilft er, die alten Muster der »Herrschafts-

legitimation« und der »Mission« (Sander 2007: 43) zu kritisieren und zu verhindern. Walter Gagel hat diesen pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses sehr prägnant beschrieben. Durch das Prinzip der Kontroversität wird politische Bildung als eine »pädagogische Situation« definiert. Sie soll ein »pädagogischer Raum« sein, der Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene beim »Selbstwerden« begleitet (Gagel 1996: 24 f.). Das Prinzip der Kontroversität unterstreicht, dass politische Bildung sich am Primat des Subjekts und nicht am Primat der Politik orientiert. Sie ist ein Raum, der die Entwicklung politischer Mündigkeit unterstützen und ermöglichen soll.

Das Prinzip der Kontroversität markiert deshalb aus einer professionstheoretischen Sicht eine fundamentale Differenz zwischen der Berufsprofessionalität der Pädagoginnen und Pädagogen einerseits und diesen als Privatpersonen andererseits. Pädagogische Professionalität in der politischen Bildung bedeutet, positiv die Entwicklung von politischer Mündigkeit durch die Förderung eigenständiger Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Das geschieht durch die Anerkennung von Konflikt, Differenz, Multiperspektivität und Pluralismus sowie in der kontroversen Auseinandersetzung mit politischen Problemen und Konflikten. Negativ fordert das Prinzip der Kontroversität deshalb von Pädagoginnen und Pädagogen, dass sie den Adressatinnen und Adressaten der politischen Bildung nicht die eigenen Ideologien, Werte und Perspektiven durch Indoktrination, Manipulation oder Überwältigung aufzwingen.

II. Irritationen: Von der Mission zur Profession und wieder zurück?

Aber kann man diese Frage tatsächlich so einfach beantworten? Ist es nicht vielmehr »an der Zeit, wieder eine ernsthafte Auseinandersetzung über das Problem von Neutralität und Parteinahme zu führen« und die Frage zu stellen, ob die »Dichotomie von Mission und Profession (…) überhaupt sinnvolle Alternativen sind« (Zeuner 2012: 12)? Braucht die politische Bildung nicht eine »neue Konfliktorientierung«, in der ein notwendiger Streit zwischen der bürgerlichen Demokratie und der sozialen Demokratie ausgetragen wird (vgl. Eberl/Salomon 2014)? Sollte es jemandem mit einer Pro-Beutelsbach-Antwort also nicht gehen wie Herrn Keuner in der berühmten Geschichte von Bertolt Brecht, der erbleicht, weil er sich scheinbar gar nicht verändert hat? Ist man als Befürworter/-in des Beutelsbacher Konsenses denn nicht Teil eines neoliberalen »argumentativen Mainstreams« (Zeuner 2012: 1), der die »Notwendigkeit einer Dis-

kursverschiebung« (ebd.: 2) verkennt und so dazu beiträgt, »den Status quo zu bestätigen« (ebd.: 4)? Tatsächlich kann, darf und muss man – wie übrigens bereits in der Vergangenheit – über den Beutelsbacher Konsens kritisch diskutieren. An seiner ganz grundsätzlichen Infragestellung irritieren mich allerdings drei Motive, die ich hier zuspitzen möchte.

1. Politische Bildung als »demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung« statt neoliberaler Mainstream?

In manchen Teilen der außerschulischen politischen Bildung hat die schulische politische Bildung aus ganz grundsätzlichen Erwägungen keinen guten Ruf, z. B. nachlesbar in Christine Zeuners Aufsatz »Intentionen der politischen Bildung. Notwendigkeit einer Diskursverschiebung«. Hier heißt es: »Die Frage ist, ob die politische Erwachsenbildung, ähnlich wie schulische politische Bildung, Zielsetzungen wie Aufklärung, Entwicklung von Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit aufgibt« (Zeuner 2012: 4). Die schulische politische Bildung erscheint bei der Autorin als Teil des neoliberalen »argumentativen Mainstream[s]« (ebd.: 1) und seiner »Diskursverschiebungen« (ebd.: 2). Mal abgesehen von einigen kleinen Fragen (z. B. Was sind die empirischen und theoretischen Daten, mit denen sich die These von der affirmativen Diskursverschiebung der politischen Bildung in der Schule begründen lässt?) und auch abgesehen von Fragen, die ich hier eigentlich gar nicht stellen und diskutieren will (z. B. Was ist heute eigentlich »Sozialismus«? Kann die politische Bildung diese Re-Politisierung im Stil der 1970er-Jahre wirklich wollen?), bleiben doch einige wichtige Fragen offen: Wie entwickelt man eine eigenständige politische Urteilsfähigkeit in der Praxis der politischen Bildung *ohne* die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses? Tilman Grammes hat den Staatsbürgerkundeunterricht der DDR zu Recht in einem doppelten Sinn als ein »unmögliches Fach« bezeichnet (Grammes u. a. 2006: 471 – 472). Ist eine »demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung« (Zeuner 2012: 7) ohne den Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildungspraxis nicht genauso von vornherein eine »unmögliche« Konzeption politischer Bildung?

2. Verächtlichkeit gegenüber der Demokratie

»Die Demokratie ist aktuell wie kaum zuvor – und wirft Fragen auf« (Nolte 2012: 9) – so lautet eine Antwort des Historikers Paul Nolte auf die Frage »Was ist Demokratie?«. In der politischen Bildung ist die Demokratie aktu-

ell, weil sie eine normative Leitidee ist. Für die schulische und außerschulische politische Bildung in Deutschland ist die »normative Auszeichnung« (Peter Niesen) der Demokratie konstitutiv: »Prämisse politischer Bildung ist die Entwicklung und Verstetigung einer demokratischen Gesellschaft« (Zeuner 2012: 3). Wolfgang Sander hat deshalb für den Beutelsbacher Konsens ein viertes Prinzip vorgeschlagen: »Politische Bildung versteht sich als Teil einer demokratischen politischen Kultur. Sie will mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken« (Sander 1995: 217). Kurz: Politische Bildung als Demokratielernen ist immer »Hermeneutik der Demokratie«. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen lernen, Funktion, Inhalt und Wert der Demokratie aus eigener Einsicht und aus eigenem Erleben zu erkennen und zu unterstützen (vgl. Henkenborg 2011).

Dennoch wirft die Demokratie Fragen auf – auch für die politische Bildung. Zu unseren Erfahrungen gehört eben auch: Selbst wenn man den Wert der Demokratie anerkennt, gibt es gute Gründe, um mit der realen Demokratie nicht einverstanden zu sein: Etwa mit der sozialen Ungleichheit, der Macht von Wirtschaft und Interessenverbänden, der fehlenden Transparenz der Macht, der realen Ohnmacht der Bürgerinnen und Bürger, der Aushöhlung der Nationalstaaten durch die Globalisierung und der Verwandlung von freien Wahlen in einen »Zirkus von Marketing und Management« (Brown 2012: 58). Das Stichwort – auch in der heutigen sogenannten »kritischen politischen Bildung« – heißt »Postdemokratie« (Eberl/Salomon 2014; Lösch/Thimmel 2010). Richtig daran ist: Politische Bildung als Demokratielernen ist immer auch »Kritik der Demokratie«, ist Kritik an Tendenzen einer »Entdemokratisierung« (vgl. Brown 2012: 57 ff.). Politische Bildung als Kritik der Demokratie muss diese kritischen Fragen an die Demokratie herausarbeiten, Widersprüche von Gesellschaft und Politik thematisieren, Gefahren und Risiken herausarbeiten und vor allem die Frage nach Alternativen stellen.

Aber die Kritik der Demokratie wendet sich sehr schnell ins Grundsätzliche. In diesem Sinne hat Jacques Rancière von einer »versteckten und offenen Verächtlichkeit gegenüber der Demokratie« gesprochen (Rancière 2012: 90). Diese »Verächtlichkeit« gegenüber der Demokratie hat auch eine linke, marxistische Tradition, in der die parlamentarische Demokratie gewissermaßen als bloße Maske der politischen Herrschaft des Kapitals erscheint (vgl. Agnoli/Brückner 1968).[2] Die Frage ist für mich, ob eine ganz grundsätzliche Kritik des Beutelsbacher Konsenses nicht auch von einer solchen »versteckten und offenen Verächtlichkeit gegenüber der Demokratie« (Rancière 2012: 90) getragen wird?

3. Das »unglückliche Bewußtsein« oder: »Ich muss nur noch kurz die Welt retten«

Das entscheidende Erfolgskriterium vieler Ansätze politischer Bildung in den 1970er-Jahren hat Dieter Nittel so beschrieben: »Ausschlaggebend war, […] ob die Teilnehmer/innen durch das Bildungserlebnis mobilisiert werden konnten, aktiv an der Transformation des gesellschaftlichen Status-quo mitzuarbeiten« (Nittel 2000: 121). Politische Bildung war verbunden mit der Kritik an einer Weltwahrnehmung, die Herbert Marcuse als Fehlen eines »unglücklichen Bewußtseins« (vgl. Marcuse 1994: 95) beschrieben hat. In der Gesellschaft, der Politik und in der politischen Bildung fehle ein Bewusstsein dafür, dass etwas falsch sei. Auch heute soll die politische Bildung »wieder ein politisches Gewicht« erhalten und »Demokratisierungsprozesse« unterstützen (Zeuner 2012: 12). Um eine zweite Irritation auf einige Fragen zuzuspitzen: Hat eine (natürlich: kritische) politische Bildung jetzt die Aufgabe, an der Herstellung eines »unglücklichen Bewußtseins« zu arbeiten und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum politischen Handeln herauszufordern, so dass sie – z. B. im Bündnis mit den sozialen Bewegungen – dadurch mal »kurz die Welt retten« kann (so ein Song von Tim Bendzko)? Ist das der Grund, warum Konzepte kritischer politischer Bildung die Dichotomie von Mission und Profession hinterfragen? Mit welchen professionellen Kriterien soll aber dann die Grenze zur Mission markiert werden, wenn man die Beutelsbacher Kriterien nicht will? Oder soll doch die Mission wieder rehabilitiert werden? Konnte man nicht bereits bei Hartmut von Hentig lesen und – gegen alle (auch schönen) Hoffnungen der emanzipatorischen Pädagogik der 1970er-Jahre – lernen, dass Pädagogik und politische Bildung gerade nicht die Verhältnisse ändern können, »sondern nur die jungen Menschen gegen diese stärken« (von Hentig 1999: 57)? Aber wie stärkt man in der pädagogischen Praxis der politischen Bildung die jungen Menschen gegen die Verhältnisse – z. B. gegen die Autorität der Erzieherinnen und Erzieher – ohne die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses?

III. Eine »Kultur des Dissenses«: Ein Gütekriterium der politischen Bildung

Im Kontext der feministischen Theorie hat Nancy Fraser ein Gütekriterium kritischer Wissenschaft formuliert. Sie müsse einen Beitrag leisten zur »Selbstverständigung von Frauen über ihre Kämpfe und Wünsche« (Fraser 1992: 100). Dieses Gütekriterium lässt sich auch auf die politische Bil-

dung übertragen: Die politische Bildung muss einen Beitrag leisten zur Selbstverständigung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über ihre Kämpfe und Wünsche in der Gesellschaft und in der Politik. Doch dies kann nur mit dem Beutelsbacher Konsens gelingen. Politische Bildung benötigt deshalb, so hat es Siegfried George formuliert, eine »Kultur des Dissenses«. Mit diesem Begriff bezeichnet George eine Kultur, »welche die gravierenden Konflikte und Widersprüche unserer Zeit thematisiert. […] In der Offenlegung von Kontroversen, die sich auf Grundsatzfragen unseres Zusammenlebens beziehen […], liegt die Chance eines interessanten Unterrichts« (George 1987: 162). Eine solche Kultur des Dissenses hat mindestens vier zentrale Elemente:

- Auf der Gegenstandsebene des Politischen bedeutet eine »Kultur des Dissenses« eine Auseinandersetzung mit den politischen Schlüsselproblemen und mit den politischen Konflikten und Polarisierungen, die mit diesen Schlüsselproblemen verbunden sind.
- Auf der Deutungsebene des Politischen geht es einer »Kultur des Dissenses« darum, Differenzerfahrungen durch Deutungslernen zu ermöglichen: »Politische Bildung […] wird dann erreicht, wenn ich den Schüler vor gegensätzliche oder einander widersprechende Aussagen, Behauptungen, Forderungen oder Urteile stelle. Hier steht er dann mitten in den Kämpfen der Gegenwart drin« (Hartig 1931: 536). Teilnehmer/-innen politischer Bildung sollen durch die didaktische Inszenierung gegensätzlicher Positionen und Perspektiven zum Nachdenken und damit zum politischen Lernen angeregt werden. Denn nicht das voreilige Einverständnis ist lernfördernd, sondern der Unterschied, die Kontroverse, die Aufklärung von relevanten Differenzen. Deutungslernen ist in diesem Sinne immer ein Umgang mit Fremdem, mit fremden Gewissheiten, Deutungsmustern, Lebensstilen oder Gefühlen.
- Auf der Wahrnehmungsebene des Politischen unterstreicht eine »Kultur des Dissenses« die grundsätzliche Bedeutung von Perspektivität für menschliche Wahrnehmungen und Deutungen der Welt. Diese Idee der Perspektivität im Sinne von Pluralität und Multiperspektivität bedeutet, dass in der politischen Bildung »das argumentative Spiel mit Perspektiven und Positionen geübt und die dabei immer wieder erfahrbare Uneindeutigkeit und Relativität von Standpunkten einsichtig gemacht werden« (Duncker 2005: 13–14).

Auf der Kommunikationsebene des Politischen verweist eine »Kultur des Dissenses« auf die Gestaltung pädagogischer Anerkennungsverhältnisse. In der außerschulischen politischen Bildung ist diese Konstellation in den Generationenbeziehungen, z. B. von Burkhard Müller, eindrucksvoll durch eine Rollen- und Funktionsbeschreibung der Erwachsenen und Pädagogin-

nen und Pädagogen als Modelle für das Erwachsenwerden, als verwendete Objekte und als orientierende Erwachsene beschrieben worden (vgl. Müller 1995; 1996; 1998). Politische Bildner/-innen sollen Kindern und Jugendlichen gegenüber eine Bürger/-innen- und Erwachsenenrolle repräsentieren und als streitbare Identifikations- und Abgrenzungsobjekte (im Sinne Helm Stierlins) für eine »bezogene Individuation« zur Verfügung stehen. Die Anerkennungsverhältnisse in den Generationenbeziehungen werden dann durch Merkmale wie »Vertrauen, Verständigung, Aushandlung, Arbeitsbündnis und pädagogische Sozialbeziehungen« (Hafeneger 2002: 52) charakterisiert. Solche Anerkennungsverhältnisse setzen aber nicht nur Formen emotionaler Zuwendung, sondern auch Formen sozialer Wertschätzung – also die Wertschätzung der jeweils anderen Überzeugungen, Werte und Lebensstile als Beitrag für die gemeinsame Kommunikation – voraus, ebenso Formen kognitiver Anerkennung, also die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als moralisch gleichberechtigte Kommunikationspartner/-innen. Das schließt, im Sinne einer alten Unterscheidung von Wolfgang Hilligen, keinesfalls eine dem pädagogischen Takt angemessene Parteinahme aus, z. B. die offene und kritisierbare Entscheidung für bestimmte politische Ziele. Unvereinbar mit solchen Anerkennungsverhältnissen ist aber eine Parteilichkeit in der Form, dass politische Positionen »absolut gesetzt, für verbindlich erklärt werden und keiner Befragung ausgesetzt werden dürfen« (Hilligen 1985: 70).

IV. Eigensinn und »doppelter Ort«

Ein guter Pädagoge soll sich für Hartmut von Hentig heute vor allem dadurch auszeichnen, dass er »Unterschiede wahr- und ernst nimmt – Eigenarten, die er nicht antasten, Eigensinn, den er nicht brechen […] darf. […] Es gehört […] zu seiner Berufsvernunft – auch das Unvernünftige zu respektieren, wo es die Person ausmacht« (von Hentig 1999, 64). Deshalb sollte jede Konzeption politischer Bildung ihren »doppelten Ort« (Tilman Grammes) reflektieren: In der Theorie kann sie z. B. eine »demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung« (Zeuner 2012: 7) entwerfen und verfolgen, in der Praxis kommt sie aber nicht ohne die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses aus, jedenfalls dann nicht, wenn sie den Bildungssinn politischer Bildung erreichen will: die Entwicklung politischer Mündigkeit.

Anmerkungen

1 Peter Henkenborg hatte diesen Beitrag für den Reader einer Tagung in Heppenheim verfasst, deren Diskussionen diesem Band zugrunde liegen (siehe Einleitung). Peter Henkenborg ist noch vor der genannten Tagung im Sommer 2015 unerwartet verstorben. Sein Beitrag wird hier erstmals in vollständiger Fassung posthum veröffentlicht und – wie auch im Rahmen der Tagung – von Wolfgang Sander in einem eigenen Beitrag zu diesem Band kommentiert und ergänzt (siehe Sander in diesem Band).
Das Manuskript wurde von Marie Winckler zurückhaltend wissenschaftlich redigiert, insbesondere um unvollständige Literaturangaben zu ergänzen. Marie Winckler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Marburg.

2 Diese Passage wurde gegenüber dem Originalmanuskript leicht verändert. Im Original wurde auf Colin Crouch und eine kritische Auseinandersetzung mit diesem von Paul Nolte Bezug genommen, deren Quellenverweise nicht rekonstruiert werden konnten. Der Bezug auf Agnoli erfolgte ursprünglich mit einem direkten Zitat, das als solches bei Agnoli nicht auffindbar ist.

Literatur

Agnoli, Johannes/Brückner, Peter (1968): Die Transformation der Demokratie, Frankfurt a. M.

Brown, Wendy (2012): Wir sind jetzt alle Demokraten, in: Demokratie? Eine Debatte, Frankfurt a. M., S. 55–71.

Duncker, Ludwig (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, in: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht, Stuttgart, S. 9–20.

Eberl, Oliver/Salomon, David (2014): Die soziale Frage in der Postdemokratie, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Jg. 27, H. 1, S. 17–27.

Fraser, Nancy (1992): Was ist kritisch an der Kritischen Theorie? Habermas und die Geschlechterfrage, in: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hrsg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen, Frankfurt a. M., S. 99–146.

Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 14–28.

George, Siegfried (1987): Dissens als Lebenselement: »Ich empöre mich, also sind wir«, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 145–164.

Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden.

Hafeneger, Benno (2002): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen, in: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts., S. 45–62.

Hartig, Paul (1931): Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht, in: Vergangenheit und Gegenwart, Nr. 21, S. 534–539.

Henkenborg, Peter (2011): Elemente einer demokratiepädagogischen Topik, in: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 86–110.

Hentig, Hartmut von (1999): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, München, Wien.

Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken, München/Wien.

Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – didaktische Konsequenzen – unterrichtspraktische Vorschläge, Wiesbaden.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.

Marcuse, Herbert (1994): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, München.

Müller, Burkhard (1998): Generationenverhältnis als Bildungsverhältnis, in: kursiv, H. 3, S. 13–19.

Müller, Burkhard (1996): Was will denn die jüngere Generation mit der älteren? Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von Schleiermacher, in: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hrsg.): Generation. Versuche über eine anthropologisch-pädagogische Grundbedingung, Weinheim, S. 304–331.

Müller, Burkhard (1995), Wozu brauchen Jugendliche Erwachsene? In: deutsche jugend, Jg. 43. Nr. 4, S. 160–169.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Rancière, Jacques (2012): Demokratien gegen die Demokratie. Jacques Rancière im Gespräch mit Eric Hazan, in: Demokratie? Eine Debatte, Frankfurt a. M., S. 90–95.

Sander, Wolfgang (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 29–38.

Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 331), Bonn, S. 215–226.

Zeuner, Christine (2012): Intentionen in der politischen Bildung – Notwendigkeit einer Diskursverschiebung, online verfügbar unter: www.boeckler.de/pdf/v_2012_03_01_zeuner.pdf

Astrid Hoffmann

Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns

»Heppenheimer Intervention«

Der Beutelsbacher Konsens hat auch heute noch eine enorme Bedeutung für die Ausbildung, das Selbstverständnis und die konkrete Arbeit von Lehrenden in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung. Es gab zwar immer wieder Vorschläge und Ansätze, ihn zu erweitern (vgl. z. B. Sander 1995: 217 und Schneider 1987: 27 ff. sowie den Beitrag von May in diesem Band) und unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und politischer Herausforderungen unterschiedlich zu interpretieren. In seinen Grundsätzen wurde und wird der Konsens jedoch nicht in Frage gestellt und genießt weitreichende Anerkennung in der politischen Bildung (vgl. Detjen 2013: 189). Dies gilt auch für die Strömung der »kritischen politischen Bildung«, die in der »Frankfurter Erklärung« unter anderem Kontroversität und Überwältigungsschutz fordert (vgl. zur Frankfurter Erklärung Eis u. a. 2015 sowie den Beitrag von Eis in diesem Band; weiterführende Beiträge zu der Thematik von Grammes, Hammermeister, Lösch, May, Reinhardt und Salomon in diesem Band). Jedoch bin ich in der Lehrerausbildung, auf Fortbildungen und Fachtagungen im Bereich der politischen Bildung auf zwei Fehlinterpretationen des Beutelsbacher Konsenses aufmerksam geworden:

1. Das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses verbieten reales politisches Handeln in der politischen Bildung.
2. Das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses verpflichten die Lehrenden der politischen Bildung zumindest während ihrer Lehrtätigkeit zu politischer Neutralität.

Als Reaktion auf diese meiner Beobachtung nach weit verbreiteten Missverständnisse möchte ich in Form von zwei »Interventionsthesen« die Wichtigkeit der Förderung realen politischen Handelns sowie die Bedeutsamkeit von politisch positionierten und engagierten Lehrkräften begründen. In Anlehnung an die Fachtagung »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?« im Oktober 2015 in Heppenheim, auf welcher die dargestellten Missverständ-

nisse und Thesen intensiv diskutiert wurden (vgl. Tagungsbericht in diesem Band), möchte ich diesen Artikel »Heppenheimer Intervention« nennen.

Erste Interventionsthese: Die Förderung realen politischen Handelns von Lernenden

Die erste Interventionsthese möchte ich wie folgt formulieren:

> *Um Lernende gemäß dem dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses zu einer Analyse und Beeinflussung einer politischen Situation im Sinne eigener Interessen zu befähigen, ist nicht nur simulatives, sondern insbesondere auch reales politisches Handeln förderlich. Dieses muss jedoch gemäß Indoktrinationsverbot auf Freiwilligkeit beruhen und entsprechend dem Kontroversitätsgebot auf einer multiperspektivischen Analyse und Reflexion basieren.*

Die Erziehung zu politisch mündigen Bürgerinnen und Bürgern stellt ein zentrales Ziel der politischen Bildung dar (vgl. Weißeno u. a. 2010: 38). Doch Mündigkeit und Demokratiekompetenz beinhalten nicht nur die Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Urteilen, sondern auch zum souveränen politischen Handeln. Dieses Ziel spiegelt sich deutlich in dem dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses wieder, welches allerdings häufig missverstanden und auf »Schülerinteressen berücksichtigen« reduziert wird (vgl. Grammes 2015: 19 sowie dessen Beitrag in diesem Band).

Das Prinzip beinhaltet jedoch die Forderung, dass Lernende dazu befähigt werden sollen, eine politische Situation zu analysieren und im Sinne eigener (ebenfalls zu analysierender) Interessen zu beeinflussen (vgl. Wehling 1977 oder in diesem Band). Diese Forderung steht eng in Verbindung mit dem Ziel der politischen Bildung, nicht nur »reflektierte Zuschauer« als Minimalziel, sondern auch »interventionsfähige Bürger« oder sogar »Aktivbürger« als Maximalziel aus ihr hervorzubringen (vgl. Detjen 2013: 223 ff.).

Die Demokratiepädagogik versucht, die politische Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit junger Menschen insbesondere durch Erfahrungen des realen demokratischen Handelns in schulischen und außerschulischen Kontexten zu erhöhen (vgl. Edelstein 2009: 9 ff.). Dieser Strömung der politischen Bildung halten Kritikerinnen und Kritiker jedoch vor, dass sie sich zu einseitig auf das politische Handeln fokussiere und die für die Mündigkeit und Urteilsfähigkeit unablässige Reflexion vernachlässige (vgl. z. B. Petrik 2010: 241 ff. zum »Fall Kastanie«). Allerdings lässt sich diese durchaus berechtigte Kritik nicht auf jegliches reale politische Handeln von Lernenden übertragen und verallgemeinern. Im Gegenteil: Das reale politische

Handeln kann und muss mit Reflexion verknüpft und mit zentralen Kategorien und Grundsätzen der Politikdidaktik kombiniert werden.

Demokratiepädagogik und Politikdidaktik sollten sich also nicht nur »komplementär« mit unterschiedlichem Fokus und relativ kleiner Schnittmenge (vgl. Goll 2011: 6) gegenüberstehen, sondern sich konsequent miteinander verbinden. Die eigenen Interessen könnten beispielsweise gemäß einer kategorialen Konfliktanalyse (vgl. Reinhardt 2009: 76 ff.) untersucht und im Sinne des Kontroversitätsprinzips aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (*siehe hierzu das exemplarische Arbeitsblatt*). Dies erfordert

(Wie sinnvoll und realistisch ist das eigentlich? – Analyse eines politischen Anliegens

1. Recht
Legen Gesetze oder andere rechtliche Dokumente fest,
a) ob und in welcher Weise das Anliegen umgesetzt werden darf (oder sogar muss)?
b) wer über das Anliegen in welcher Weise entscheidet?

2. Macht und Einfluss
a) Wer hat die Macht, über das Anliegen zu entscheiden und/oder es zu ermöglichen (z. B. zu finanzieren)? Nennt, wenn möglich, konkrete Namen oder Organisationen.
b) Wer nimmt auf diese Person(en) Einfluss, hat somit also ebenfalls Macht?
c) Welche Möglichkeiten gibt es für euch, auf diese Personen(gruppen) Einfluss zu nehmen?
d) Welche Strategien sind hierfür sinnvoll?

3. Geschichte
a) Wurde das politische Anliegen hier oder woanders in dieser oder anderer Form schon einmal eingebracht oder sogar umgesetzt?
b) Was kann man hieraus lernen?

4. Akteure und Interessen
a) Welche Personen/Gruppen sind an dem Anliegen oder der Umsetzung beteiligt?
b) Welche Interessen könnten sie das Anliegen betreffend verfolgen?

5. Argumente aus den verschiedenen Perspektiven
a) Fertigt für jede beteiligte Person/Personengruppe eine Tabelle mit Pro- und Kontra-Argumenten an.
b) Ordnet die Argumente nach Wichtigkeit und Überzeugungskraft, mit dem Wichtigsten und Überzeugendsten beginnend.

Beispiel: Perspektive der Stadtverwaltung

Rangfolge	Pro	Kontra
1		
2		
3		
4		

6. Gesamturteil und Vorgehen
a) Wie sinnvoll ist euer Anliegen? Bleibt ihr bei eurer Position? Begründet.
b) Wie realistisch/aufwendig ist euer Vorhaben? Was müsste hierfür in Angriff genommen werden?
c) Wollt ihr das Anliegen weiterhin in Angriff nehmen? Wenn ja, welche ersten Schritte solltet Ihr zunächst beschreiten?

allerdings, dass die Projekte nicht vollständig selbstgesteuert und selbstorganisiert verlaufen, da die Lehrkräfte auf einer fundierten vorausgehenden, begleitenden und rückblickenden Analyse und Reflexion der Wünsche und Anliegen der Lernenden bestehen und sie somit je nach Lerngruppe möglicherweise in ihrem aktionistischen Tatendrang bremsen müssen. Diese Phasen des Informierens und Reflektierens halte ich auch deshalb für unabdingbar, weil so späteren Frustrationen zumindest teilweise vorgebeugt werden kann (vgl. Petrik 2010: 245 ff.).

Die durch die Lehrkraft begleitete Verbindung und Wechselwirkung von Aktion und Reflexion beugt auch der von Armin Scherb formulierten Kritik vor, dass Politik immer das Umstrittene, Offene und Abzuwägende darstellt, die politische Aktion demgegenüber schon eine Richtungsentscheidung voraussetzt, die durch Prozesse deliberativer Urteilsbildung erst zu begründen wäre (vgl. Scherb 2015: 16).

Genau diese Prozesse deliberativer Urteilsbildung muss die Lehrkraft in den Reflexionsphasen einfordern und den Lernenden damit die Gelegenheit geben, ihre geplanten politischen Aktionen ggf. zu revidieren. Die Richtungsentscheidung der politischen Aktion wäre damit immer nur vorläufig und kann durch Wissenszuwachs und Abwägung jederzeit korrigiert und bei Bedarf sogar verworfen werden. Beispiele für erfolgreiche Projekte, in denen das politische Handeln von Lernenden mit multiperspektivischer Analyse und Reflexion verbunden wird, finden sich bezogen auf die Schule beispielsweise bei Stein (vgl. Stein 2016 sowie sein Beitrag in diesem Band). Scherb merkt bezogen auf reales politisches Handeln in der Schule außerdem kritisch an, dass Lernenden möglicherweise die für eine »objektive« Sicht notwendige Distanz fehle, wenn sie in die zu beurteilende Situation selbst involviert seien (vgl. Scherb 2015: 16, Hervorh. i. Orig.). Dies ist zwar richtig, trifft häufig allerdings nicht nur auf Lernende in Bildungsinstitutionen, sondern auf Bürgerinnen und Bürger allgemein zu. Wenn Lernende im unterrichtlichen Rahmen hingegen dazu gezwungen werden, sich ihre möglicherweise einseitigen und emotional geprägten Sichtweisen und Anliegen bewusst zu machen und weitere Perspektiven, Positionen und Wissensbestände mit einzubeziehen, wird die Gefahr verringert, dass das »Involviertsein« (sowohl im Jugendalter als auch darüber hinaus) zu weniger »sachadäquaten Ergebnissen« (ebd.) führt. Eine weitere Möglichkeit, die Handlungskompetenz von Lernenden im Sinne des dritten Prinzips des Beutelsbacher Konsenses zu fördern, besteht in der Simulation realen Handelns durch verschiedene Rollenspielvarianten (Talkshows, Debatten, Planspiele, usw.). Es kann jedoch nicht geleugnet werden, dass sich simulatives Handeln von realem politischen Handeln so stark unterscheidet, dass es zu einer umfassenden, bedeutsamen

und langfristigen Erhöhung der Partizipationsbereitschaft und -kompetenz in der Regel wahrscheinlich nicht ausreicht. Reales politisches Handeln hat beispielsweise echte (positive wie negative) Konsequenzen, basiert auf authentischen Interessen und Bedürfnissen, geht damit verbunden mit realen Erfolgen, aber auch Enttäuschungen und Kraftaufwendungen einher und erstreckt sich in der Regel auf einen sehr viel längeren, möglicherweise jahrelangen Zeitraum. Politische Handlungskompetenz beinhaltet demzufolge eine Reihe anspruchsvoller Fähigkeiten und Eigenschaften, die am besten (und teilweise sogar nur) durch politisches Handeln selbst zu erwerben sind. Insbesondere politische Frustrationstoleranz, ggf. jahrelanges politisches Durchhaltevermögen auch bei Rückschlägen, Motivationskompetenz (vgl. De Haan/Harenberg 1999: 26) sowie ein ausgeprägtes politisches Responsivitäts- und Selbstwirksamkeitsgefühl (vgl. Saremba 2013: 6) lassen sich nicht einfach durch Simulation herbeiführen, sondern benötigen reale Erfahrungen. Politische Partizipation ist deshalb nicht allein mit »simulativem Trockenschwimmen« (Widmaier 2015: 14) zu erreichen, sondern erfordert Erfahrungen des realen Handelns.

Die Schule ist ein geeigneter Ort, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen des realen politischen Handelns auch auf der Ebene der »Herrschaftsform« (vgl. Himmelmann 2001) zu ermöglichen, da sie hier erst einmal auf »Mikroebene« (z. B. im Klassenrat) und später auf »Mesoebene« (z. B. in der Schülervertretung und der Schulkonferenz) in einem relativ geschützten Rahmen agieren und die (auch negativen) Erfahrungen mit Hilfe der Lehrkräfte aufgefangen, gedeutet und evtl. in neues oder verändertes Handeln überführt werden können. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern sich das Handeln auf der Mikroebene auf die Makroebene transferieren lässt (vgl. hierzu Reinhardt 2010: 125 ff.).

Die diesbezüglich kritische Auffassung, politisches Handeln auf der Mikro- und Mesoebene lasse sich nicht auf politisches Handeln auf der Makroebene übertragen, verkennt dabei, dass gerade das Handeln auf der Mesoebene in der Schule dem Handeln auf der Makroebene in vielerlei Hinsicht ähnelt. So ist insbesondere die Schulkonferenz von stark institutionalisierten Abläufen geprägt und beinhaltet auch unpersönliche Beziehungen (zum Beispiel zwischen Lernenden, Lehrenden und Eltern, die außerhalb der Schulkonferenz keinen Kontakt haben). Zweitens ignoriert diese Kritik, dass nahezu kein politischer Akteur mit seinem politischen Handeln auf der Makroebene beginnt. Politischem Handeln auf der Makroebene geht fast immer politisches Handeln auf der Mikro- oder Mesoebene (zum Beispiel in Ortsvereinen) voraus, in welchem Akteurinnen und Akteure ihre Motivationen, Kenntnisse und Fähigkeiten ausbauen und unter Beweis stellen.

Die Förderung realen politischen Handelns kann allerdings immer zu Konflikten im Schulleben führen, da die Interessen der Lernenden konträr zu den Interessen anderer Schulmitglieder wie der Schulleitung, des Kollegiums oder sogar der Politiklehrerin oder des Politiklehrers selbst sein können. Aus Gründen der Konfliktvermeidung auf die Förderung politischen Handelns von Lernenden zu verzichten wäre jedoch fatal, da Konflikte ein konstitutives Element der Politik und damit auch der politischen Bildung darstellen und unvermeidbare und für den sozialen Wandel notwendige Begleiterscheinungen des Zusammenlebens sind (vgl. Ropers 2002: 11). Stattdessen ist es wichtig, nicht nur Lehrende der Fächer Politik/Sozialkunde, sondern Lehrende aller Fächer und insbesondere die Schulleitungen über die Wichtigkeit politischen Handelns von Kindern und Jugendlichen in der Schule aufzuklären, so dass sie dieses nicht als lästig, sondern als wichtiges Element zur Entwicklung von Mündigkeit sowie zur Entfaltung einer demokratischen Schulkultur begreifen.

Ob und inwiefern die Erziehung zur Mündigkeit gelingt, hängt also auch maßgeblich von den Lehrenden ab, deren Rolle in der folgenden zweiten Interventionsthese thematisiert wird.

Zweite Interventionsthese: Die Wichtigkeit von politisch positionierten und engagierten Lehrenden

Die zweite auf der Fachtagung thematisierte »Interventionsthese« möchte ich wie folgt formulieren:

> *Lehrende im Bereich der politischen Bildung können und sollen nicht politisch »neutral« oder gar »unpolitisch« sein, sondern als politisch interessierte, reflektierte und engagierte Bürgerinnen und Bürger mit transparenten politischen Standpunkten fungieren und somit eine Vorbildfunktion ausüben. Im Sinne des Indoktrinationsverbotes und des Kontroversitätsgebotes muss dabei deutlich werden, dass die Position der Lehrkraft nur eine von vielen legitimen Positionen darstellt und die Einnahme anderer Positionen durch die Lernenden keinerlei Nachteil mit sich bringt. Je nach Lerngruppe und Situation kann es jedoch auch begründbar sein, den eigenen Standpunkt nicht oder nur dezent einzunehmen, so dass diese These nicht als »Pflicht zur Offenlegung des eigenen Standpunktes durch die Lehrenden« zu verstehen ist.*

Das Missverständnis, der Beutelsbacher Konsens beinhalte ein Neutralitätsgebot, basiert auf der falschen Annahme, dass politische Neutralität

überhaupt möglich ist. In Anbetracht dessen, dass alle Menschen in politische Zusammenhänge involviert und durch diese geprägt sind, ist diese Annahme überaus fragwürdig. Für Lehrende der politischen Bildung, die ein hohes politisches Interesse haben (sollten) und politische Entwicklungen und Kontroversen in engagierter Weise verfolgen und an ihnen teilhaben (sollten), ist die Möglichkeit politischer Neutralität noch weniger vorstellbar. Stattdessen birgt eine vermeintliche Neutralität die Gefahr, dass politische Vorstellungen der Lehrenden, sei es durch die Auswahl des Materials, Suggestivfragen oder Körpersprache, unbewusst und somit auch unreflektiert in den Unterricht dringen, wodurch die Gefahr der Indoktrination höher sein kann als bei einer transparenten Offenlegung des Standpunktes (vgl. zur Diskussion über ein vermeintliches Neutralitätsgebot auch die Beiträge von Overwien und Heinrich in diesem Band).

Des Weiteren stellt es einen Widerspruch dar, von den Lernenden zu erwarten und zu verlangen, ihre politischen Meinungen und Urteile sachlich überzeugend zu vertreten (vgl. GPJE 2004: 13), wenn Lehrende hierzu selbst nicht bereit sind. Im Sinne der Vorbildfunktion der Lehrkraft (vgl. Bönisch 2011: 68 ff.) ist es stattdessen förderlich, authentisch als Person aufzutreten, die in Streitfragen Position bezieht und sich politisch engagiert (vgl. Sutor 1984: 108 sowie weiterführend die Beiträge von Schröder und Stein in diesem Band). Dabei gehört zur Vorbildfunktion auch, dass der eigene Standpunkt nicht absolut gesetzt wird, sondern hinterfragt und kritisiert werden darf und soll. Dies trägt maßgeblich zu einer Wahrung des Indoktrinationsverbotes und des Kontroversitätsgebotes bei und ist die Voraussetzung für eine »demokratische Beziehung« (Breit/Weißeno 2004: 46) und eine demokratische Kultur.

Selbstverständlich muss die Lehrperson dabei garantieren, dass den Lernenden bei der Einnahme anderer Standpunkte keinerlei Nachteil entsteht. So darf beispielsweise nicht der Eindruck entstehen, dass es zu einer schlechteren Note führen könnte, wenn Schülerinnen und Schüler eine entgegengesetzte Position vertreten. Um dies zu verhindern, können Gespräche sowie anonyme Evaluationen auf der Metaebene des Unterrichts hilfreich sein. Hier können sich die Lernenden der verschiedenen Teilrollen der Lehrkraft, z. B. als Unterrichtsplanerin bzw. -planer und als politische Bürgerin oder politischer Bürger (vgl. Ackermann: 100), bewusst werden, diese reflektieren und ggf. problematische Situationen aufzeigen, um so gemeinsam mit der Lehrperson überwältigenden Ansätzen entgegenzuwirken.

Je nach Lerngruppe und Situation kann es als Lehrkraft jedoch auch sinnvoll sein, den eigenen Standpunkt nicht offenzulegen und einzunehmen, zum Beispiel wenn man in einer Lerngruppe unterrichtet, die poli-

tisch einseitig oder apathisch agiert. Hier kann es empfehlenswert sein, zumindest phasenweise die Rolle des »advocatus diaboli« (also die gegensätzliche Position zu den Lernenden) oder des Provokateurs einzunehmen, um Lernprozesse anzuregen und die Lernenden in ihrer Urteilsfähigkeit zu fördern (vgl. Grammes: 135 f.).

Des Weiteren besteht immer die Gefahr, dass Lernende der Lehrkraft in ihrem Urteil aus »Bequemlichkeit« (Breit/Weißeno 2004: 47), Sympathie oder Autoritätshörigkeit folgen. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, dass die Lehrperson ihren Standpunkt erst nach der Phase der Urteilsbildung der Lernenden offenlegt. Der Nachteil dieses Vorgehens besteht jedoch darin, dass die Position der Lehrkraft für die Lernenden während der Analysephase nicht transparent ist und sie mögliche, durch die Lehrkraft wahrscheinlich unbewusste Indoktrinationsansätze, die niemals ganz ausgeschlossen werden können, schwieriger aufdecken und einschätzen können.

Dieses Dilemma zu reflektieren und sich je nach Gegenstand, Lerngruppe und Situation bewusst für eine Herangehensweise zu entscheiden, stellt eine anspruchsvolle, aber zwingend notwendige Aufgabe der Lehrenden in der politischen Bildung dar.

Abschließend möchte ich betonen, dass Lehrkräfte der politischen Bildung wie alle Bürgerinnen und Bürger in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft selbstverständlich das Recht haben, ihre Meinungen und Einstellungen nicht offenzulegen, sondern diese ohne Angabe von Gründen für sich zu behalten. Die Inanspruchnahme dieses Rechts sollte mit Blick auf die Ziele der politischen Bildung und die Authentizität der Lehrkraft allerdings nur mit Bedacht in Erwägung gezogen werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Beutelsbacher Konsens ist in seinen drei Grundsätzen für die politische Bildung weiterhin richtig und wichtig, birgt aufgrund der Offenheit seiner Formulierungen jedoch die Gefahr, missverstanden zu werden. Zwei Fehlinterpretationen scheinen weit verbreitet zu sein: Ein angebliches Neutralitätsgebot der Lehrenden der politischen Bildung sowie ein Verbot des realen politischen Handelns der Lernenden. Diese Fehlschlüsse sind in Anbetracht dessen, dass politische Urteils- und Handlungsfähigkeit elementare Ziele der politischen Bildung darstellen, äußerst problematisch. Aus diesem Grund sollte es eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung sein, das reale politische Handeln von Lernenden sowie die politische Positionierung von Lehrenden weiter zu thematisieren, zu diskutieren und empirisch zu erforschen.

Literatur

Ackermann, Paul/Breit, Gotthart/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (1994): Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn.

Bönsch, Manfred (2011): Der Lehrer als Vorbild, in: Wirtschaft und Erziehung, Jg.63, Nr. 3, S. 68–72.

Breit, Gotthard/Weißeno, Georg (2004): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung, Schwalbach/Ts.

De Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 3, verfügbar unter: www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf (Stand 18.01.2016).

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München.

Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim, S. 7–19.

Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffens, Gerd: Frankfurter Erklärung für eine kritische Politische Bildung, 2015, verfügbar unter: www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/ (Stand 24.01.2016).

GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.

Goll, Thomas (2011): Einführung. Demokratie- und/oder Politik-Lernen, in: Goll, Thomas (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts., S. 5–11.

Grammes, Tilman (2015): Handlungsorientierung und politische Aktion, in: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Nr. 2, S. 19.

Grammes, Tilman (2005): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 126–145.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.

Petrik, Andreas (2010): Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls »Kastanie«, in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden, S. 241–257.

Reinhardt, Sibylle (2009): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 76–92.
Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden, S. 125–141.
Ropers, Norbert (2002): Friedensentwicklung, Krisenprävention und Konfliktbearbeitung. Technische Zusammenarbeit im Kontext von Krisen, Konflikten und Katastrophen, Eschborn.
Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben einer wertorientierten politischen Bildung, Bonn, S. 215–226.
Saremba, Carsten (2013): Politisches Wissen und politische Partizipation. Wie wirkt sich Wissen auf die aktive politische Beteiligung der Bürger aus?, München.
Scherb, Armin (2015): Politik lernen durch Politik MACHEN? – Eine Stellungnahme zum Prinzip der Handlungsorientierung aus pragmatischer Sicht, in: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Nr. 2, S. 15–17.
Schneider, Herbert (1987): Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 27–47.
Stein, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur »Demokratie als Herrschaftsform«, Schwalbach/Ts.
Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 2: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn/München/Wien/Zürich.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 179–180.
Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn.
Widmaier, Benedikt (2015): Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der politischen Bildung?, in: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Nr. 2, S. 12–14.

Peter Hofmann

Der Beutelsbacher Konsens im Spannungsfeld zwischen Professionalitätsverständnis und administrativer Norm

Bei der Beschäftigung mit dem Beutelsbacher Konsens kann mitunter der Eindruck entstehen, es handele sich dabei um eine Art Religion der politischen Bildung:

Der Gründungsmythos lautet ungefähr wie folgt: Vor Generationen stritten sich die Gelehrten des Landes bitterlich – einige beriefen sich auf die »Gelbe Bibel«[1], andere folgten einer Reihe bärtiger Propheten, wiederum andere konnten sich keiner der zahlreichen Sekten anschließen, sorgten sich aber angesichts der Unruhe im Land um das Wohl der Jugend. Der Beutelsbacher Konsens – die heilige Dreifaltigkeit der Professionalität: Kontroversität, Überwältigungsverbot und Schülerorientierung – einte schließlich die zerstrittenen Gelehrten unter seinem Banner und führte sie in ein goldenes Zeitalter der Politikdidaktik. Anstatt sich gegenseitig zu bekämpfen, disputierten die Scholaren fortan friedlich über die richtige Auslegung der heiligen Schrift und ihre Implikationen für das alltägliche (Schul-)Leben. An den Universitäten wurde er den Adept/-innen gelehrt, damit diese fortan die reine Lehre an die Kinder nah und fern vermitteln können. Er brachte somit Frieden in einer Zeit der größten Zwietracht.

Erscheint es nicht angesichts dieses fast schon sakralen Charakters ketzerisch, bereits im Titel dieses Bandes die Frage nach der Notwendigkeit des Beutelsbacher Konsenses zu stellen?

Zugegeben: Religiös aufgeladene Polemiken sind im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens weder besonders neu (vgl. Steffens 2011: 27), noch bei einigen besonders beliebt (vgl. Reinhardt in diesem Band). Dennoch erscheint es Außenstehenden mitunter verwunderlich, mit welchem Eifer die Diskussionen über dieses (im Wortsinne) profane Dokument geführt werden. Die Frage im Tagungstitel angesichts der 40-jährigen Geschichte des Beutelsbacher Konsenses letztgültig zu beantworten fällt zudem schwer. Dazu wäre auch zu überprüfen, wel-

che Interpretationen und Funktionen er zu verschiedenen Zeiten hatte. Insbesondere die Frage der Auslegung gestaltet sich dabei schwierig. Dies lässt sich – mit wenigen Ausnahmen – im Grunde nur für Vertreterinnen und Vertreter der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik festmachen. Die Umsetzung und Deutung in der schulischen Praxis ist hingegen seit langem ein blinder Fleck der Fachdisziplin. Um im Rahmen dieses kurzen Aufsatzes diesen ganzen Themenkomplex überhaupt anreißen zu können, soll zum einen die Ausgangsfrage im Tagungstitel in verschiedene Teilfragen aufgespalten werden. Zum anderen kann hier nur die gegenwärtige Diskussion Eingang finden.

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens *heute noch*?

Sehr richtig beschreibt Christian Zimmermann den Beutelsbacher Konsens – analog zu Abendroths Deutung des Grundgesetzes – als einen politischen Kompromiss (Zimmermann in diesem Band: 345) antagonistischer gesellschaftlicher Gruppen. In dieser Auseinandersetzung bildete er die (zunächst wertoffene) Grundlage für einen weiteren Verständigungsprozess über Ziel und Aufgaben politischer Bildung und eine erste Übereinkunft über das Professionalitätsverständnis des Faches.

Zu untersuchen wäre jedoch, inwieweit diese Übereinkunft durch die vorangegangene Berufsverbots-Praxis erst ermöglicht wurde, da zu diesem Zeitpunkt zahlreiche Personen aus dem Beruf entfernt wurden oder zumindest von der staatlichen Intervention eingeschüchtert waren (vgl. Studt in diesem Band). Der eingangs erwähnte Konflikt darf mittlerweile als beigelegt gelten: Der Großteil der 1968er-Generation scheint sich beim postulierten »Marsch durch die Institutionen« verlaufen zu haben. Vielmehr ist die Angst vor den 1968-ern selbst bei namhaften Konservativen einem Unbehagen gegenüber der Allgegenwärtigkeit der Ökonomisierung gewichen, die alle gesellschaftlichen Bereiche erfasse (Engartner/Krisanthan 2015: 155 f.). Mit Berufung auf (neo-)gramscianische Theoreme könnte von der Durchsetzung eines neoliberalen Hegemonieprojekts gesprochen werden (vgl. Candeias 2007). Wo früher die Angst vor einer »Erziehung zum Klassenkampf« vorherrschte, müsste man heute allenfalls froh sein, wenn Schülerinnen und Schüler Alternativen zur neoliberalen Vergesellschaftung kennen.

Abgesehen von der veränderten gesellschaftlichen Situation wäre zudem zu fragen, wo heute die Notwendigkeit für einen Beutelsbacher Konsens gesehen werden könnte. Bereits 1985 mokierte sich Paul Lödige, der »sogenannte Minimalkonsens« habe nichts Anderes zum Gegenstand als »päd-

agogische Selbstverständlichkeiten« (Lödige 1985: 17). Ähnlich – wenn auch nicht so provokant – formulierte Peter Henkenborg im Vorfeld der Tagung: Ein überwältigender, nicht-kontroverser und zur Passivität erziehender Unterricht sei heute kaum noch vorstellbar (vgl. Henkenborg in diesem Band). Gleichzeitig scheinen andere wichtige Diskurse und Problemfelder (so z. B. die Frage nach der sinnvollen Einbindung von Genderdiskursen im politischen Unterricht – um nur ein Beispiel zu nennen) dabei vergleichsweise geringen Niederschlag in der Fachdebatte zu finden. Es lässt sich also festhalten, dass der Beutelsbacher Konsens heute einen Anachronismus darstellt: aus pädagogischer Sicht hält er nichts bahnbrechendes parat, spart aber gleichzeitig relevante Aspekte aus, die weiter unten skizziert werden sollen und die für ein modernes Professionalitätsverständnis relevant wären.

Einige Überlegungen zur Auslegung des Beutelsbacher Konsenses

Heute erscheint der Beutelsbacher Konsens als ein unumstößliches Faktum. So gibt es wohl kaum (Schul-)Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, die ihn grundsätzlich und in seiner Gänze ablehnen, auch wenn dieses kurze Textstück auch fast 40 Jahre nach der Veröffentlichung noch unterschiedlich ausgelegt und kontrovers diskutiert wird. In unzähligen Publikationen wurde der Konsens ausführlich diskutiert, weswegen der Fokus hier vor allem auf Problemen liegen soll, die bisher noch nicht so stark im Mittelpunkt standen.

In seiner kleinen Didaktik des politischen Unterrichts beschreibt Hermann Giesecke den Politikunterricht als »Intervention«, der Schülerinnen und Schüler auch gezielt mit Perspektiven konfrontieren müsse, die ihnen in ihrem alltäglichen Leben nicht begegnen (Giesecke 1997: 19). Dies erscheint besonders relevant, wenn man – wiederum die Hegemonietheorie Gramscis bemühend – das Verhältnis zwischen Hegemon und Regierten als »pädagogisches Verhältnis« beschreibt (Gramsci 1994: 1335). Daraus folgernd erscheint es schon fast als ein Auftrag an die Lehrkräfte der sozialwissenschaftlichen Fächer, Perspektiven abzubilden, die im öffentlichen Diskurs weitestgehend marginalisiert oder sogar verdrängt wurden. Diese Auslegung erscheint zudem zeitgemäß in Anbetracht immer »effektiverer« Filter-Algorithmen in den diversen sozialen Medien und Suchmaschinen, so genannte »filter bubbles« (Pariser 2011), die zuverlässig dafür sorgen, dass Fremderfahrungen und Irritationen des eigenen Standpunktes im sozialen Nahfeld noch seltener werden.

Dies widerspräche aber einer Interpretation, die sich darauf zurückzieht, lediglich Positionen, die von größeren gesellschaftlichen Gruppen getragen werden, im Unterricht abzubilden. Zudem könnte ein beliebiges »einerseits – andererseits«, das die Machtpotenziale der Akteurinnen und Akteure unhinterfragt lässt, dabei auch als ein Überwältigungsversuch gedeutet werden, der die ungleichen Partizipationschancen der Handelnden unter den Tisch fallen lässt. Die politische Bildung muss grundlegende Dissense herausarbeiten und gegebenenfalls auch alternative Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen (vgl. Punkt 2 der Frankfurter Erklärung[2] bzw. Eis in diesem Band).

Ausgehend von dieser Gesellschaftsanalyse ist auch das Überwältigungsverbot in einem anderen Licht zu betrachten.

Erst in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen (Ausgangs-) Bedingungen politischer Bildung kann überhaupt sinnvoll bestimmt werden, welche Positionen in welchem Maße abgebildet werden sollten. Insbesondere die Beschäftigung mit hegemonialen Verhältnissen erlaubt es, blinde Flecken im Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse zu erkennen und somit auch in der Planung von Bildungsangeboten und Unterricht zu berücksichtigen. Dies endet dabei nicht bei der Frage, welche Perspektiven eingebracht und welche vernachlässigt werden, sondern muss erfassen, welche Prämissen im Unterricht als deskriptiv und welche als präskriptiv ausgegeben werden. Um dies mit einem Beispiel zu exemplifizieren: es ist fraglich, ob es legitim ist, ohne weiteres die Prinzipien der Ökonomie und Ökologie als gleichrangig gegenüberzustellen oder ob nicht vielmehr erst einmal geklärt werden müsste, ob der Erhalt der »Natur« oder der reibungslose Ablauf der marktwirtschaftlich organisierten Ökonomie überhaupt von den Lernenden als schützenswert erachtet werden.

Dieses Gedankenexperiment ließe sich natürlich weiterführen und würde so zu einem ewigen Regress führen, dennoch lässt sich so das Problem des Überwältigungsverbots unter hegemonialen gesellschaftlichen Verhältnissen gut aufzeigen: Die Didaktik und ihre Prinzipien dürfen nicht blind dafür sein, welche Machtverhältnisse auch in vermeintlich »neutralen« Formen des politischen Unterrichts wirken. Dabei ist auch die Beantwortung der Frage, was und was nicht vorausgesetzt werden kann, nur im Zusammenhang mit einer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse möglich.

Wer braucht den Beutelsbacher Konsens?

Trotz der oben angeführten Probleme erscheint in der schulischen politischen Bildung ein Professionalitätsverständnis essenziell, das Überwälti-

gung der Schülerinnen und Schüler unterbinden und Kontroversität garantieren soll. Giesecke führte dies bereits im Sammelband zur ursprünglichen Beutelsbacher Tagung aus: Gerade im Hinblick auf eine heterogene Gesellschaft müsse Schule in einer spezifischen Weise »neutral« sein, was in diesem Kontext bedeute, dass sie nicht das Bildungsziel – und somit das Interesse – einer partikularen Gruppe vertreten dürfe. Gleichzeitig könne sie nicht alle widerstreitenden Interessen in gleicher Weise abbilden und so müsse folglich die staatliche Schule deshalb für alle partikularen Gruppen nützliche und sinnvolle Inhalte enthalten. Giesecke macht sich an dieser Stelle jedoch auch keine Illusionen, dass eine tatsächliche Neutralität wirklich erreicht werden könne, sondern weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auf unterschiedliche Weisen einzelne Perspektiven begünstigt, andere wiederum marginalisiert werden (vgl. Giesecke 1977: 59 ff.).

Für Giesecke folgt aus der pluralistischen Offenheit der Schule zugleich, dass partikularen Gruppen im außerschulischen Bereich durchaus das Recht zugestanden werden müsse, ihre jeweiligen Interessen auch in eigenen Bildungsangeboten zu vermitteln, ohne dass staatliche Instanzen dabei steuernd eingreifen. Im Zuge einer gewissen Chancengleichheit können sie auch Subventionen erhalten, um allen Gruppen eine eigene Bildungsarbeit zu ermöglichen. Dies werde aber problematisch, wenn der Staat die Vergabe solcher Mittel an bestimmte Kriterien binde: Der Staat handle damit parteiisch gegen Bürgerinnen und Bürger, die sich in nicht-subventionierten Projekten zusammenfinden und damit wiederum implizit für andere Inhalte und Themen (vgl. Giesecke 1977: 57 f.).

In der Praxis stellt der Beutelsbacher Konsens ein solches Förderkriterium dar, da z. B. einzelne Landeszentralen für politische Bildung die Vergabe von Mitteln an Kooperationspartnerinnen und -partner unter anderem auch von der Zustimmung zum Beutelsbacher Konsens abhängig machen (eine entsprechende Praxis scheint auch bei Engagement Global im Rahmen der Förderung globalen Lernens vorzuliegen; vgl. Widmaier in diesem Band: 107). So verweist z. B. die Landeszentrale in Hamburg in ihren Richtlinien auf den Beutelsbacher Konsens als Ganzes (BJGHH 2013: 2346). Als ein administratives Mittel ist die Wirkung des Beutelsbacher Konsenses somit durchaus wirksam und kritisch zu bewerten, da er Einfluss auf die Bildungsangebote partikularer gesellschaftlicher Gruppen ausübt. Hierfür bedürfte es einer weiterreichenden demokratischen Legitimation, die weit über den Rahmen einer Verwaltungsvorschrift hinausgeht.

Auch in den Förderrichtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung finden sich Punkte, die an Formulierungen des Beutelsbacher Konsenses erinnern (vgl. Bundesministerium des Innern 2012), jedoch in ihrem Ursprung älter sind und aus der Auseinandersetzung um die Frage entstan-

den, in wie weit auch konkrete politische Aktionen Teil eines förderungsfähigen Projektes sein können und wie die Unabhängigkeit politischer Bildung von politischer Einflussnahme abgesichert werden könne (vgl. Dokumentation 1975; vgl. auch Widmaier in diesem Band: 105 ff.). Jedoch wäre auch hier zu noch zu untersuchen, ob die ursprüngliche Intention sich durch den Bedeutungsgewinn des Beutelsbacher Konsenses nicht sukzessiv in der Verwaltungspraxis veränderte.

Es ließe sich selbstverständlich einwenden, dass ohne solche Kriterien in den Förderrichtlinien im Grunde jede Gruppe – bis hin zu neo-nazistischen Zusammenhängen – Fördermittel erhalten könne. Solche Kriterien sind sicherlich sinnvoll, doch müsste die Grundlage dafür in einem stärkeren Maße demokratisch legitimiert sein.

Der Beutelsbacher Konsens, der einst lediglich eine Übereinkunft der Fachdidaktik war, verlässt hier seinen ursprünglichen Rahmen und wird zu einem administrativen Instrument, das als zentraler Maßstab zur Gewährung von Fördermitteln eingesetzt wird. Zwar bezeichnet Wolfang Sander die Infragestellung des Beutelsbacher Konsenses für den außerschulischen Bereich als »Minderheitenposition«, zumal sich zahlreiche Bildungsträger in der jüngeren Vergangenheit zu ihm bekannt hätten (Widmaier 2014: 213–218), jedoch wäre hier zu untersuchen, inwieweit die erwähnten Förderrichtlinien einen Beitrag zu dieser Einhelligkeit geleistet haben.

Für viele non-formale Bildungsangebote erscheint das Kontroversitätsgebot auch geradezu absurd: man stelle sich zum Beispiel ein Gewerkschaftsseminar vor, das neben der Arbeitnehmer/-innen- auch die Arbeitgeber/-innenposition in gleichem Maße darstellt. Folgerichtig versteht die IG Metall ihre Bildungsarbeit als »Zweckbildung für die soziale Auseinandersetzung« (IG Metall 2012: 46). Diese Freiheit kann sich die IG Metall nur aufgrund ihrer relativen finanziellen Unabhängigkeit im Bildungsbereich leisten. Kleinere Projekte müssen hingegen in den sauren Apfel beißen und sich wohl oder übel zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses bekennen, wenn sie staatliche Fördermittel von den Zentralen für politische Bildung erhalten wollen.

Somit wäre zumindest die These Zimmermanns, der Beutelsbacher Konsens diene heute vor allem zur Abwehr progressiver Ansprüche (Zimmermann in diesem Band: 343 f.), näher zu prüfen: Der Beutelsbacher Konsens nimmt Einfluss auf die Bildungsangebote non-formaler politischer Bildungsträger und beeinträchtigt in diesem Feld durch das Kontroversitätsgebot klar die Vermittlung partikularer Perspektiven auf das politische Geschehen.

Beutelsbacher Konsens? Jein danke!

Im Nachgang ließe sich von einer gewissen Janusköpfigkeit des Beutelsbacher Konsenses sprechen:

Wie gezeigt wurde, greifen alle Auseinandersetzungen mit dem Beutelsbacher Konsens, die ihn lediglich im Kontext der Didaktik der politischen Bildung verorten, zu kurz. Er hat vielmehr in der Verwaltungstätigkeit der Bundes- und Landeszentralen ein gewisses Eigenleben entwickelt, das handfeste Auswirkungen auf das außerschulische Feld der politischen Bildung hat. Wenn dem so wäre, verliert er seinen konsensualen Charakter und wird vielmehr zu einer Art »Beutelsbacher Gebot«. Als Konsens stände er jederzeit zur Disposition, dies kann vom Beutelsbacher Konsens in seiner gegenwärtigen Form nicht gesagt werden. In seiner administrativen Funktion dient er auch durchaus als ein Mittel, um Kritik oder emanzipatorische Ansprüche abzuwehren.

Auf der anderen Seite stellt er ein zentrales Zeugnis der Professionalitätsdebatte in der Fachgeschichte dar, das sich in bestimmten Situationen dafür nutzen lässt, die politische Bildung vor Zugriffen durch politische und wirtschaftliche Interessen zu schützen (vgl. Hufer in diesem Band: 219 f.). Dies ist aber im schulischen Kontext nur so lange von größerer Relevanz, wie politische und ökonomische Bildung integriert in einem Fach unterrichtet werden. Ein reiner Wirtschaftsunterricht, der für sich ähnlich wie die Wirtschaftswissenschaften einen Wahrheitsanspruch analog zu den Naturwissenschaften beansprucht, wehrt somit zugleich auch jede Forderung nach Kontroversität ab (vgl. dazu Graupe 2015).

Diese Funktion vermag nicht über die Unzulänglichkeiten des Beutelsbacher Konsenses hinwegzutäuschen: weder enthält er heute bahnbrechende Neuerungen noch kann er das Allheilmittel gegen antidemokratische Bestrebungen im Bildungskontext sein: denn er vermag im Zweifelsfall nicht, ein defizitäres Demokratieverständnis bei einzelnen Lehrkräften zu kompensieren. Dieses Problem kann wohl – so paradox es klingen mag – nur eine verbesserte politische Bildung der zukünftigen Politiklehrkräfte halbwegs in den Griff bekommen. Die scheint insbesondere unter »postdemokratischen« Verhältnissen zunehmend von Bedeutung zu sein.

Dazu ist dieser Konsens semantisch viel zu unbestimmt, obwohl ihn terminologisch wohl kaum irgendjemand ablehnen würde. Angesichts der 40-jährigen Geschichte immer noch auf eine endgültige Klärung zu warten, erscheint illusorisch.

Um damit auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: es wird Zeit, den Beutelsbacher Konsens nicht mehr als ewig gültige Offenbarung zu betrachten, die bis ans Ende aller politischen Bildung die reine Wahrheit

darstellt, sondern als eine – wenn auch wichtige – historische Station in der Diskussion um das Selbstverständnis und das Professionalitätskonzept des Faches. Dieser Diskurs muss weitergeführt werden, dabei dürfen aber nicht zugleich einzelne Positionen mit dem Verweis auf eine 40 Jahre alte Übereinkunft stigmatisiert werden.

Ob diese Reaktualisierung und Rekontextualisierung des Professionalitätsverständnisses sich nun »Beutelsbach 2.0« (Widmaier 2014) oder »Heppenheimer Dissens« nennt (oder vielleicht sogar ganz ohne mystifizierenden Namen auskommt), ist dabei zweitrangig: jedoch darf gerade ein Fach, dessen zentraler Bezugspunkt die Gesellschaft ist, sich nicht auf jahrzehntealte Positionen versteifen, wenn es nicht irgendwann von der realen Entwicklung hoffnungslos abgehängt werden will. Die Diskussionen auf der diesem Band zugrundeliegenden Tagung selbst zeigten, dass der Beutelsbacher Konsens immer noch eine große Relevanz hat, sich hinter der Diskussion um die verschiedenen Auslegungen der Grundsätze jedoch noch ganz andere Konfliktlinien verbergen. Insbesondere die Debatte um die Frage nach der »kritischen politischen Bildung« durchzog zahlreiche Beiträge wie ein roter Faden. Exemplarisch sei hier auf die Beiträge von Sybille Reinhardt und David Salomon in diesem Band verwiesen. Dabei geht es auch um die Frage, inwieweit sich die Fachdidaktik, neben erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, auch auf Gesellschaftstheorien bezieht; zumal nur so das Bildungsziel der Mündigkeit sinnvoll bestimmt werden kann. Die Fachdisziplin muss – frei nach Kant – die Bedingungen der Möglichkeit der Mündigkeit reflektieren: denn nicht die Mündigkeit, sondern vielmehr die Unmündigkeit ist zunächst der Ausgangspunkt der Lernenden. Dies hieße eben auch, gesellschaftliche Verhältnisse in den Fokus zu rücken, die Unmündigkeit perpetuieren. An diesen Disput knüpfen – neben der bereits oben ausgeführten Frage nach der Verzahnung von Fachwissenschaft und Didaktik – weitere ganz grundlegende Fragen an: wie muss das Problem des Rassismus integriert werden? Wie geht die Didaktik mit den gegenwärtigen Krisendiagnosen der Demokratie um? Diese kleine Auswahl, die keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, bildet ab, welche drängenden Fragen die Grundlage für ein erneuertes Professionalitätsverständnis bieten, sie könnten aber mitunter von der Debatte um Beutelsbach überlagert werden.

Anmerkungen

1 Zur sogenannten »Gelben Bibel« siehe Scherb in diesem Band: 78, dort erster Absatz.

2 Die Frankfurter Erklärung ist online nachzulesen unter: www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/ (Stand 19.09.2016).

Literatur

Behörde für Justiz und Gleichstellung der Freien und Hansestadt Hamburg (BJGHH) (Hrsg.) (2013): Förderrichtlinie für politische Bildung, in: Amtlicher Anzeiger, 99, S. 2345–2349.

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2012): Richtlinien zur Anerkennung und Förderung von Veranstaltungen der politischen Bildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), in: Gemeinsames Amtsblatt, Jg. 63, H. 44, S. 810–824.

Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen, in: Merkens, Andreas/Diaz, Victor Rego (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten, Hamburg.

Engartner, Tim/Balasundaram, Krisanthan (2015): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozioökonomische Bildung genügen, in: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 155–176.

Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90, 3. Aufl., Wiesbaden.

Giesecke, Hermann (1977): Die Schule als pluralistische Dienstleistung und das Konsensproblem in der politischen Bildung, in: Schiele/Schneider (1977), S. 56–69.

Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts.

Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte, 10 Bände, Hamburg.

Graupe, Silja (2015): Der kühle Gleichmut der Ökonomen, in: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 177–205.

IG Metall (Hrsg.) (2012): Gewerkschaftliche Bildung der IG Metall. Informationen über Grundlagen, Ziele und Methoden für internationale Partner, Frankfurt a. M.

Lödige, Hartwig (1985): Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 32, H. 50, S. 3–18.

Dokumentation (1975): Politische Bildung – Politische Aktion. Diskussionsbeiträge zum Thema auf der Partnertagung 1974, in: Materialien zur politischen Bildung, H. 4, S. 101–107.

Pariser, Eli (2011): The Filter Bubble. What the Internet is Hiding from You, New York.

Schiele, Siegfried /Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.

Steffens, Gerd (2011): Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn.

Widmaier, Benedikt (2014): Braucht die politische Erwachsenenbildung den Beutelsbacher Konsens?, in: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder der politischen Bildung, Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts.

Klaus-Peter Hufer

Beutelsbach und kein Ende?

Anmerkungen aus der Sicht eines Erwachsenenbildners

Wenn man durch die Lande fährt und mit Menschen ins Gespräch kommt, die anderen Tätigkeiten nachgehen als Politik in der Schule zu unterrichten oder politische Bildungsveranstaltungen in der Erwachsenenbildung zu organisieren, dann stößt man auf erstaunte Irritation, wenn man von einem Beutelsbacher Konsens berichtet. Sofort kommt die Assoziation »Bocksbeutel« auf, augenzwinkernd wird darauf verwiesen, dass man diese fränkischen Weine auch mag. Die ihre Profession vertretenden politischen Bildnerinnen und Bildner sehen, wie ihnen das Gespräch entgleist. Wenn sie dann ausführen, dass dieser Begriff die Dignität ihres beruflichen Handelns darstellen soll, dann kommt weiteres Erstaunen auf. Denn wenn dann mitgeteilt wird, dass es drei Konsensmerkmale gibt, auf die sich vor 40 Jahren die Fachvertreter geeinigt haben, kommt postwendend die Frage: »Nur drei? Das ist alles?«

Die immerwährende Wiederkehr

In der Tat fällt es schwer, einen Begriff seines Faches zu vermitteln, für dieses um Verständnis zu werben, wenn es da so offensichtlich wenige mitteilbare Substanz zu geben scheint. Aber für Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker, für politische Bildnerinnen und Bildner hat der Beutelsbacher Konsens einen eigentümlich hohen, beinahe schon sakralen Stellenwert. Wie kann es sein, dass 40 Jahre nachdem sich wenige Männer in der Klausur einer baden-württembergischen Tagungsstätte gestritten und dann geeinigt hatten, immer noch darüber nachgedacht und debattiert wird, welche Bedeutung die drei Merkmale Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler- bzw. Interessenorientierung für das Fach haben? Zweifelsohne diente die Einigung zwischen damals, in einer politisch aufgeladenen, polarisierten Zeit, sehr kontroversen, ja konträren Positionen innerhalb der Politikdidaktik der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Anerkennung des Faches. Diesen historischen Kontext muss man bedenken, wenn heute immer noch über Beutelsbach nachgedacht

wird. Nun gibt es also wieder Veröffentlichungen zur Frage, ob, warum und wie wir den Konsens brauchen. Das ist einerseits verständlich bei der Traditionsarmut der Profession. Aber andererseits stellt sich die Frage, ob es keine weiteren, dringlicheren Fragen und Probleme gibt.

Pro und Contra in der Erwachsenenbildung

Spätestens alle zehn Jahre wird das Ergebnis von Beutelsbach gefeiert und diskutiert. So war das auch 1996. Ich war damals der einzige Erwachsenenbildner, der zur Frage eingeladen wurde, ob der Beutelsbacher Konsens »reicht« (Schiele/Schneider 1996). Meine Position war kategorisch: In der politischen Erwachsenenbildung wird er nicht zur Kenntnis genommen, die Resonanz ist allenfalls gering, vielfach auch nicht vorhanden, weil die Konsensmerkmale den strukturellen Kern der Erwachsenenbildung nicht treffen (Hufer 1996: 40). Zudem sind bereits offene Türen noch einmal geöffnet worden. Denn erstens lassen sich Erwachsene nicht »überwältigen«, zweitens ist das plural verfasste System der politischen Erwachsenenbildung die organisierte Kontroverse schlechthin und drittens sind Interessenorientierung und aus ihr folgend Handlungsorientierung selbstverständliche Kategorien von politischer Erwachsenenbildung.

Von der steten Vergewisserung, Bestätigung, Revision und Revision der Revision von Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktikern will ich nicht schreiben. Die ca. 42 Professorinnen und Professoren des Faches (Scheidig 2014: 42) müssen sich ja irgendwie »wissenschaftlich« legitimieren. Demgegenüber ist politische Erwachsenenbildung an den Universitäten – wenn überhaupt und dann eher in der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung – nur marginal vertreten und curricular »sehr schwach« verankert (Bremer 2013: 229–246, Zit.: 243).

Dieses Fach hatte lange Zeit und hat immer noch andere Themen und Probleme, als sich um differenzierteste Nuancierungen eines immer wieder auflebenden Beutelsbacher Konsenses zu kümmern. Es geht ihm schlicht ums Überleben, an den Universitäten ebenso wie in der diffusen Praxis.

Damit ist aber keineswegs gesagt, dass es nicht eine mittlerweile gut fundierte theoretische Begründung der Profession politischer Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gäbe – ganz im Gegenteil (siehe z. B. Hufer u. a. 2013, Zeuner 2013, Scheidig 2014, Hufer 2016, Hufer/Lange 2016).

So hat auch in der politischen Erwachsenenbildung mittlerweile eine Diskussion um die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses stattgefunden. Die Positionen sind – wie könnte es in dieser streitbaren Zunft anders

sein? – gegensätzlich. So stellte Dirk Lange, damals noch Direktor der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsens, fest, dass die »Grundorientierungen« politischer Bildung wie »Mündigkeit, Rationalität und Emanzipation […] durch die Beutelsbacher Konsenspunkte Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Partizipationsbefähigung gewährleistet werden« (Lange 2012: 70). Allerdings gibt er den Rückzug in der politikdidaktischen Debatte zu bedenken: »Die fachdidaktische Rezeption des Beutelsbacher Konsenses konzentriert sich zuweilen auf die ersten beiden Konsenspunkte und vernachlässigt den dritten. Diese Verengung mag für eine schulbezogene Politikdidaktik noch nachvollziehbar sein. Für die außerschulische Politische Bildung jedoch ist sie nicht hinnehmbar« (ebd.: 64).

Ganz anderer Meinung ist da Klaus Ahlheim, der über viele Jahre der Inhaber des einzigen Lehrstuhls für politische Erwachsenenbildung war. Seine Position: Da die Veranstaltungen der außerschulischen Bildung (damit impliziert er die politische Erwachsenenbildung) »in der Regel freiwillig besucht werden, ist nicht nur Vielfalt, sondern in der Vielfalt der Träger und Institutionen auch Parteilichkeit der je einzelnen Träger konstitutiv« (Ahlheim 2012: 79 f.). »Der erwachsene Besucher von Veranstaltungen politischer Bildung weiß […] mit der Parteilichkeit der weltanschaulichen Bindung und Position der Institutionen und der in ihr tätigen Professionellen durchaus umzugehen und er erwartet sie sogar bisweilen« (ebd.: 82 f.). In seinem pointierten Beitrag, der die beziehungsreiche Frage stellt, ob politische Bildung mit dem Beutelsbacher Konsens »die ›weiße Flagge gehißt‹« (ebd.: 75) habe, plädiert Ahlheim für eine Positionierung der politischen Bildung, z. B. bei der sozialen Frage, und stellt bei Wortführer/-innen der Politikdidaktik eine aus ihrem Professionalisierungsstreben resultierende »Distanz zur Politik« (ebd.: 89) fest. Damit stellt sich die Frage, ob, um im Bild zu bleiben, diese Kapitulation dazu führt, dass Politikdidaktik »sich faktisch dem Zeitgeist […] hingibt, gar instrumentalisierbar ist« (ebd.: 92).

Nützlich ist er aber doch

Zurück zum Beutelsbach-Jubiläum des Jahres 1996. Die damals von mir eingeworfenen Einwände treffen meines Erachtens im Kern immer noch zu. Zwar teile ich grundsätzlich Ahlheims emanzipatorischen Ansatz und damit Prinzipien seiner Kritik, aber mittlerweile habe ich doch einige Vorzüge und Vorteile des Beutelsbacher Konsenses für die Praxis der politischen Erwachsenenbildung erkannt: Erstens bietet das Überwältigungs-

verbot einen Schutz vor Übergriffen durch die bildungspolitischen Träger und Organisationen, wie bei von der Kommunalpolitik dominierten Volkshochschulen, von Funktionären und Funktionärinnen beherrschten Gewerkschaften, Kirchen oder Parteien. Sie verfolgen – das ist ja legitim – partielle, weltanschauliche und politische Ziele. Da kann es sehr leicht dazu kommen – und das war und ist auch häufig genug der Fall –, dass diese Intentionen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Bildungseinrichtungen ebenfalls erwartet werden. Aber was der Träger interessenpolitisch will, muss nicht immer mit dem im Einklang sein, was Pädagoginnen und Pädagogen in dessen Einrichtungen für fachlich und gesellschaftspolitisch notwendig halten. Die Ziele können sich auch widersprechen. In einem solchen Konfliktfall wird sich eher das Trägerinteresse durchsetzen. Damit wird politische Bildung zu einer erzwungenen, angeordneten und gleichgeschalteten Gesinnungseinrichtung. Im Zweifelsfalle ist sie zwar noch politisch, aber sie ermöglicht keine Bildung mehr.

Bildungsarbeit hat eine andere Legitimationsgrundlage als politisches Handeln zum Zwecke der Interessenabsicherung oder des Machterhalts. Da verschafft ein Hinweis auf das Überwältigungsverbot für bedrängte Pädagoginnen und Pädagogen zumindest Luft. Nebenbei aber ist aus lernpsychologischer Sicht ein Überwältigungsverbot für die Lehrenden weitgehend sinnlos. Denn so einfach ist es nicht, Erwachsene zu »überwältigen«, d. h. zu indoktrinieren, zu überrumpeln, zu agitieren oder zu manipulieren. Schließlich gilt, was durch Horst Siebert zu einem geflügelten Wort geworden ist: »Erwachsene sind *lernfähig*, aber meist unbelehrbar« (Siebert 2015: 91).

Zweitens unterstreicht das Kontroversitätsgebot, dass »Mündigkeit« die anthropologische und philosophische Grundlage dessen ist, was Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner unter Subjektorientierung verstehen. Das bedeutet, den Anspruch der Aufklärung, d. h. der Selbstaufklärung vor Augen, ohne Wenn und Aber die Dimensionen des jeweils eigenen Verstandes frei auszuloten und auszuschöpfen. Nichts darf verschwiegen und vorenthalten, nichts manipuliert werden. Das Kontroversitätsgebot meint aber auch, es nicht im Sinne des Mainzer Karnevals allen wohl und niemandem weh zu tun. Es ist keine repressive Toleranz gemeint, die nur die Interessen und Positionen der Durchsetzungsstarken und Artikulationsfähigen widerspiegelt.

Unter der Rubrik »Kontroversitätsgebot« kann auch die merkwürdigerweise in Vergessenheit geratene Maxime der »Gegensteuerung« reaktualisiert werden: »Als Gegensteuerung wird eine Funktion erwachsenengerechter Gesprächsführung bezeichnet, die der Teilnehmerorientierung dient. Dadurch ist es Aufgabe der Gesprächsleitung, im Sinne der ›Kontro-

versität‹ (Beutelsbacher Konsens) Einseitigkeiten in der Diskussionsentwicklung zu verhindern. Die Korrektivfunktion bezieht sich nicht nur auf die Gewichtung der Inhalte und Meinungen. Gegensteuerung erscheint bei einer offenen Diskussion auch angebracht, um jeweils einen Ausgleich zu erreichen zwischen Eilfertigkeit und Beharrungstendenzen, Vereinfachung und Komplizierung, Verallgemeinerungen und Personalisierungen. Es geht um […] ein Verhelfen zur Einsicht in Mehrdeutigkeit anstelle von monokausalen Erklärungen« (Tietgens 1999: 86).

Das Kontroversitätsgebot ist eine Aufforderung, wenn beispielsweise – wie ich selbst oft erlebt habe – Rechtsextreme eine Bildungsveranstaltung sprengen oder majorisieren wollen. Dann ist es professionell geboten, kontrovers, standhaft und stark dagegen zu halten. Aber auch wenn allzu dominant auftretende Teilnehmende Verlauf und Inhalt einer Veranstaltung bestimmen wollen, ist es Aufgabe der Pädagogin bzw. des Pädagogen, die nicht artikulierten Positionen ins Spiel zu bringen. Das ist auch eine Notwendigkeit, die sich aus der vielleicht einzigen konsensfähigen didaktischen Kategorie der politischen Erwachsenenbildung heraus ergibt: der Interessenorientierung.

Damit wären wir beim dritten Beutelsbacher Konsensmerkmal. Es ist selbstredend, dass Erwachsene als mündige Subjekte ihre Interessen souverän artikulieren und vertreten können (sollen). Insofern ist dieses Konsensmerkmal ein Gemeinplatz in einem professionellen Verständnis vom Lernen Erwachsener. Wichtig ist aber auch, dass man den entscheidenden Halbsatz nicht vergisst: Die »Schüler« (so die damalige Diktion – an Erwachsenenbildung dachte man nicht) sollen in die Lage versetzt werden, »nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [ihre] Interessen zu beeinflussen«. Im Klartext ist das nicht anders zu lesen als eine Bekräftigung der Tatsache, dass zum politischen Lernen unmittelbar verknüpft das politische Handeln gehört.

So gesehen ist der Beutelsbacher Konsens für die Erwachsenenbildung nichts anderes als die – damals 1976 auf die Schulen bezogene – Beschreibung ihrer bildungspolitischen, normativen und »pädagogischen« Selbstverständlichkeiten. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung gibt es meiner Meinung nach daher nicht den geringsten Grund, die drei Konsensmerkmale neu zu diskutieren. Sie bieten zumindest den Vorteil, mit fundiertem professionellem Selbstbewusstsein pädagogische Autonomie im träger- und interessenpolitisch durchdrungenen pluralen Feld des Erwachsenenbildungssystems zu vertreten. Auch bezogen auf das *innere Geschehen* von Kursen, Seminaren, Workshops und Vorträgen der Erwachsenenbildung ist der Beutelsbacher Konsens voll im Einklang mit den Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns (vgl. Hufer 2013).

Es wird Zeit für die wirklich wichtigen Themen

Diejenigen, die in der politischen Erwachsenenbildung arbeiten, haben aber dringendere Sorgen, als sich Gedanken darüber zu machen, ob und inwieweit, gegebenenfalls, vielleicht oder überhaupt das erste, zweite, dritte Konsensmerkmal, möglicherweise zwei davon oder gar alle neu bedacht oder gar verworfen werden sollten. Derzeit wird politische Bildung durch einen rüden, machtpolitisch durchgesetzten betriebswirtschaftlichen und modernistischen (d. h. neu-technokratischen) Kurs auf ganzer Linie heftig unter Druck gesetzt. Den derart mit dem Rücken an der Wand stehenden Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern helfen nicht enden wollende Beutelsbacher Reminiszenzen nichts – gar nichts. Die Realität dieser politischen Bildung entscheidet sich auf ganz anderen Feldern.

Deutschland verändert sich derzeit rapide. Doch die Zunft der politischen Bildnerinnen und Bildner diskutiert über die Plausibilität von Sätzen, die in einem Protokoll vor 40 Jahren verfasst worden sind. Wen außer ihnen interessiert das allen Ernstes? Sicherlich nicht die Millionen hierher geflüchteten Menschen. Gegen sie pöbeln und randalieren ebenfalls Millionen, diesmal rechtspopulistisch, fremdenfeindlich und rechtsextrem eingestellte Deutsche. Diese ignorieren sowieso eine politische Bildung, die ihnen mit ihrer selbstbezogenen Debatte nichts entgegensetzt. Und noch ein Problem, bei dem eine Beutelsbach-Exegese niemandem hilft: Die 13 Millionen von Armut betroffenen Menschen in Deutschland haben andere Sorgen im Kopf, sie wollen tatsächlich von ihrer Situation nicht überwältigt werden. Da hilft ihnen kein druckreif formuliertes »Überwältigungsverbot«.

Es wird Zeit, diese luxuriöse Diskussion zu beenden und sich endlich der Frage zuzuwenden, welches Wissen Menschen in einer sich zuspitzenden gesellschaftlichen Situation haben müssen, welche Bildung sie brauchen, damit das ins Trudeln geratene Land wieder seine Stabilität findet.

Literatur

Ahlheim, Klaus (2012): Die »weiße Flagge gehißt?« Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsens, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover, S. 75–92.

Bremer, Helmut (2013): Politische Erwachsenenbildung an Universitäten – Verankerung, berufliches Selbstverständnis, Perspektiven, in: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung, Bonn, S. 229–246.

Hufer, Klaus-Peter (1996): Heterogenität oder gemeinsame Lernideen? Wo ist der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen politischen Bildung?, in: Schiele/Schneider, S. 39 -64.
Hufer, Klaus-Peter (2013): Der Beutelsbacher Konsens, in: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin, Bielefeld.
Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.) (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (2016): Handbuch Politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.
Lange, Dirk (2012): Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover, S. 63–74.
Scheidig, Falk (2014): Zwischen den (Lehr-)Stühlen. Wissenschaftliche Lehre und Forschung zur außerschulischen Politischen Bildung an deutschen Hochschulen, in: Hafeneger, Benno/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 37–54.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts.
Siebert, Horst (2015): Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar. Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet, Schwalbach/Ts.
Tietgens, Hans (1999): Gegensteuerung, in: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 2. des Lexikons der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißeno, Schwalbach/Ts., S. 86.
Zeuner, Christine (2013): Erwachsenenbildung und Profession, in: Hufer, Klaus-Peter /Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung, Bonn, S. 81–95.

Bettina Lösch

Warum diese Angst vor dem politischen Dissens?

Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden

Wer kennt den Beutelsbacher Konsens und seine für die schulische politische Bildung leitenden Grundprinzipien überhaupt? Ungefähr 40 Jahre nach der Formulierung dieses Konsenses im Anschluss einer Tagung zur politischen Bildung im Jahre 1976 im Baden-Württembergischen Beutelsbach scheint es streitbar zu sein, was der Beutelsbacher Konsens eigentlich darstellt, wie er zu interpretieren sei und ob ein solcher Konsens überhaupt notwendig ist. Was ist der Anlass oder gar das Ziel dieser Debatte? Soll ein neuer, zeitgemäßer »Konsens« formuliert werden? In Anbetracht der derzeitigen gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und der Deutungshoheit im Bereich der politischen Bildung durch die schulische Fachdidaktik erscheint mir das eher abwegig bis unmöglich. Dazu würde gehören, Dissense sichtbar zu machen, diese auszutragen und sich dann vielleicht auf einen neuen Konsens zu verständigen. Eine derartige politische (Streit-)Kultur, die eine Basis von Demokratie und zuvorderst eine Aufgabe politischer Bildung darstellt, ist immer ein schwieriges gesellschaftliches Unterfangen – nicht nur in der politischen Bildung. Deshalb stellt sich eher die Frage: Geht es überhaupt um den Beutelsbacher Konsens? Oder geht es nicht viel grundsätzlicher um die streitbare Einschätzung gesellschaftspolitischer Verhältnisse und – aus der Perspektive kritischer Gesellschaftstheorie – um die Frage ihrer Demokratisierung, ihrer emanzipatorischen Veränderung?

Damit provoziere ich wahrscheinlich bereits die ersten Einwände: Gerade die politische Bildung halte doch mit dem seit Beutelsbach festgehaltenen Prinzip der Kontroversität den (liberalen) Pluralismus hoch. »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen« (Wehling in diesem Band: 24). Genau das meine ich: Was wird denn in Wissenschaft und Politik *kontrovers* diskutiert? Wer nimmt teil an diesen Diskussionen? Wer ist Teil dieser politischen Öffentlichkeit und dieser Wissenschaft? Wissenschaft produziert nicht nur Theorie, sondern sie ist zunehmend ein ökonomisches Geschäft. In der *Wissen-*

schaft verschafft sich derzeit Gehör, wer die meisten Fördermittel erlangt, wer gut vernetzt ist und zu bereits etablierten Themen arbeitet. Ist dies nicht der Fall, wird man in keiner internationalen und renommierten Fachzeitschrift publizieren können – Ausnahmen bestätigen die Regel. Handelt es sich bei *Politik* nur um die im Parlament vertretenen Positionen? *Öffentlichkeit* besteht aus mehr als der sich privatisierenden Wissenschaft oder der etablierten Berufspolitikerklasse, sie umfasst z. B. auch die unendlichen Weiten des Internets, die neben Presse und Fernsehtalks vielzähligen Stimmen ein Forum bietet. Aber dies ist eine Form von Öffentlichkeit, die anders als den Marktplatz, die *agora*, niemand mehr wirklich überblickt. Der Dissens ergibt sich also auch nicht so einfach, denn dazu braucht es sichtbare Gegenüber – Personen, Positionen, Argumente.

Also, geht es wirklich um den Beutelsbacher Konsens? Das würde (zu Recht) nur einen kleinen Teil der Bevölkerung interessieren. Handelt es sich also um einen »Stellvertreterkonflikt«? Überwältigung zu unterlassen, Kontroversen darzustellen und sich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren – diese Grundlagen der politischen Bildung werden in der Lehramtsausbildung in jeder Einführungsveranstaltung thematisiert und diskutiert (vgl. dazu auch den Beitrag von Salomon in diesem Band). Was also wäre – auf der Grundlage einer solchen Position – wirklich zu problematisieren, vielleicht sogar zu skandalisieren? In die schulische politische Bildung wirken seit geraumer Zeit eine ganze Reihe neuer Akteure durch Unterrichtsmaterialien, Besuche im Unterricht, Simulationen wie Pol&IS etc. hinein, etwa die Bundeswehr, Wirtschafts- und Bankenverbände, unternehmensnahe Stiftungen. Diese Akteure sind mit Macht ausgestattet, bereits ihr Erscheinen im Unterricht ist Überwältigung.

Zu diskutieren sind außerdem die normative Rahmung und der historische Entstehungskontext, die unterschiedliche Auslegungspraxen bedingen. Hilfreich sind Debattenbeiträge, die aufzeigen, dass die historische Überlieferung bereits Lücken aufweist oder zu einer bestimmten einseitigen Verfestigung der Auffassungen beigetragen hat (vgl. die Beiträge von Studt und Zimmermann). Auch David Salomon und Juliane Hammermeister (vgl. ihre Beiträge in diesem Band) machen darauf aufmerksam, dass es nicht zuvorderst um die Formulierungen des Beutelsbacher Konsenses geht, sondern darum wie sie ausgelegt und normativ gerahmt werden. Christian Zimmermann arbeitet Parallelen zu Debatten um das Grundgesetz heraus. Hier wäre es ein Mehrwert für die politische Bildung (allen voran in der Schule), an beiden Dokumenten die Geschichte der BRD und den Unterschied zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit nachzuvollziehen; gegenüber den verfestigten Auslegungen die Deutungen zu verstehen, die ebenfalls möglich sind, aber keine laute Stimme haben.

Es geht meines Erachtens nicht um den Beutelsbacher Konsens, sondern um die Frage, wie die gegenwärtigen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse analysiert und verstehbar gemacht werden, ohne von der Macht des Faktischen überwältigt und damit handlungsunfähig zu werden. Wie wollen wir gemeinsam – mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (wie Grammes in diesem Band finde ich diese Unterscheidung zentral, dort: 158f.) – verstehen, wie die sozialen und politischen Gegebenheiten entstanden sind, sich derzeit darstellen und – so zumindest meine wissenschaftliche und politische Haltung – wie diese in demokratischer und emanzipatorischer Hinsicht weiterentwickelt werden können. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind nicht mehr jene des polarisierten »Kalten Krieges«. Politische und soziale Konfliktlinien gestalten sich heute ganz anders, differenzierter, nicht reduzierbar auf eine schlichte Polarität.

Aus den veränderten Herrschafts-, Macht- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen ergeben sich andere gesellschaftstheoretische Analysen und (Zeit-)Diagnosen. Daraus folgt, dass auch Prinzipien und Standards politischer Bildung anders und erweitert gedacht werden müssen. Da nicht nur oder sowieso nur in kleinem Maße die Schule Ort politischer Bildung ist, braucht es auch Prinzipien, die politische Bildung in ihrer Breite denken – in außerschulischen Einrichtungen, Bewegungen, Initiativen, Praxisfeldern wie der sozialen Arbeit etc. Welche Prinzipien eröffnen (aktuelle) herrschafts-, macht- und subjektkritische Perspektiven? Welche Prinzipien ermutigen zu politischem Engagement und erweitern emanzipatorische Urteils- und Handlungsmöglichkeiten?

Hier hat die kritische politische Bildung vor einigen Jahren und nun in einer Reihe von Publikationen versucht Impulse zu setzen. Jüngst wurden diese in der Frankfurter Erklärung formuliert (www.sozarb.h-da.de/kontrast/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/; vgl. auch den Beitrag von Eis in diesem Band). Diese Erklärung liefert Grundsteine, die in den jeweiligen theoretischen Ansätzen von Referenzautorinnen und -autoren der politischen Bildung weiter ausformuliert sind. In der Frankfurter Erklärung werden auch Begriffe des Beutelsbacher Konsenses aufgegriffen. Sie reicht aber viel weiter. Ich möchte ein paar Aspekte aus meiner Sicht veranschaulichen, um sie weiter diskutierbar und für die fachdidaktische Arbeit fruchtbar zu machen. Es geht nicht um Vollständigkeit, sondern darum, Diskussionsprozesse voranzubringen. Andere Kolleginnen und Kollegen haben bereits weitere bedeutsame Aspekte in die Diskussion zu politischer Bildung, Fachdidaktik und auch zu Kompetenzen eingebracht (siehe etwa de Moll u. a. 2013).

Gesellschaftliche Transformationsprozesse und das Ringen um das Politische

Um die erforderliche Kontroversität in der politischen Bildung zu gewährleisten, muss Politik als Kern auf das *Politische* erweitert gedacht werden. Damit ist kein »weiter« Politikbegriff gemeint, der meist nur Partizipation auf eine vermeintlich neutrale Zivilgesellschaft erweitern will. Damit sind auch keine essentialisierenden Positionen des Politischen gemeint, etwa rechts-konservative Theorien, die versucht haben, das *Wesen* des Politischen zu begründen und die den Dissens, den Streit als Vernichtung des Gegenübers deuten und missbrauchen. Mit Hannah Arendt verstehe ich das Politische als die allgemein menschlichen Angelegenheiten, die Auseinandersetzung mit Welt, um das Gemeinsame und das »Zwischen« den Menschen (dem: *inter esse*). Wie wollen wir gemeinsam ein gutes Leben führen, Bedürfnisse befriedigen, die begrenzten Ressourcen der Erde beachten, Menschen und Lebewesen nicht ausbeuten und unterdrücken – eine freie Entfaltung des Individuums gewährleisten bei gleichzeitiger Beachtung dessen, was das Gemeinsame ist? Eröffnet die politische Bildung Räume, über diese Fragen nachzudenken, gemeinsame und widerstreitende Positionen zu finden, oder verschließt sie solche Räume? Welche Funktion und Wirkung hat hier der Beutelsbacher Konsens?

Das Kontroversitätsgebot führte z. B. dazu, dass Pro-Contra Diskussionen in der politischen Bildungsarbeit und in Materialien populär geworden sind. Ähnlich wie in anderen simulativen Methoden, etwa dem didaktisch beliebten Format der Talkshow, werden hier nicht selten Machtverhältnisse reproduziert. Demokratietheoretisch wäre zu prüfen, ob hier nicht eine postdemokratische »simulative Demokratie« (Blühdorn) wiederholt und bestätigt wird. Auch eine anschließende Reflexion kann die Einsicht in das Machtungleichgewicht und die unterschiedlichen Ressourcen und sozialen Positionen der Akteure meist nicht einholen. Es fehlt das Element zu begreifen, was nicht thematisiert wird – hier haben dekonstruktivistische Herangehensweisen der neueren kritischen Gesellschaftstheorien ideologiekritische Herangehensweisen ergänzt – und es fehlt die Möglichkeit, das Alternative, das Neue, das Transformative kognitiv und sinnlich erfahrbar werden zu lassen.

Das Politische ist nicht einfach festzumachen: im Staat, im politischen System, im Politikzyklus, in politischen Kategorien, Dimensionen oder Konzepten. Es gilt im Konkreten zu fragen, wer hat zu welcher Zeit und in welchem Kontext politische Handlungs- und Entscheidungsmacht und wer nicht? Wer kann Einfluss nehmen? Wo werden Trennlinien gesetzt, z. B. gegenüber dem Sozialen und dem Privaten; wo wer-

den wichtige Trennlinien permanent missachtet (z. B. durch Lobbyismus, Überwachung und Kontrolle)? Wann wird eine Gruppe, ein Prozess oder Diskurs als politisch und legitim anerkannt, wann wird dies verweigert und wer hat die Deutungshoheit darüber? Wo und wie werden Herrschafts-, Macht-, Ungleichheits-, Diskriminierungs-, Ausschluss- und Ausbeutungsprozesse sichtbar gemacht, wann verschleiert, tabuisiert und nicht sprechbar gemacht? Diese Auseinandersetzungen kennzeichnen, wie radikaldemokratische Ansätze herausstellen, das Politische, das nicht abschließbar und an keinem Ort festgezurrt ist (vgl. Lösch/Rodrian-Pfennig 2014).

Welche Funktion hat hier der Beutelsbacher Konsens? Wenn die Aufrechterhaltung oder Setzung eines Konsenses dazu dient, einen schwelenden Dissens still zu stellen, dann kann dies eine anti-demokratische Wirkung nach sich ziehen. Ein solcher Konsens – als tabuisierter Dissens – verhindert Aufklärung und das Denken in gesellschaftlichen Alternativen, anstatt sie anzuregen. Die Formulierung des Beutelsbacher Konsenses war darauf gerichtet, die gesellschaftlichen Konflikte, wie sie sich auch an den Hessischen Rahmenrichtlinien damals entzündet hatten, zu befrieden. Der Beutelsbacher Konsens trägt seinen Zeitgeist in sich. Aber Gesellschaft ist nicht konservierbar, sie entwickelt sich permanent weiter, sie ist stetiger Prozess. Das, was in dem Versuch einer konservierenden Stillstellung ausbleibt und einer Professionalisierung von politischer Bildung geradezu abträglich ist, ist die Verweigerung bzw. Verhinderung einer grundsätzlichen politischen Auseinandersetzung und einer theoretischen Analyse, in welche Richtung sich die gesellschaftlichen Verhältnisse wandeln, welche gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse vorliegen, welche Akteure und Gruppen welche Interessen vertreten.

Im ersten Teil der Frankfurter Erklärung wird deshalb die Notwendigkeit formuliert, sich wieder mehr den gesellschaftlichen Zeitdiagnosen in der politischen Bildung zuzuwenden, mit Wolfgang Hilligen oder Wolfgang Klafki gesprochen: den »epochalen Schlüsselproblemen«. Mit welchen multiplen Krisenphänomenen sind wir derzeit global konfrontiert und was würde eine sozial-ökologische Transformation bedeuten? Diese politischen Diskussionen, die den gesellschaftlichen Dissens veranschaulichen könnten, gehen in der Auseinandersetzung um Bildungsstandards, empirische Messungen von Lernergebnissen etc. unter, wenn nicht sogar verloren. Auch die Kompetenzorientierung kann dann inhaltlich substanzlos werden.

Erweiterte Urteilskraft und Handlungsfähigkeit – Kontroversität und Kooperation in der gemeinsamen Welt

Welches Demokratieverständnis transportiert der Beutelsbacher Konsens? Hilft er zu verstehen, in welcher Demokratie wir leben? Sich dieser Frage zu nähern, bedarf es dessen, was Arendt Urteilskraft nennt. Leben wir, wie Teile der politischen Exekutive denken, in einer »marktkonformen Demokratie«? Oder leben wir, wie in sozialwissenschaftlichen Diskursen vermutet, in einer »postdemokratischen« Phase, in der demokratische Grundgerüste weiter bestehen, in der sich Demokratie aber zum Spektakel und Event transformiert und in Expert(inn)enrunden oder gar in Geheimzirkeln stattfindet? In welcher Demokratie wollen wir leben? Brauchen wir alternative Begrifflichkeiten? Hier setzt Urteilskraft und Kontroversität ein, nicht (allein) in der Reproduktion des Bestehenden, dem in Rollen verteilten Nachsprechen von Positionen, die eh schon nicht zu überhören sind und das alltägliche Rauschen bestimmen.

Neben der kritischen Analyse von immer konflikthaften, widersprüchlichen, mit Krisen einhergehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, die sich auch in den jeweiligen Bildungsprozessen zeigen, ist die politische Handlungsfähigkeit ein zentrales Element politischer Bildung. Das unterscheidet diese von anderen Bildungsprozessen. Die Individuen sollen die Verhältnisse, in die sie tagtäglich eingebunden sind, verstehen und reflektieren und ihre eigenen Handlungen und Denkweisen in einen gesellschaftlichen Zusammenhang stellen können. Das ist für die politische Bildung auch deshalb relevant, um der Individualisierung von gesellschaftlichen Problemen und Konflikten entgegenwirken zu können. Nicht jede und jeder ist ihres oder seines Glückes Schmied und nicht jede und jeder wird durch Partizipation oder Anpassung im Bildungsprozess ihre oder seine soziale Position selbst bestimmen können. Wenn unter politischem Handeln mehr verstanden wird, als der mit einem Kreuzchen erledigte Wahlakt, dann bedarf es des gemeinsamen, kooperativen Denkens und Tuns und struktureller Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse. Sonst erschöpfen sich die Individuen in einer (endlosen) Sisyphusarbeit.

Handeln meint mehr als das Bestehende nachzuvollziehen, zu reproduzieren. Auch hier denke ich mit Arendt, dass Handeln die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu gründen enthält. Handeln bezieht sich nicht nur auf individuelles Verhalten (Werte-, Demokratie-, Konsumerziehung), sondern meint das sich »In-Beziehung-setzen« zur Welt, zu den allgemeinen menschlichen Angelegenheiten. Wie bei der erweiterten Urteilskraft kommen hier das Individuum, die Kooperation und das Gemeinsame zusammen. Das wäre dann auch das Kriterium für das didaktisch-methodische Setting.

Die Subjekte des Lehrens und Lernens

Politische Bildungsprozesse sind Teil von Herrschafts- und Machtverhältnissen, sie sind eingebettet in Herrschafts- und Machtstrukturen. Niemand, auch keine kritische Perspektive, befindet sich außerhalb dieser Verhältnisse. Kritische politische Bildungsansätze greifen daher auf neuere Gesellschafts- und Subjekttheorien zurück, die diese Eingebundenheit (besser) zu verstehen suchen. Wie sind Individuen vergesellschaftet und wie werden sie subjektiviert? Überwältigung passiert heute nicht primär durch intentionale und personalisierte Indoktrination und deutliche Hierarchien, sondern viel stärker durch symbolische Herrschaftsformen, nämlich durch Normierungen und Disziplinierungen und eine neue Verbindung von Macht und Wissen. Hier müsste das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses erweitert gedacht und formuliert werden. Macht- und Herrschaftsverhältnisse im (politischen) Bildungsprozess transparent zu machen, z. B. indem Pseudopartizipation analysier- und verstehbar gemacht, statt affirmiert wird, kann dazu beitragen, Überwältigung durch symbolische Herrschaft zu minimieren oder ihr gar vorzubeugen. Sie eröffnet zumindest Selbstreflexivität, die für Professionalisierung zentral ist.

Jede Lehrperson hat eine eigene politische Haltung sowie ein Anliegen, das sie bei der Auswahl von Lerninhalten und der Vorgehensweise motiviert und leitet. Zu einer professionellen Haltung gehört, dass Lehrende sich selbstreflexiv dieser Haltung und des eigenen Anliegens bewusst sind und diese transparent machen (vgl. Lapp 2010). Damit verbunden sind auch der »Habitus« (mit Bourdieu gesprochen die Denk- und Wahrnehmungsweise von Welt) und die »soziale Positionierung« der Lehrenden. Diese prägen die Perspektive auf Bildung, Unterricht, Inhalt und Lernende. Ermöglicht bspw. die eigene Perspektive einen Blick auf die sozialen Voraussetzungen, Deutungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler oder der Teilnehmenden? Wie kann ich mit meinem spezifischen Habitus und meiner sozialen Positionierung Zugang zu den Erfahrungen, Deutungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden bekommen?

Aktuelle Theorien des Politischen legen mehr Augenmerk darauf, wie Herrschafts- und Machtverhältnisse subjektiv einverleibt (»inkorporiert«) werden (vgl. etwa Bremer 2011). Kognitive Bewusstwerdungsprozesse reichen allein nicht aus, um Herrschaftsverhältnisse zu verstehen und sich daraus zu befreien. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass der Habitus veränderbar, aber träge ist, Individuen an bereits erreichten Privilegien und Sichtweisen festhalten, dass Lernblockaden und Widerstände entstehen, wenn das eigene Selbstbild oder verinnerlichte Herrschaftsmechanismen

in Frage gestellt werden, dann sind Bildungsprozesse, die auf Veränderung im Sinne eines Abbaus von Herrschafts-, Macht- und Ungleichheitsgefügen zielen, nicht leicht umsetzbar.

Didaktisch-methodisch gilt es hier vor allem, Binaritäten und Polarisierungen zu hinterfragen und zu vermeiden, etwa die von Gesellschaft-Individuum, Geist-Körper, Rationalität-Emotionalität. Kreative, erfahrungsbasierte, irritierende Zugänge sind hier perspektivenreicher. In der politischen Bildung geht es nicht zuvorderst darum, das Wissen von anderen nachzuvollziehen – das suggerieren Schulbücher leider immer noch – sondern darum, zu ermutigen und zu begeistern, den Lauf der Welt zu verstehen, die Erfahrung zu machen, was es heißt, eingreifend zu denken und zu handeln, gemeinsam zu scheitern und gemeinsam etwas zu bewirken.

Doch dazu braucht es einen anderen Subjektbegriff. Das Subjektverständnis in politischen Bildungskonzepten und -materialien verfolgt meist einen linearen Reifeprozess. Auch Konzepte der Mündigkeit als Bildungsziel suggerieren, Emanzipation und Selbstbestimmung würden irgendwann im »gelungenen« Bildungsprozess erreicht. Doch entsteht Lernen und Hinterfragen nicht eher aus biographischen Brüchen, aus Erfahrungen des Scheiterns, aus doch immer wieder erlebten Widersprüchen? Auch durch Sprache und Visualisierung verfestigt sich ein vorgefertigtes Bild von Gesellschaft. Diese Bilder im Kopf sind einprägsam und auch in der Reflexion kaum vom Kopf auf die Füße zu stellen. Sie dienen als Platzanweiser: Wer gehört dazu und wohin? Was gilt als normal, was als abweichend? Wie können dagegen Bildungsmaterialien und Unterrichtssequenzen aussehen, die die soziale Vielfalt einholen? Sei es in der Sprache, der Bebilderung, den inhaltlichen Prämissen, den Erzählungen und Diskursen, den Aufgabenstellungen etc.?

Aus der Perspektive der Dazugehörigen braucht es keine Veränderung. Von den marginalisierten Rängen aus schon. Hier artikuliert sich das Recht auf eine andere Perspektive.

Da die in diesem Band geführte Diskussion die viel breitere Debatte um wissenschaftliche Zugänge zu Gesellschaft berührt, stellt sich hier die Frage nach der subjektiven und wissenschaftstheoretischen Verortung. Deshalb abschließend zur Klärung dieser Positionierung – im Einzelnen müsste es im Text bereits deutlich geworden sein: Das wissenschaftstheoretische Fundament kritischer Theorie ist, Verhältnisse nicht zu akzeptieren, in denen der Mensch ein verachtetes, geknechtetes und unterdrücktes Wesen ist. Und *Mensch* ist hier *schräg* und *bunt* gemeint und die gesellschaftlichen Naturverhältnisse sind stets mitgedacht. Ohne politische Haltung kein wissenschaftliches Denken. Niemand ist neutral. Keine Angst vor Dissens.

Literatur

Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, Frankfurt a. M.

Bremer, Helmut (2011): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1085), Bonn, S. 181–192.

Moll, Frederick de/Kirschner, Christian/Riefling, Markus/Rodrian-Pfennig, Margit (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs, in: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, Weinheim/Basel, S. 293–314.

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/ (Stand 25.2.2016).

Lapp, Michaela (2010): Ein *Anliegen* formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 377–388.

Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse, in: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten – Transformationen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 28–57.

Michael May

Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots

Die Frage dieses Sammelbandes »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?« ist provokant – zumindest für mich, der ich im DDR-Staatsbürgerkundeunterricht die Konsequenzen eines Unterrichts erfahren musste, der sich nicht am Beutelsbacher Konsens orientierte. Meines Erachtens liegt die Wirkung dieser Frage jedoch nicht nur in den verschiedenen biographischen und wissenschaftlichen Erfahrungshintergründen, sondern maßgeblich an der Pauschalität der Frage selbst. Sie lässt vordergründig nur ein Ja oder Nein, ein Bekenntnis oder eine Distanzierung zu. Lasse ich mich auf diese Pauschalität ein – so viel sei vorweg genommen – ist meine Antwort: Ja, wir brauchen den Beutelsbacher Konsens mehr denn je.

Um zu differenzierteren Antworten zu gelangen, möchte ich in diesem Beitrag die Frage etwas verändern, nicht fragen *ob* wir den Beutelsbacher Konsens brauchen, sondern *wofür* wir ihn brauchen. Er ist ein Standard, der von Lehrenden zur Anbahnung politischer *Bildung* bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden soll. Die Gestaltung von Unterricht ist ein komplexer Vorgang, der durch *vorausplanende*, *situative* und *nachbereitende* Elemente gekennzeichnet ist. Im Folgenden soll nach der Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses für politische Bildungsprozesse, die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsdurchführung gefragt werden (die Unterrichtsnachbereitung wird vernachlässigt). Wenngleich ich argumentiere, dass der Beutelsbacher Konsens durchweg unabdingbar ist, so lassen sich doch einige Folgeprobleme (Herausforderungen) identifizieren, die sich aus seiner Geltung ergeben.

1. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens zur Initiierung von politischen Bildungsprozessen?

Ja. Walter Gagel kommt im Rückblick auf die Beutelsbacher Tagung sogar zu dem Schluss, dass der Beutelsbacher Konsens letztlich eine Einigung

über die Gestaltung einer pädagogischen Situation gewesen sei: »Einigung war möglich darüber, dass die Lernsituation eine pädagogische Situation sei, in welcher Lernenden ihre Entfaltung möglich wird« (Gagel 1996: 25). Mit anderen Worten: Es geht im Beutelsbacher Konsens um die Strukturierung der pädagogischen Handlungssituation, die auf Bildung orientiert ist. Im Beutelsbacher Konsens kommt ein Bildungsverständnis zum Tragen, das Bildung nicht lediglich als Wissenserwerb definiert, auch nicht als »Weitergabe eigener oder verordneter politischer Positionen« (Sander 2009: 240), sondern als die authentische Sinnstiftung und mündige Urteilsbildung des Individuums in der Begegnung mit politischen Phänomenen. Der Beutelsbacher Konsens geht mit dem Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis konform, der Bildung definiert als das Erschlossen-Sein einer geistigen und materiellen Umwelt für das Individuum und eines Individuums für seine geistige und materielle Umwelt (vgl. Klafki 1975). Insofern kommen im Beutelsbacher Konsens pädagogische Standards zur Geltung, die für politische Bildung (und darüber hinaus) eine notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung darstellen.

2. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens für die Planung politischer Bildungsprozesse in der Demokratie?

Ja. Die zentralen Elemente der bundesdeutschen Demokratie werden durch die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung abgebildet. Dazu zählen: »Die Achtung vor den im GG konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition« (Ipsen 2013: 239 f.).

Vor allem die Rechte der Persönlichkeit und das Mehrparteienprinzip als Bestimmungen (Demokratie als Herrschaftsform) transformiert der Beutelsbacher Konsens in einen Unterrichtsstandard: Er hält uns dazu an, die in der Gesellschaft gegebenen Perspektiven auch im Unterricht zu repräsentieren und die Lernenden an der Findung eines eigenen politischen Urteils nicht zu hindern. Insofern erscheint der Beutelsbacher Konsens als eine Deduktion von politischen Prinzipien der (bundesdeutschen) Demokratie auf den Unterricht. Menschenwürde, Pluralität und freie Entfaltung der Persönlichkeit lassen sich in Kontroversität, Mündigkeit und Orientierung an den Interessen der Lernenden übersetzen.

Erste Herausforderung: Sollen demokratiefeindliche und menschenabwertende Positionen in der Unterrichtsplanung repräsentiert werden?

Nein. In der Antwort auf diese Frage lässt sich ebenfalls eine Argumentation aus der politisch-historischen Theorie und Praxis für die Unterrichtsplanung nutzen, die der »streitbaren« oder »wehrhaften« Demokratie. Die Grundidee, die angesichts der Wehrlosigkeit der Weimarer Republik in der Politikwissenschaft diskutiert und mit den Parteienverboten auch vom Bundesverfassungsgericht aufgegriffen wurde, besteht darin, dass die Demokratie ihren Feinden nicht tatenlos zusehen muss. Die Grenze des Tolerierbaren markiert dabei die freiheitlich-demokratische Grundordnung selbst. Kerstin Pohl kommt wie bereits viele Didaktikerinnen und Didaktiker vor ihr (z. B. Breit 1996, Sander 1996) zu dem Schluss, dass in der politischen Bildung »nicht jede Position als legitime Position dargestellt werden muss. Vor allem menschenverachtende Meinungen dürfen nicht gleichberechtigt neben anderen stehen« (Pohl 2015).

Diese Grenze des Beutelsbacher Konsenses lässt sich auch – wie bei einigen Autoren zu lesen – mit moralphilosophischen Argumenten ziehen. Sie interpretieren den Beutelsbacher Konsens als einen Standard, der die Ideen einer formalen Ethik, z. B. im Sinne von Kant, Peirce oder Habermas, aufgreift und für die Gestaltung von politischen Bildungsprozessen im nachmetaphysischen Zeitalter nutzbar macht. Insofern beantwortet der Beutelsbacher Konsens die Frage: Woran müssen sich politische Bildungsprozesse orientieren, wenn es keine allgemein akzeptierten oder endgültig begründeten normativen Orientierungen mehr gibt? Die Antwort, die der Beutelsbacher Konsens gibt, verweist auf die formalen Prinzipien der Multiperspektivität, der Kontroverse und der autonomen Urteilsbildung.

Nun ist von einigen Autoren betont worden, dass diese formalen Prinzipien normativ keineswegs leer seien. So meint Bernhard Sutor, dass auch die formale Ethik des Kategorischen Imperativs bei Kant zwar keine substanziellen Werte mehr vorgibt, die das Handeln leiten sollen, sondern lediglich einen Verfahrensvorschlag zur Wertefindung darstellt. Gleichwohl basiere diese Idee aber auf einer normativen Basis. »Die Kraft des Gedankens [von Kant; d. Verf.] stammt […] nicht aus seiner Formalität; sie verdankt sich vielmehr der innerlich zwingenden Erfahrung, dass uns in unserem Menschsein ein Selbstzweck, ein Höchstwert begegnet« (Sutor 1996: 69). Armin Scherb wählt im Anschluss an seine Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Pragmatismus und der Habermas'schen Diskursethik eine andere Begründungsfigur. Der Beutelsbacher Konsens böte mit

seiner »Aufschiebung letzter (Wert)-Entscheidungen durch die Formulierung von Bedingungen, unter denen ein Rationaler Diskurs weiterhin möglich ist, […] den Ansatzpunkt für die Konstituierung eines ethischen Minimums« (Scherb 1996: 174). Mit anderen Worten: Der Beutelsbacher Konsens setzt keine letzten Werte, sondern benennt einige der Bedingungen für die individuelle und kollektive Wertefindung.

Hieran anschließend lassen sich die Grenzen der Kontroversität und der eigenständigen Urteilsbildung mit einem logischen Argument bestimmen: Man kann nicht mit Argumenten gegen das Kontroversitätsprinzip und die Orientierung an mündiger Urteilsbildung vorgehen, ohne diese Prinzipien für sich selbst in Anspruch zu nehmen. Der sich hier zeigende performative Widerspruch bestehe darin, jemanden vom Gegenteil eines Sachverhalts überzeugen zu wollen, indem man sich selbst auf den Sachverhalt einlässt (Habermas 1996: 90 ff.). Auch aus moralphilosophischer und logischer Perspektive kann die Grenze des Beutelsbacher Konsenses dort verortet werden, wo die Prinzipien von Offenheit, Kontroversität und Mündigkeit selbst bestritten werden. »Hier genau liegt die Grenze der Multiperspektivität: in der Forderung, nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen« (Sander 2009: 247).

Zweite Herausforderung: Sollen unterrepräsentierte politische Positionen in der Unterrichtsplanung repräsentiert werden?

Ja. Die Unterrichtsplanung sollte den Lernenden Zugang zu politischen Positionen, Lösungsvorschlägen oder gar Lebensentwürfen ermöglichen, die in der Gesellschaft unterrepräsentiert und/oder in der Lerngruppe nicht vorhanden sind. Bereits in der Formulierung des Beutelsbacher Konsenses (siehe Kontroversitätsgebot) ist es die ausdrückliche Aufgabe der planenden Lehrperson als sozialwissenschaftlicher Experte, der vorgeblichen Alternativlosigkeit Alternativen entgegenzustellen (vgl. dazu den Beitrag von Zimmermann in diesem Band: 349). Grundlage dafür ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem politischen Geschehen und wissenschaftlichen Kontroversen.

Dennoch wird der »Rekurs auf den Beutelsbacher Konsens« (Hammermeister in diesem Band: 172) neuerdings mit dem Ausschluss gesellschaftlich marginalisierter Positionen und der Verschleierung von hegemonialen Strukturen in Verbindung gebracht. Im Beutelsbacher Konsens wird aber ganz im Gegenteil die Stärkung solcher Positionen und Perspektiven gefordert, die den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres sozialen Erfah-

rungsraumes nicht unmittelbar zugänglich sind (siehe Kontroversitätsgebot). Der Konsens setzt somit keineswegs »die Autonomie der Lernenden und Lehrenden a priori« (Hammermeister in diesem Band: 176 f.), er traut sie ihnen und gesteht sie ihnen allerdings auch ohne gesellschaftstheoretische Meistererzählung zu. Dies zu ignorieren und einen empirisch zweifelhaften Konnex zwischen der Verschleierung hegemonialer Strukturen und dem Beutelsbacher Konsens anzudeuten, erscheint fragwürdig und nährt in der Tat den Eindruck, dass sich eine »Verächtlichkeit gegenüber der Demokratie« (Henkenborg in diesem Band: 189 f.) Bahn bricht. Die Konsequenz müsste doch ganz im Gegenteil sein, umso beharrlicher den Beutelsbacher Konsens einzufordern. Die Forderung von Juliane Hammermeister, dass Politikunterricht »bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu einem zentralen Referenzpunkt des Lernprozesses machen« (Hammermeister in diesem Band: 172) muss, ist nicht in Abgrenzung, sondern im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses zu erheben.

Im Zusammenhang mit dem Problem der marginalisierten Positionen wird hin und wieder auch kritisiert, dass Unterricht häufig mit einem »belanglosen *Einerseits/Andererseits*« einhergeht (Hammermeister in diesem Band: 174, Hervorh. i. Orig.). Meines Erachtens zutreffend wird die Tendenz beschrieben, dass Positionen oft unverbunden gegenüberstehen, wenig um Inhalte gerungen wird und der Unterricht in einer Abstimmung ein formales, aber – im Konsens oder begründeten Dissens – kein inhaltliches Ende findet. Solche Stunden sind durch »beliebige Meinungsgirlanden« (Weißeno 1996: 110, vgl. dazu auch Salomon in diesem Band: 287), Kontroversenformalismus, wie auch eine relativistische Grundstimmung gekennzeichnet (meine Erfahrungsbasis: eigener Unterricht, zahlreiche Stundenhospitationen, Unterrichtssimulationen der Studierenden an der Universität).

In diesen Beschreibungen von Unterricht zeigt sich jedoch lediglich ein empirisch stabiler Befund, dessen Diagnose in den letzten Jahren ein Hauptthema schulpädagogischer Unterrichtsforschung war: Im Unterricht findet kaum eine Begegnung der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand statt. Die Lernenden erfüllen ihren Job, erledigen Aufgaben, sammeln Argumente, präsentieren, füllen Arbeitsblätter aus, stimmen ab etc. Die Ursachen hierfür liegen – über alle Fächer hinweg – in der mundgerechten Zurichtung der Unterrichtsgegenstände (»Didaktisierung«) und der Dominanz der Form gegenüber dem Inhalt (»Präsentieren«) (Gruschka 2011).

Es ist somit keineswegs davon auszugehen, dass bei Einbeziehung marginalisierter Positionen nun plötzlich Interesse am Gegenstand sowie Tiefe und Authentizität der Argumentation entstehen. Auch ein noch so gesellschaftskritisches Argument kann – wenn es keine *Bedeutung* für die Lernenden erlangt – ohne jegliche Begeisterung vom Blatt abgelesen wer-

den. Die Diagnose der Vernachlässigung »der zentralen Strukturkonflikte moderner Gesellschaft« (Salomon in diesem Band: 288 f.) im Unterricht sowie eines belanglosen Kontroversenformalismus taugen nicht als Argument für eine Kritik des Beutelsbacher Konsenses. Weder ist der Beutelsbacher Konsens dafür verantwortlich zu machen, dass Positionen im Unterricht ausgeschlossen bleiben, noch ist der Einbezug alternativer politischer Positionen ein Garant für ein authentisches Ringen um das beste Argument im Unterrichtsgeschehen.

3. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens für die Durchführung politischer Bildungsprozesse in der Demokratie?

Ja. Die Ausführungen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses für die Unterrichtsplanung nutzten sozialwissenschaftliche und moralphilosophische Argumente (Abschnitt 2: Freiheitlich-demokratische Grundordnung/FDGO, wehrhafte Demokratie, Diskursethik etc.). Indem dort davon ausgegangen wird, dass durch die Angebotsseite des Unterrichts, durch die den Lernenden zur Verfügung gestellten Positionen, die Lernprozesse bruchlos gesteuert werden können, blenden sie die Spezifik der pädagogischen Situation völlig aus. Spätestens in der Unterrichtsdurchführung werden aber die Eigensinnigkeiten und Lernhürden der lernenden Subjekte virulent. Der Beutelsbacher Konsens fordert, nicht zu überwältigen und die heterogenen Weltzugänge der Lernenden aufzugreifen und ernst zu nehmen. Auch hier erweist sich der große Wert des Konsenses: Es gehört zu den schulpädagogischen und lernpsychologischen Grundeinsichten, dass Lernprozesse ihren Ausgang von mitgebrachten Interessen, Orientierungen, Kenntnissen und Kompetenzen nehmen. Lernen ist aus dieser Perspektive nur als Wechselspiel von vorhandenem kognitivem Potenzial und Umwelteinflüssen möglich. Unterrichtende, die entgegen dem Beutelsbacher Konsens Zugänge der Lernenden ignorieren, behindern Lernprozesse.

Dritte Herausforderung: Sollen wir demokratiefeindliche und menschenabwertende Äußerungen von Lernenden zulassen?

Ja. Die Ansicht, dass solcherlei Positionen »grenzüberschreitend«, »nicht zu repräsentieren«, »nicht tolerierbar« oder »nicht legitim sind« (wehrhafte Demokratie), kann Pädagoginnen und Pädagogen kaum leiten, weil dies zu Diskursausschlüssen von Lernenden und damit zum Abbruch von Bildungs-

prozessen führt. Auch wird es kaum möglich sein, gefährdete Jugendliche mit dem Hinweis auf logische Inkonsistenzen zu korrigieren (moralphilosophisches Argument). Auch noch so undemokratische Ansichten müssen geäußert werden dürfen, um sie überhaupt bearbeitbar zu machen. Grenzziehungen, Verbote und Belehrungen bilden nicht, sondern verhindern Bildungsbemühungen, weil sich – vor allem hoch politisierte – Jugendliche (Krüger/Helsper/Fritzsche/Pfaff/Sandring & Wiezorek 2012) durch inhaltliche Korrekturen bzw. die Durchsetzung politischer Gegenpositionen schnell in ihrer gesamten Person abgewertet fühlen und abblocken (vgl. May 2014). In einer pädagogischen Situation, in der von der Schülerschaft demokratiefeindliche und menschenverachtende Positionen eingebracht werden, ist der Beutelsbacher Konsens absolut unverzichtbar. Hier zeigt sich die Unschärfe der Grenzen des Konsenses: Was in der Unterrichtsplanung noch angemessen erschien, stellt sich in der Unterrichtssituation als wenig hilfreich heraus.

Vierte Herausforderung: Soll der Lehrende Neutralität wahren und seine politische Position zurückhalten?

Nein. Im Sinne politisch-demokratischer Bildung auf der Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sollten Lehrende für die Demokratie und gegen demokratiefeindliche und menschenabwertende Äußerungen wirken. »Politische Bildung versteht sich als Teil einer demokratisch-politischen Kultur. Sie will mit demokratischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken, denn nur demokratisch verfasste Gesellschaften können die pädagogisch intendierte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptieren« (Sander 1996: 32). Weder ändert der Beutelsbacher Konsens daran etwas, noch darf er selbst als ein Neutralitätsgebot für den Lehrenden verstanden werden.

Zudem ist es keineswegs ratsam, die gesellschaftspolitische Position als Lehrender zurückzuhalten. Allerdings hat dies andere Gründe als das Eintreten für die Demokratie. Lernende von der demokratischen Idee zu überzeugen, hat inhaltlich-politische Gründe. Die Darlegung der eigenen parteipolitischen Position ist dagegen im Hinblick auf die Inhalte der Position »verhältnismäßig uninteressant« (so bereits Wehling 1977 in seinem in diesem Band dokumentierten Beitrag zum »Konsens á la Beutelsbach«: 24), im Hinblick darauf, *dass* man sich positioniert, jedoch keineswegs. Politische Lehrkräfte können als »Schlüsselpersonen« (Schröder in diesem Band: 304) fungieren, die Lernenden Politisch-Sein überhaupt erst als möglichen Teil des Lebensvollzuges aufzeigen.

Fünfte Herausforderung: Wie sollen Lehrende mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Gewährung jedweder politischer Positionen und der Orientierung auf Demokratie und Menschenrechte umgehen?

Zunächst ist es hilfreich, das Spannungsverhältnis der Antworten auf die letzten beiden Herausforderungen zu durchschauen. Pädagogische Bemühungen bewegen sich immer im Spannungsfeld von individuellen Sinnbildungen, Pluralisierung der Werthaltungen und Lebensentwürfe einerseits und der Orientierung auf gesellschaftliche Kohäsion andererseits (Helsper 2010). Für die politische Bildung gilt dies in besonderer Weise. Politische Bildung in der Demokratie ist einerseits an einer kritischen Demokratieloyalität ausgerichtet und weist somit eine klare normative Orientierung auf, andererseits muss sie aus lern- und bildungstheoretischen Gründen die Äußerung von in der Lerngruppe repräsentierten demokratiefeindlichen Positionen zulassen. Die spannungsreiche Gleichzeitigkeit dieser Notwendigkeiten konstituiert die pädagogische Situation im Politikunterricht.

Die politische Orientierung der Lehrkraft als Demokrat oder Demokratin ist somit keineswegs »nebensächlich für die Bestimmung seiner professionellen Aufgabe« (Sander 2009: 240), sondern ganz im Gegenteil – zusammen mit der Eigensinnigkeit der Schülerschaft – dafür konstitutiv. Die professionelle Aufgabe besteht darin, »politische Gegnerschaft«, die sich aus der Orientierung auf Demokratie und Menschenrechte speist, und »pädagogische Partnerschaft«, die die Orientierungen der Jugendlichen als pädagogische Herausforderung ernst nimmt, zu balancieren (vgl. Gloël & Gützlaff 2010 und auch May 2014).

Literatur

Breit, Gotthard (1996): Kann die »Westorientierung« der politischen Bildung die Grundlage für einen inhaltlichen Konsens bilden?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 81–106.

Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 14–28.

Gloël, Rolf/Gützlaff, Kathrin (2010): Gegen Rechts argumentieren lernen, Hamburg.

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.

Habermas, Jürgen (1996): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: Ders. (Hrsg.): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M., S. 53–125.
Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 15–34.
Ipsen, Knut (2013): Freiheitlich-demokratische Grundordnung, in: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 7., aktual. Aufl., Heidelberg, S. 238–240.
Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage, Weinheim u. Basel.
Krüger, Heinz-Herrmann/Helsper, Werner/Fritzsche, Sylke/Pfaff, Nicole/Sandring, Sandra/Wiezorek, Christine (2012): Politische Orientierungen von Jugendlichen im Spannungsfeld von schulischer Anerkennung und Peer-Kultur, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Desintegrationsdynamiken. Integrationsmechanismen auf dem Prüfstand, Wiesbaden, S. 261–287.
May, Michael (2014): Politische Bildung als Beruf, Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden?, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 63, Nr. 4, S. 585–596.
Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn www.bpb.de/193225 (Stand 12.9.2015).
Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 29–38.
Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik. Streitforum für Erwägungskultur, H. 2, S. 239–248.
Scherb, Armin (1996): Pragmatistisch-normative Minimalkonsensbegründung als Grundlage wertorientierter politischer Bildung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 143–169.
Sutor, Bernhard (1996): Der Beutelsbacher Konsens – ein formales Minimum ohne Inhalt?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 65–80.
Weißeno, Georg (1996): »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.« Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 107- 127.

Fabian Müller / Martina Ruppert-Kelly

»Die Kinder sollen das ruhig mal nachempfinden können«

Thesen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik

> *»Es schadet der Klasse sicher nicht, wenn sie mal eine Stunde im Regen steht, dann merken die auch, wie schlimm es den KZ-Häftlingen damals erging!« (Anmerkung einer Lehrkraft bei einer Führung in der Gedenkstätte KZ Osthofen)*

> *»Es wurde einem aufgezwungen, dass man da mitfühlt und so. Ich fand schon schlimm, was ich gesehen habe. Aber sich da reinversetzen, was die Leute damals empfunden haben, das kann man doch gar nicht« (Fischer/Anton 1992: 108).*

Die Gegenüberstellung dieser beiden Zitate zeigt deutlich, dass Gedenkstätten in der Regel Orte sind, an denen wir mit Emotionen – entstandenen und erwarteten – und Kontroversen, oft auch in Kombination, konfrontiert werden (vgl. Heyl 2016: 37).

»Überwältigungsverbot« und »Kontroversitätsgebot« sind zwei zentrale Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, der auch in den pädagogischen Abteilungen der Gedenkstätten seine Anwendung findet. Wenngleich der Konsens nicht für die Anwendung an außerschulischen Lernorten entwickelt wurde (vgl. dazu die Beiträge von Pohl/Will, Schiele und Widmaier in diesem Band), so kann er doch mittlerweile auch dort Geltung beanspruchen. Auch der Grundsatz Siegfried Schieles, wonach »Politische Bildung (…) das Gegenteil von Predigen« ist und Werteerziehung nicht durch Moralisieren erreicht werden kann (Schiele 1996: 11), kann im Bereich der Gedenkstättenpädagogik als akzeptiert angesehen werden.

Dennoch können Pädagoginnen und Pädagogen an KZ-Gedenkstätten nach wie vor Beispiele für – meist von außen eingebrachte – Aufgabenstellungen, Arbeitsmaterialien oder Führungsgespräche benennen, die über das Einfordern von Empathie weit hinausgehen und Besucherinnen und Besucher vielmehr in eine Täter- oder Opferrolle drängen, auf

emotionale Überwältigung zielen, kontroverse Diskussionen als »unpassend« unterbinden, oder in sonstiger Weise elementare Grundsätze der politischen Bildung gänzlich vermissen lassen. Auch die durch die Politik in zunehmendem Maße an die Gedenkstätten herangetragenen Forderungen, als pädagogische Feuerwehr und Serviceagentur für Querschnittsthemen wie Menschenrechtsbildung, Gewaltprävention und Demokratieerziehung zu fungieren, werfen die Frage auf, welcher Stellenwert dem Beutelsbacher Konsens in der Gedenkstättenpädagogik beigemessen werden sollte.

Susanne Ulrich stellt fest, dass die Bildungsarbeit an Gedenkstätten zwar offiziell als Teilbereich politischer Bildung gilt und damit dem Beutelsbacher Konsens unterliegt, in der Praxis jedoch vor dem Problem steht, »diesen Maximen nicht gerecht werden zu können« (Ulrich 2010: 54). Oftmals entwickeln sich Gespräche in pädagogischem Kontext zur »Gratwanderung« (ebd.) und erfordern damit in hohem Maße Sensibilität, Flexibilität und Spontanität seitens der Pädagoginnen und Pädagogen.

Verena Haug folgend »stellt die Pädagogisierung der Orte ehemaliger Lager und Lebensgeschichten der Häftlinge immer auch eine Instrumentalisierung dar«, die es seitens der Pädagoginnen und Pädagogen zu reflektieren gilt (Haug 2010: 36). Zudem trägt bereits die »Asymmetrie zwischen politischem Bildner und politisch zu Bildenden« (vgl. Friedrichs in diesem Band: 143) implizit zur Vereinnahmung bei. Mit einem Gedenkstättenbesuch ist überdies aufgrund der spezifischen Aura des vermeintlich authentischen Ortes eine »Erlebniserwartung« verknüpft, mit der sich Pädagoginnen und Pädagogen konfrontiert sehen (Haug 2015: 92). Nichtsdestotrotz kann und muss die eng ausgelegte Interpretation des Konsenses als »Pflicht zur politischen Neutralität«, wie sie etwa David Salomon problematisiert (Salomon in diesem Band: 286), für die Gedenkstätten in Frage gestellt und weiter ausgelegt werden. Dadurch ergibt sich insgesamt ein komplexes Spannungsfeld, innerhalb dessen die pädagogischen Teams an den einzelnen Gedenkorten arbeiten. Nur wer sich dieser Umstände bewusst ist und zugleich die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses vor Augen hat, kann Gedenkstättenpädagogik als Teilbereich politischer Bildung auffassen, konzipieren und umsetzen.

Gedenkstättenpädagogik und politische Bildung

Die Gedenkstättenpädagogik konnte innerhalb der Landschaft der politischen Bildung der letzten Jahrzehnte nur als Randdisziplin verortet werden, gewinnt jedoch durch Professionalisierung und Selbstreflexion der

Akteurinnen und Akteure an Gewicht (zur Entwicklung der Gedenkstätten in Deutschland siehe u. a. Reichling 2015). Standen über viele Jahre die Bereiche des Gedenkens und der historischen Forschung im Mittelpunkt der Gedenkstättenarbeit, so entstanden erst innerhalb der letzten 10 bis 15 Jahre flächendeckend gedenkstättenpädagogische Arbeitsbereiche mit hauptamtlichem Personal. Die Mitglieder dieser Teams zeichnen sich in der Regel durch unterschiedliche Studienrichtungen und Berufserfahrungen aus, gleiches gilt für die vielfach eingesetzten Honorarkräfte. Akteure mit Vorerfahrung in der politischen Bildung oder einem politikwissenschaftlichen Studium stellen darunter nicht die Mehrheit. Diese Faktoren bedingten eine große Vielfalt der pädagogischen Konzepte. Garbe folgend wandelten sich die Gedenkstätten seit der Wiedervereinigung schrittweise »in eine spezifische Form zeithistorischer Museen und in Lernorte historisch-politischer Bildung« (2015: 77).

Erst vor wenigen Jahren wurde im Rahmen des Bundesmodellprojektes »Verunsichernde Orte« ein standortübergreifendes Berufsbild und Fortbildungskonzept für die Gedenkstättenpädagogik erarbeitet, wodurch gemeinsame Standards schrittweise etabliert werden konnten (siehe hierzu Thimm/Kößler/Ulrich 2010).

Im neuen gemeinsam erarbeiteten Standardwerk der bundesweiten AG Gedenkstättenpädagogik wurde die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses als Leitlinie der pädagogischen Arbeit an den Gedenkstätten letztlich fixiert und zugleich problematisiert und ausgelegt (Kaiser/Rinke 2015: 150 f.).

Pädagogische Praxis an Gedenkstätten

Die pädagogische Arbeit an Gedenkstätten in Deutschland wird gegenwärtig gemeinhin als »historisch-politische Bildung« verstanden, wobei Bezüge zu zahlreichen weiteren Subdisziplinen (u. a. Demokratiepädagogik, Menschenrechtsbildung, Gewaltprävention usw.) möglich sind und auch eingefordert werden. Astrid Messerschmidt konstatiert, dass Erinnerungsarbeit gerade dann die Eigenschaft politischer Bildung annimmt, »wenn die Erinnerungspraktiken selbst reflektiert werden« und bezeichnet diese Lernprozesse als »konfliktorientierte Erinnerungsarbeit« (2015: 44).

Wenngleich der jeweilige Gedenkort und dessen Geschichte nach wie vor Anker und Basis der pädagogischen Arbeit bilden, so ist im Zeitverlauf dennoch die Tendenz zu umfassenderen Ansätzen erkennbar und die Historie in größeren Kontexten zu verorten. Der vielbeschworene »Wandel in der Erinnerungskultur«, gepaart mit dem ebenso häufig benannten

»Ende der Zeitzeugen« öffnete in den letzten Jahren glücklicherweise vielfach Freiraum für Diskussionen und Postulate.

Generell kann konstatiert werden, dass sich das Aufgabenspektrum der Gedenkstätten in den letzten Jahren deutlich erweitert hat (Lutz 2015: 20). Mit ursächlich hierfür ist die enge Verknüpfung mit der Funktion der Gedenkstätten als außerschulische Lernorte. Veränderungen in Schulstruktur und Schülerschaft wirken sich unmittelbar auf die Besucherstruktur und somit Kundenbedürfnisse in den Gedenkstätten aus (vgl. Sigel 2015: 48 f.).

Gesellschaftliche Veränderungen spiegeln sich auch in der pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten wider. So führte u. a. die pädagogische Arbeit mit Migrantinnen und Migranten an Gedenkstätten zu neuen Ansätzen und Angeboten sowie eindrücklichen Forschungsergebnissen (u. a. Gryglewski 2015). Parallel dazu wird der Partizipation der Besucherinnen und Besucher wesentlich mehr Bedeutung beigemessen. Wittmeier fordert, »der moralischen Überwältigung dadurch entgegenzuarbeiten, dass der Neugier nach mehr Wissen und Verstehen partizipative Aneignungsformen entgegengesetzt werden« (2015: 100).

Harald Welzers und Dana Giesekes umstrittene Forderung nach einer »Renovierung der Erinnerungskultur« geht darüber noch hinaus und umfasst die Vision vom »Haus der menschlichen Möglichkeiten«, welches sich »mit sozialem Handeln, seinen Bedingungen und Möglichkeiten in erweiterter Perspektive beschäftigt« (Gieseke/Welzer 2012: 118). Beide betonen die Potenziale handlungsorientierter Zugänge analog zu den bekannten »Science Centern« (z. B. *Spectrum* in Berlin oder *Universum* in Bremen), in denen Wissen »inszeniert« und in »experimenteller spielerischer Weise« vermittelt wird (ebd.: 104 f.). Wenngleich der Vorschlag im ersten Moment irritieren mag, so verdeutlicht er doch die Bandbreite möglicher Denkformen und eröffnet u. a. durch die Zukunftsorientierung als Grundsatz der Vermittlungsarbeit sowie die Betonung des »Möglichkeitssinns« als »wichtigste Aufgabe politischer und historischer Bildung« (ebd.: 119) neue Perspektiven.

Als Prinzip einer zeitgemäßen Erinnerungsarbeit wird »die starke Betonung einer Didaktik der Kontroversität« eingefordert (Katheder 2015: 129). Mit Bezug auf den Beutelsbacher Konsens wird angeregt, »Foren und Rahmen zu schaffen, die auch das ›politische Inkorrekte‹ zunächst einmal grundsätzlich innerhalb eines Bildungsanlasses zulassen, sogar einfordern« (ebd.: 130, Hervorh. i. Orig.). So werden der Beutelsbacher Konsens und dessen Folgen für die pädagogische Praxis für die Gedenkstättenpädagogik (u. a. der Umgang mit dem Überwältigungsverbot) z. B. in der Gedenkstätte Buchenwald auch in der Arbeit mit Studierenden bewusst thematisiert (vgl. Heitz/Rook 2015: 116).

Basierend auf zahlreichen Gesprächen im Kreise von Fachkolleginnen und -kollegen sollen untenstehende Thesen ein erstes Meinungsbild zum Themenfeld aufspannen. Diese Thesen sind lediglich als erste Vorschläge und Diskussionsgrundlage zu verstehen und bedürfen tiefergehender Auseinandersetzung, Ausformulierung und Ergänzung.

1. Gedenkstättenpädagogik ist politische Bildung

Ungeachtet der Trägerschaft der jeweiligen Einrichtung und der Besucherstruktur ist die pädagogische Arbeit an Lernorten zur NS-Geschichte als Baustein außerschulischer politischer Jugend- bzw. Erwachsenenbildung zu bezeichnen. Als Konsequenz hieraus ist der Beutelsbacher Konsens Fundament der pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten und für alle dort beschäftigten Personen handlungsleitend.

2. Emotionen ja – Überwältigung nein

Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus sind seit jeher Lernorte sui generis, die aufgrund ihrer spezifischen Geschichte bei Besucherinnen und Besuchern in hochgradigem Maße Emotionen hervorrufen (vgl. Kaiser/Rinke 2015: 151). Eine bewusste Herbeiführung bzw. Verstärkung dieser ist daher nicht erforderlich. Eine emotionale Überwältigung der Besucherinnen und Besucher durch Quellen, Gesten, Schilderungen usw. verbietet sich. »Weinen bildet nicht!« – so der Titel eines Interviews mit Volkhard Knigge (Der Spiegel 52/1996).

3. Besucherinnen und Besucher sollen weder Täter- noch Opfer-Perspektiven einnehmen

»Gedenkstätten sind Orte, an denen die Gewalterfahrung der Verfolgten und die Gewaltausübung der Täter zentral sind und als solche auch im Themenkanon der Rundgangserzählung aufscheinen sollten« (Scharnetzky 2015: 247). Jedoch sind Impulse und Methoden, die Besucherinnen und Besucher in eine Täter- oder Opferrolle drängen könnten, zu vermeiden bzw. vorab kritisch zu hinterfragen. Arbeitsphasen, in denen Teilnehmende eine bestimme Perspektive einnehmen sollen, sind vorab eindeutig als solche zu kennzeichnen und im Nachgang in der Gruppe zu reflektieren.

4. Die inhaltliche und methodische Hoheit beim Gedenkstättenbesuch obliegt dem pädagogischen Fachpersonal der Gedenkstätte

Jegliche Initiativen und Wünsche von begleitenden Lehrkräften, Gruppenmitgliedern usw., die emotionale Überwältigung intendieren oder gezielt anbahnen, Perspektiven stark verengen oder bewusst unterdrücken, Meinungen manipulieren usw. sind begründet zurückzuweisen.

5. Kein moralischer Zeigefinger – die eigenen Wertungen reflektieren

Dienten Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in den Anfangsjahren zunächst als notwendiger sichtbarer Beweis der Gräueltaten des NS-Regimes, ist eine Pädagogik des Mahnens und des »Nie wieder!« nicht mehr erforderlich, da die Gedenkstätten als notwendige Orte des Erinnerns und Lernens von der großen Mehrheit der Gesellschaft anerkannt sind. Dennoch wird an Gedenkstätten nie eine gänzlich objektive und wertfreie Pädagogik stattfinden, dies gilt es sich im pädagogischen Team stets vor Augen zu führen.

6. Was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, sollte auch in der Gedenkstätte kontrovers sein – dennoch gibt es Grenzen der Meinungsäußerung

Kommen gängige Kontroversen, beispielsweise die Rolle von Zeitzeugen und Opferverbänden, die vermeintliche »Hierarchie der Opfer« oder das Verhältnis von NS-Diktatur zu SED-Diktatur beim Gedenkstättenbesuch zur Sprache, so verbietet sich eine einseitige Darstellung. Vielmehr ist den Besuchenden durch multiperspektivische Darstellung die Möglichkeit zu geben, sich eine eigene Meinung zu bilden. Dies bedeutet nicht, »gesicherte historische Erkenntnisse infrage zu stellen, oder gar die Leugnung der NS-Verbrechen als diskutable Meinung zu akzeptieren« (Kaiser/Rinke 2015: 151). Michael Mays Frage nach den Grenzen des Kontroversitätsgebotes stellt sich somit auch im Kontext der Gedenkstättenpädagogik (vgl. May in diesem Band) und hat Folgen für die Arbeit des pädagogischen Personals, die sich mit der Problematik von Grenzziehungen in Extremismusdiskussionen (vgl. Heinrich in diesem Band) durchaus vergleichen lässt. Siegfried Schiele folgend können die »werthaltigen Kernbestände des Grundgesetzes« auch in der Gedenkstättenpädagogik als Fundament gelten (Schiele in diesem Band: 72).

7. Vergleiche sind zulässig

Unter Berücksichtigung des beabsichtigten Gegenwartsbezugs der Gedenkstättenpädagogik sind gedankliche Verbindungen zwischen Teilaspekten des Nationalsozialismus und aktuellen politischen Geschehnissen eher die Regel als die Ausnahme. Besucherinnen und Besucher bringen häufig eigene Erfahrungen mit und ziehen ganz selbstverständlich Vergleiche zu den in der Gedenkstätte präsentierten historischen Geschehnissen. Dies kann für das Verständnis von Strukturen und Zusammenhängen sehr förderlich sein.

8. Gedenkstätten sind keine Besserungsanstalt

Gedenkstättenbesuche sind nicht dazu geeignet, Menschen zu »heilen« oder zu disziplinieren. Die Gedenkstätten verwahren sich dagegen, als Bes-

serungsanstalt für Problemjugendliche zu fungieren, um durch die Zurschaustellung des Schreckens »falsches« Verhalten zu korrigieren (vgl. Sigel 2015: 52).

Fazit

Der Beutelsbacher Konsens ist und sollte auch in Zukunft Grundlage für die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten sein. Dennoch gilt es auch hier, die eigenen Grundsätze immer wieder zu reflektieren und zu hinterfragen und an die aktuellen Gegebenheiten in einer sich verändernden Gesellschaft anzupassen. Gedenkstätten, die uns mit Spuren einer Gewalt- und Verbrechensgeschichte konfrontieren, sind, wenn wir sie ernst nehmen, zutiefst »verunsichernde Orte«. Eigene und zugeschriebene Erwartungen und Vorstellungen treffen auf Enttäuschung und Widerstand und es ist Aufgabe der Gedenkstätten, »die kognitive Dissonanz zwischen eigener Erwartung, eigener Enttäuschung und Furcht vor Sanktionierung der Erwartung zum Sprechen zu bringen. Nur so wird der Unterschied zwischen der Erwartung, ein KZ zu besuchen, und doch nur wieder in der Gedenkstätte gelandet zu sein, zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit Geschichte, die einen neuen, verstörenden Blick eröffnet« (Heyl 2016: 53 f.).

Die Auseinandersetzung mit den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses im Kontext der Gedenkstättenpädagogik ist noch lange nicht abgeschlossen. Allein die Frage nach der Umsetzung des seitens des pädagogischen Personals als Ideal angesehenen Freiwilligkeitscharakters eines Gedenkstättenbesuches in Anbetracht der stärker werden Tendenz, Gedenkstättenbesuche für Schulklassen verpflichtend festzuschreiben (u. a. Sigel 2015: 52) bietet Potenzial für ganze Fachtagungen. Somit wird die Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses in der Praxis ein weiterhin spannender und – ganz in seinem Sinne – kontroverser Diskussionspunkt der Disziplin bleiben.

Literatur

Fischer, Cornelia/Anton, Hubert (1992): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Berichte über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen, Wiesbaden/Erfurt.

Garbe, Detlef (2015): Gedenkstätten in der Bundesrepublik: Eine geschichtspolitische Erfolgsgeschichte im Gegenwind, in: KZ-Gedenkstätte Neuengamme:

Gedenkstätten und Geschichtspolitik (Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland 16), Bremen, S. 75–89.
Gieseke, Dana/Welzer, Harald (2012): Das Menschenmögliche – Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg.
Gryglewski, Elke (2015): Erinnerungspädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz, Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 78–90.
Haug, Verena (2015): Erlebniserwartung und Erwartungsproduktion. Zur kommunikativen Herstellung des »authentischen Ortes« in gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen, in: KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Gedenkstätten und Geschichtspolitik (Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland 16), Bremen, S. 90–99.
Haug, Verena (2010): Staatstragende Orte – Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute, in: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte – Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M., S. 33–37.
Heitz, Sylvia/Rook, Helmut (2015): Der Gedenkstättenbesuch im historisch-politischen Unterricht, in: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz, Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 101–118.
Heyl, Matthias (2016): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung. Ein Plädoyer für die Schärfung des Profils historischer Bildung, in: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens, Schwerin, S. 37–57.
Kaiser, Wolf/Rinke, Kuno (2015): Zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, in: Gryglewski, Elke u. a. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin, S. 147–165.
Katheder, Doris (2015): Nationalsozialismus in Nürnberg – Erinnerungsarbeit und eine Ethik der Erinnerung, in: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz, Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 125–136.
Lutz, Thomas (2015): Dialektik der Geschichtsdiskurse. Die Rückwirkung internationaler Debatten auf die Erinnerungskultur und die Gedenkstätten in Deutschland, in: KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Gedenkstätten und Geschichtspolitik (Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland 16), Bremen, S. 14–28.
Messerschmidt, Astrid (2015): Erinnern als Kritik. Politische Bildung in Gegenwartsbeziehungen zum Nationalsozialismus, in: Widmaier, Benedikt/Stef-

fens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz, Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 38–48.
Reichling, Norbert (2015): Zivilgesellschaft, Gedenkstätten und geschichtskulturelle Dynamik in der Bundesrepublik – Gründungsgeschichten und Lektionen, in: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz, Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 67–77.
Scharnetzky, Julius (2015): Führungen an Orten mit nationalsozialistischer Vergangenheit, in: Gryglewski, Elke u. a. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin, S. 236–250.
Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 1–13.
Sigel, Robert (2015): Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik, in: Gryglewski, Elke u. a. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin, S. 44–55.
Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte – Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M.
Ulrich, Susanne (2010): Mission impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten, in: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte – Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M., S. 53–58.
Wittmeier, Manfred (2015): Revision der Gedenkstättenarbeit, in: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz, Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 93–100.
»Weinen bildet nicht!« Interview mit Volkhard Knigge, in: Der Spiegel, Nr. 52 vom 23.12.1996 (online abrufbar: www.spiegel.de/spiegel/print/d-9140863.html, Stand 15.06.2016)

Monika Oberle

Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung

Der Beutelsbacher Konsens ist wohl das bekannteste Element politikdidaktischer Literatur, das die fachlichen Diskurse zur politischen Bildung hierzulande in den letzten 70 Jahren hervorgebracht haben. Der Konsens sowie die Essenz zumindest der ersten beiden seiner Prinzipien werden weit über die Fachgrenzen hinweg wahrgenommen, wie bei Vorträgen und Gesprächen an Schulen und Hochschulen immer wieder zu erfahren ist. Auch nehmen mit politischer Bildung befasste Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern Bezug auf den Konsens à la Beutelsbach (vgl. z. B. Ferreira & Bombardelli 2016).

Die Kenntnis des genaueren Gehalts der drei Prinzipien sowie des Hintergrundes seiner Entstehung dürften deutlich weniger verbreitet sein. Es ist zu vermuten, dass der Beutelsbacher Konsens dennoch in der Praxis politischer Bildung häufig zur Reflexion, Kritik und Rechtfertigung politischen Bildungshandelns herangezogen wird, auch weil er Eingang in Bildungspläne der schulischen sowie Förderrichtlinien der außerschulischen politischen Bildung gefunden hat. Bislang bleibt dies allerdings eine Mutmaßung, da es an empirischen Studien zu Kenntnis, Interpretation und Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses in der politischen Bildungspraxis – gelinde gesagt – mangelt[1]. Mit Sicherheit lässt sich jedoch feststellen, dass der Konsens im wissenschaftlichen politikdidaktischen[2] Diskurs auch 40 Jahre nach jener Beutelsbacher Tagung (vgl. Schiele/Schneider 1977) und 39 Jahre nach der Veröffentlichung von Wehlings (1977, vgl. auch Wehling in diesem Band) Artikel weiterhin ausgesprochen präsent ist. Dabei wurde immer wieder bestätigt, dass er trotz, oder gerade wegen, seiner mangelnden formalen Verabschiedung, breite Anerkennung erfährt (vgl. z. B. Schiele/Schneider 1987 und 1996; Widmaier 2011a). Anlässlich seines 40-jährigen »Bestehens« haben Kritik am und kritische Würdigung des Beutelsbacher Konsenses nun wieder einmal an Fahrt aufgenommen. Der vorliegende Artikel möchte einige zentrale Kritikpunkte am Beutelsbacher Konsens vorstellen und zu ihnen Stellung beziehen. Dabei arbeitet er sich vom dritten zu den ersten beiden Sätzen vor.

Kritik am Beutelsbacher Konsens und seiner Rezeption

Als außerschulische politische Bildnerin und Quereinsteigerin in die wissenschaftliche Politikdidaktik kam ich selbst erst im Jahr 2006 mit dem Beutelsbacher Konsens in Berührung, wenn auch seine Prinzipien in unserer überparteilichen Bildungsarbeit[3] rückblickend stets präsent waren und unserem Anspruch an politische Bildung entsprachen. Als ich den Beutelsbacher Konsens das erste Mal im Wortlaut gelesen habe, stolperte ich zunächst sehr über den dritten Satz: Dieser fordert, dass ein Schüler (bzw. eine Schülerin – auf den bedauerlichen Verzicht einer gendergerechten Sprache sei hier zumindest kurz hingewiesen) seine (ihre) eigene Interessenlage analysieren und Politik im Sinne seiner (ihrer) eigenen Interessen beeinflussen lernen soll. In unserer außerschulischen politischen Bildungsarbeit spielte neben dem Interessenbegriff auch der Begriff der Werte als handlungsleitende Maximen eine große Rolle. Für mich las sich Satz III dagegen wie ein Plädoyer für den eigennutzmaximierenden *homo oeconomicus* bzw. für eine rein egoistische Interessenverfolgung von Bürgerinnen und Bürgern. Diese Problematik des Interessenbegriffs im dritten Prinzip wurde in der Politikdidaktik früh erkannt, wobei u. a. Schneider (1987) und Sander (1996) alternative Formulierungsvorschläge machten. Allein, eine Änderung des Wortlauts stellte und stellt sich aufgrund der fehlenden formalen Verabschiedung des Beutelsbacher Konsenses als kaum realisierbar dar, sieht man doch gerade in diesem informellen Charakter sein Zustimmungspotenzial (vgl. Schiele 1996). Heute dürften die meisten politikdidaktischen Kolleginnen und Kollegen darin übereinstimmen, dass mit dem dritten Satz »wohlverstandene Eigeninteressen«, die auch das Wohl anderer Menschen und Kreaturen umfassen können (und sollten), gemeint sind. Neue Generationen von Bildnerinnen und Bildnern müssen sich dieses Verständnis jedoch, wie mein eigenes Beispiel zeigt, immer wieder erarbeiten.

Auffallend an Satz III ist ein weiterer Punkt: Es existiert für ihn kein einheitliches und zufriedenstellendes Äquivalent zu den Kurzformeln der ersten beiden Sätze, also (I) Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot und (II) Kontroversitätsgebot. Satz III umfasst gleich zwei Prinzipien der politischen Bildung – Schülerorientierung und Handlungsorientierung, wobei keiner der beiden Begriffe alleine die Essenz des dritten Satzes zufriedenstellend trifft. Gefordert wird hier zum einen eine Orientierung an Schülerinteressen, zum anderen eine Förderung ihrer operationalen politikbezogenen Fähigkeiten, also ihrer politischen Handlungskompetenz. Neben seiner Mehrschichtigkeit birgt der Satz das Problem, dass er auf einer anderen analytischen Ebene liegt als die beiden anderen

Prinzipien (vgl. auch Sander 1996). Während die ersten beiden Prinzipien eine Richtschnur für die Art und Weise der Unterrichts- bzw. Bildungsgestaltung geben, macht Satz III eine Aussage über die Ziele der Politischen Bildung. Auch deshalb ist er wohl derjenige Teil des Dreigestirns, der oftmals in Vergessenheit gerät (vgl. Widmaier 2011a).

Nimmt man das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses ernst, dann darf sich politische Bildung nicht mit dem/der »reflektierten Zuschauer/-in« als Ziel begnügen, sondern muss auch auf die politische »Interventionsfähigkeit« der (angehenden) Bürgerinnen und Bürger abzielen. Die Bürgerleitbilder der politischen Bildung (vgl. Buchstein 2000; Breit/Massing 2000; Detjen 2013: 215–226) sind bis heute umstritten, worin wohl ein weiterer Grund dafür liegt, dass der dritte Satz von verschiedenen Seiten unterschiedliche Beachtung erfährt (bzw. manchmal auf die Analyse der eigenen Interessenslage reduziert wird, unter Auslassung der Befähigung zur Einbringung dieser Interessen in den politischen Entscheidungsprozess, vgl. z. B. Sutor 2002: 24). Was Satz III in jedem Fall *nicht* enthält, ist eine Forderung nach der *Bereitschaft* zur Partizipation. Das Ausmaß ihrer tatsächlichen Partizipation bleibt den Lernenden überlassen, das Leitbild »Aktivbürger/-in« außen vor.

Damit ist nicht gesagt, dass der Beutelsbacher Konsens mit diesem Leitbild nicht vereinbar wäre. Der Konsens macht bei genauer Lektüre einfach keine Aussage zur Handlungs*bereitschaft* und zum tatsächlichen Handeln als Ziele politischer Bildungsprozesse. Ob man diese Ziele angesichts des Überwältigungsverbots (Freiheit zum Nichthandeln – Sander 2001: 39), aber auch nach Analyse des Machbaren (vgl. Detjen 2011), bejahen kann und will, hängt von der jeweiligen Interpretation der Chancen und Risiken ab, die man in einer Zielsetzung »Bürgeraktion« bzw. »Aktivbürger/-in« und konkreten hierfür geeigneten Bildungsmaßnahmen sieht (zum Diskurs um Aktionsorientierung und den Beutelsbacher Konsens vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011; Oberle 2013; Widmaier 2013). Dabei kann man sich sicherlich auf einige Formen aktionsorientierter politischer Bildung, und zwar auch im schulischen Kontext, verständigen, die dem Beutelsbacher Konsens *nicht* widersprechen (vgl. z. B. Nonnenmacher 2011; Oberle 2013), ob man ihren Einsatz nun für sinnvoll erachtet oder nicht.

Auch am Kontroversitätsprinzip wird Kritik geübt. Zum einen sei dieses angesichts der Komplexität der politischen Realität und der zeitlichen Beschränkungen von Schulunterricht und politischen Bildungsveranstaltungen generell niemals in die Tat umzusetzen (vgl. z. B. Weißeno 1996). Dem ist vollkommen zuzustimmen, allerdings ist dies weniger ein Kritikpunkt am Beutelsbacher Konsens als eine Benennung der der politischen Bildung inhärenten Problematik der Komplexitätsreduktion. Der

Beutelsbacher Konsens kann vor diesem Hintergrund Lehrkräften und politischen Bildnerinnen und Bildnern eine wie ich finde wertvolle Orientierung bieten, einseitigen Darstellungen im Bildungsprozess entgegenzuwirken. So ist die Einführung von zwei unterschiedlichen Perspektiven sicherlich zielführender als eine Beschränkung auf eine einzige Perspektive, wenn man dem Glauben an objektive Wahrheiten bei politischen Ansichten oder dem Sich-Fügen in eine scheinbare »Alternativlosigkeit« entgegenwirken möchte.

Schwerer wiegt der Kritikpunkt, der Beutelsbacher Konsens verleite Bildnerinnen und Bildner dazu, politische Alternativen unberücksichtigt zu lassen, sobald im Unterricht zwei Positionen aufgezeigt seien. Die Orientierung am Beutelsbacher Konsens resultiere also in einer Verkürzung auf Pro-Contra-Diskussionen und einer Ignoranz gegenüber anderen bzw. im Detail variierten Alternativen. Diese Gefahr mag bestehen, und eine Berücksichtigung vielfältiger Perspektiven bzw. politischer Vorschläge ist offensichtlich wünschenswert. Allerdings bleibt festzuhalten, dass mit dem Aufzeigen von Alternativen je nach Zielgruppe bereits einiges gewonnen ist und ein zentrales Bildungsziel erreicht sein kann: die Einsicht, dass Bürgerinnen und Bürger unterschiedliche Interessen, Werteprioriserungen und Lösungsvorschläge haben, dass Kompromisse, aber auch Mehrheitsentscheide in der Politik notwendig sind, und dass es nicht an unfähigen Politikerinnen und Politikern liegen muss, wenn sich inhaltliche Auseinandersetzungen hinziehen und keine schnellen und einmütigen Lösungen gefunden werden.

Diese Überlegungen zuspitzend lautet ein Vorwurf, dass gerade weniger populäre und radikalere Ansichten in der am Kontroversitätsprinzip orientierten politischen Bildung ausgespart würden, da ja eine scheinbare Kontroversität bereits mit zwei verschiedenen Mainstream-Perspektiven erreicht sei (vgl. z. B. Ahlheim/Schillo 2012). Diese Befürchtung bezieht sich allerdings zuallermeist auf das Aussparen von linksalternativen politischen Ansätzen, höchst selten auf Ansätze vom rechten politischen Rand oder anderen Perspektiven fern des Mainstreams. Aus meiner Sicht muss man diese Problematik ernst nehmen. Auch weniger populäre, politische Fragen grundsätzlich anders beleuchtende Ansätze sollten im Politikunterricht Berücksichtigung finden. Angesichts von Zeitproblemen wird man dieser Herausforderung sicherlich nie gänzlich gerecht, aber diesen Anspruch sollte man dennoch nicht fallenlassen. Bewusst sein sollten sich Kritikerinnen und Kritiker allerdings darüber, dass die Forderung nach der Integration auch eher randständiger politischer Meinungen nicht nur in eine politische Richtung weisen kann. Unterm Strich scheint mir auch die in diesem Abschnitt dargestellte Problematik weniger Folge des Beu-

telsbacher Konsenses zu sein, als ein unabhängig davon bestehendes Problem politischer Bildung vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Komplexitätsreduktion im zeitlich limitierten Bildungskontext.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens betrifft den Umgang mit extremistischen Positionen. Es stellt sich die Frage, ob eine Anerkennung des Kontroversitätsprinzips bedeutet, dass auch extremistische politische Positionen im Unterricht bzw. im Rahmen politischer Bildungsveranstaltungen akzeptiert bzw. gleichberechtigt eingebracht werden müssen. Dem ist entgegenzuhalten, dass dem Beutelsbacher Konsens zwar kein expliziter, jedoch ein immanenter Wertebezug zugrunde liegt. In einer Diktatur würde der Beutelsbacher Konsens keinen Sinn ergeben, die Anerkennung von Pluralismus sowie der Menschenwürde aller Lernenden sind seine immanenten Voraussetzungen. Den Rahmen des Beutelsbacher Konsenses bildet unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung, entsprechend sind menschenverachtende Ansichten und extremistische politische Positionen nicht im Zielbereich politischer Bildung (zu Grenzen der Toleranz und wehrhafter Demokratie vgl. z. B. Schliesky 2014). Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen dürfen sich nicht nur kritisch zu menschenverachtenden und verfassungsfeindlichen Positionen verhalten, sie müssen dies laut Amtseid sogar tun. *Wie* mit solchen Ansichten im Unterricht zielführend umzugehen ist, ist damit allerdings noch nicht gesagt, hier gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten von gezielter Thematisierung und Einbindung in den Diskurs bis hin zum Unterbinden von Aussagen. Die Eignung von Ansätzen ist dabei fall-, situations- und lerngruppenabhängig. Wenn der Beutelsbacher Konsens hierzu auch keine Aussage macht, bietet er sich doch als Ausgangspunkt an, um sich z. B. in der Lehrerbildung mit der Frage des Umgangs mit Extremismus im Klassenzimmer auseinanderzusetzen.

Ein häufig geäußerter und aus meiner Sicht schwerwiegender Kritikpunkt am Beutelsbacher Konsens ist schließlich, dass er ein Neutralitätsgebot für politische Bildnerinnen und Bildner und insbesondere Lehrkräfte ausspreche. Die ersten beiden Sätze werden dabei als Forderung nach der unpolitischen Politiklehrkraft verstanden, was immer wieder harsch kritisiert wird (vgl. z. B. Widmaier 2011b). Wie eingangs festgestellt, gibt es bislang keine belastbaren Untersuchungen zur Interpretation des Konsenses bei Lehrkräften bzw. Bildnerinnen und Bildnern. Nach mittlerweile 10-jähriger Erfahrung als politikdidaktische Hochschullehrende muss ich allerdings bestätigen, dass die Gefahr einer solchen Interpretation in der Tat zu bestehen scheint. Im Vorfeld einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens gefragt, ob dieser es zulasse, dass Politiklehrkräfte ihre eigene politische Meinung oder Parteizugehörigkeit in der

Klasse äußern, meinen einige Studierende, dass dies laut seiner Prinzipien nicht zulässig sei. Das heißt noch nicht, dass sie sich dann in der eigenen Unterrichtspraxis an dieses Prinzip halten würden, doch zeigt es die Möglichkeit eines solchen (Miss-)Verständnisses auf. Auch berichten manche Studierende, dass ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer auf Nachfrage behauptet hätten, sie dürften als Politiklehrkräfte ihre politische Meinung im Unterricht gar nicht äußern. Aus meiner Sicht ist dies ein Missverständnis, denn der Beutelsbacher Konsens macht keine (!) Aussage dazu, ob Politiklehrkräfte ihre politische Haltung zeigen sollen oder nicht. Die dort formulierte Aussage, die politische Meinung der Lehrkraft sei »verhältnismäßig uninteressant« unterstreicht die Forderung, dass der Unterricht kontrovers zu gestalten ist und Positionen unabhängig von der politischen Couleur bzw. Meinung der Lehrkraft zu Wort kommen sollen. Sie verbietet jedoch keineswegs eine transparente politische Positionierung der Lehrperson.

Es gibt gute Gründe, als politische Bildnerin die eigene Meinung bzw. Parteizugehörigkeit in Unterricht und Seminaren *nicht* zu offenbaren: Insbesondere könnten Lernende dadurch in ihrer politischen Meinungsbildung beeinflusst werden, unabhängig von inhaltlichen Argumenten. Zugleich gibt es gute Gründe, die eigene Meinung oder Parteizugehörigkeit offen *mitzuteilen*: Ein Verschweigen der eigenen Haltung könnte zu einer viel subtileren Überwältigung führen, da die Vermutung naheliegt, dass sie den eigenen Unterricht doch immer wieder unbeabsichtigt beeinflusst. Auch trägt das Bekunden einer eigenen politischen Meinung und des eigenen politischen Engagements zur Authentizität der Lehrenden bei, die so den Lernenden auch als Vorbild einer politisierten Bürgerin oder eines politisierten Bürgers – unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung dieser Haltung bzw. des Engagements – dienen kann. Die Frage, wie mit diesem Dilemma umzugehen ist, treibt meiner Erfahrung nach angehende Lehrkräfte um, lange bevor sie den Beutelsbacher Konsens kennenlernen. Wie mit diesem Dilemma in der politischen Bildungspraxis umgegangen wird, ist eine sehr individuelle und auch lerngruppen- bzw. situationsabhängige Entscheidung, die der Beutelsbacher Konsens entgegen manch anderslautender Annahme nicht vorbestimmt. In der politikdidaktischen Ausbildung bietet die Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens allerdings einen geeigneten Rahmen, sich mit der Frage des Umgangs mit der eigenen politischen Meinung und Beteiligung in der Lehrer- bzw. Leiterrolle intensiv und strukturiert auseinanderzusetzen.

Ausblick

Abschließend ist festzuhalten, dass der Beutelsbacher Konsens viele Dilemmata der politischen Bildung letztlich nicht auflöst, ihr jedoch einen hochaktuellen und relevanten Orientierungsrahmen gibt (vgl. Oberle 2013: 160). Ich bin der festen Überzeugung, dass man den Beutelsbacher Konsens für die politische Bildungspraxis »erfinden« bzw. entwickeln müsste, wenn es ihn nicht bereits gäbe (vgl. Schiele 2012). Der Beutelsbacher Konsens ist aus meiner Sicht ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung politischer Bildnerinnen und Bildner, dem hierzulande eine anhaltende Aufmerksamkeit inklusive kritischer Auseinandersetzung mit den oben genannten »Knackpunkten« zu wünschen ist, wie auch ein breiter Export, als Teil eines verstärkten internationalen Austauschs mit Wissenschaft und Praxis der schulischen und außerschulischen politischen Bildung in anderen Ländern in Europa und weltweit.

Anmerkungen

1 Am Lehrstuhl Politikwissenschaft/ Didaktik der Politik der Universität Göttingen läuft derzeit eine Pilotstudie zu Kenntnis, Interpretation und Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses bei Politiklehrkräften, der eine breitere empirische Untersuchung folgen soll.

2 Unter Politikdidaktik wird im vorliegenden Artikel die Wissenschaft vom politikbezogenen Lehren und Lernen verstanden, die sich mit schulischer und außerschulischer intentionaler politischer Bildung und deren Bedingungen befasst. Der manchmal vorgenommenen Engführung der Politikdidaktik auf den Schulunterricht, in Abgrenzung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, wird hier ausdrücklich nicht gefolgt; vgl. auch die weitere Definition von Fachdidaktik der Vorgängerorganisation der Gesellschaft für Fachdidaktik, der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF 1998: 13).

3 Ich beziehe mich hier auf die Bildungsarbeit des staatlich anerkannten, bundesweit tätigen Vereins zur Förderung politischen Handelns e. V. mit Sitz in Bonn (www.vfh-online.de).

Literatur

Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.) (2012): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover.

Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.) (2000): Bürgergesellschaft – Zivilgesellschaft – Dritter Sektor, Schwalbach/Ts.

Buchstein, Hubertus (2000): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenz, in: politische bildung, Jg. 33, H. 4, S. 8–18.

Detjen, Joachim (2011): Keine »demokratischen Märchenerzählungen«! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung, in: Widmaier/Nonnenmacher, S. 125–136.
Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 2. Aufl., München.
Ferreira, Pedro Daniel/Bombardelli, Olga (2016): Editorial: Digital Tools and Social Science Education, in: Journal for Social Science Education, Jg. 15, H. 1, S. 2–5.
Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (1998): Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Kiel.
Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Widmaier/Nonnenmacher, S. 83–100.
Oberle, Monika (2013): Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung?, in: politische bildung, Jg. 46, H. 1, S. 156–161.
Sander, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben: Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens, in: Schiele/Schneider (1996), S. 29–38.
Schiele, Siegfried (2012): Konsens und Kontroverse, in: Journal für politische Bildung, Jg. 2, H. 4, S. 88–92.
Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele/Schneider (1996), S. 1–13.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1987): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart.
Schliesky, Utz (2014): Die wehrhafte Demokratie des Grundgesetzes, in: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hrsg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. XII, 3. Aufl., Heidelberg/Hamburg, S. 847–878.
Schneider, Herbert (1987): Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung, in: Schiele/Schneider (1987), S. 27–47.
Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 45, S. 17–27.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele/Schneider (1977), S. 173–184.

Weißeno, Georg (1996): »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden«. Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung, in: Schiele/Schneider (1996), S. 107 – 127.
Widmaier, Benedikt (2013): Beutelsbacher Konsens 2.0., in: politische bildung, Jg. 46, H. 1, S. 150 – 156.
Widmaier, Benedikt (2011a): Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung, in: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 142 – 150.
Widmaier, Benedikt (2011b): Politische Bildung und politische Aktion: Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung, in: Widmaier/Nonnenmacher, S. 101 – 110.
Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Bernd Overwien

Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Behindert der Beutelsbacher Konsens thematische und methodische Innovation?

Fehlinterpretationen des Beutelsbacher Konsenses stehen der Weiterentwicklung der politischen Bildung zuweilen im Wege. So geht Katharina Röll-Berge (2015) in einer aktuellen Rezension der Publikation »Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung« davon aus, dass Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung, die ja durchaus als Konkretisierung der Generationenverantwortung des Artikels 20a des Grundgesetzes gesehen werden können, mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens Befremden auslösten. Kompetenzziele, die im Bereich von Emotionen, Werten und Ethik verortet seien, verstärkten danach diesen Eindruck. Dieser aktuelle Hinweis soll Ausgangspunkt für eine genauere Betrachtung des Feldes des Globalen Lernens sein, da er möglicherweise beispielhaft für weitere verengte Interpretationen des Beutelsbacher Konsenses ist.

Auch Anja Besand (2014) weist auf das ungeklärte Verhältnis von Emotionen und Rationalität in der politischen Bildung hin. Umwelt- und Entwicklungsfragen, aber auch viele andere Aspekte politischer Bildung sind ja in der professionellen Handhabung von Gefühlslagen eine berufliche Herausforderung. Gerade aktuelle Konflikte mit rechtspopulistischen Gruppierungen, die mit manipulativ-emotional ansprechenden Mustern arbeiten, zeigen die Relevanz der Klärung des Feldes zwischen Emotion und dem rationalen Urteil (vgl. dazu auch die Beiträge von Heinrich und Schröder in diesem Band). Erst eine Enttabuisierung emotionaler Dimensionen politischer Diskurse ermöglicht einen rationalen Umgang damit (vgl. Besand 2014: 381). Was also ist genau Globales Lernen, was könnte es mit solchen Fragen zu tun haben, und warum wird es zusammen mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) diskutiert?

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten gibt es in Deutschland Bildungsansätze zu globalen Problemlagen, die in unterschiedlicher Weise internationale politische Fragen thematisieren. Es geht um ein Begreifen des globalen Wandels mit dem Ziel, Kompetenzen für ein Handeln innerhalb weltweiter Veränderungsprozesse zu entwickeln. Fragen globaler Gerechtigkeit, von Macht und Herrschaft oder auch von Rassismus werden in unterschiedlicher Weise und Akzentuierung angesprochen. Globales Lernen wird dabei heute als ein besonderer Zugang von Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen, einem Bildungskonzept, das sich in Deutschland ursprünglich aus der Umweltbildung heraus entwickelt hat und das sich in den Jahren nach der UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro mehr und mehr auch für andere globale Fragen geöffnet hat (vgl. Overwien 2014). Der besondere Zugang des Globalen Lernens führt gedankliche Linien der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung, interkultureller Pädagogik, der Ökopädagogik und des ökumenischen Lernens zusammen. Bei unterschiedlich akzentuierten Ansätzen zeigen sich Differenzen etwa in der Frage, ob sich das Konzept auf eine Entwicklung zur Weltgesellschaft beziehe. Christel Adick sieht dies skeptisch und spricht beim Globalen Lernen von einem Begriff, der Ansätze »mit weltbürgerlichen Perspektiven« vereine (Adick 2002).

Es gibt eine Reihe theoretischer Zugänge zum Thema Globales Lernen. Klaus Seitz geht besonders ambitioniert vor und legt Grundlagen für eine weltgesellschaftlich fundierte Bildungstheorie, wenn er die Frage diskutiert: »Welche sozialwissenschaftlichen Theorien und gesellschaftstheoretischen Modelle (stehen) zur Verfügung […] , um den globalen sozialen Wandel zu interpretieren und inwieweit (geben) dergleichen Globalisierungs- und Weltgesellschaftsmodelle in dieser Phase des Umbruchs Eckdaten und Hilfestellungen für eine überfällige pädagogische Auseinandersetzung«? (Seitz 2002: 453). Ein weiterer Ansatz stellt das Thema weltweiter Gerechtigkeit in den Vordergrund und verbindet dies mit global-räumlichen Dimensionen und zu erwerbenden Kompetenzen. Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug (2014) betonen dabei, dass die angesprochenen Lernfelder eine Steigerung der Fähigkeit der Lernenden erfordern, mit Komplexität umzugehen. In der Bildungsarbeit gehe es gleichzeitig um eine Reduktion von Komplexität.

David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003) fassen Globales Lernen als ganzheitliches, ökologisches und systemisches Paradigma. Sie setzen eine ökozentrische Perspektive einer anthropozentrischen gegenüber.

Die von ihnen gesteckten Ziele Globalen Lernens sind der Erwerb von Systembewusstsein, von Perspektivbewusstsein oder von »Bereitschaft, Verantwortung für die Erhaltung des Planeten zu übernehmen« und ein »Bewusstsein universellen Beteiligtseins (zu) fördern« (Overwien/Rathenow 2009: 122 f.). Hier wird Globales Lernen explizit als »transformatorische« Bildung verstanden (Selby/Rathenow 2003), was hinsichtlich des Beutelsbacher Konsenses durchaus Widerstände aktivieren dürfte. Wenn man aber beachtet, dass Lernprozesse zumindest individuell immer auch transformativ sind und der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen angesichts des Klimawandels und anderer fundamentaler Umweltprobleme eine gesellschaftlich breit verankerte »große Transformation« fordert (vgl. WBGU 2011: 379 ff.), relativiert sich diese mögliche Empörung.

Globales Lernen setzt sich also insbesondere mit Fragen globaler Gerechtigkeit und mit dem Erwerb der Fähigkeit auseinander, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, insbesondere, nicht aber ausschließlich, bezogen auf Menschen auf anderen Kontinenten. Bisher werden derartige Ansätze hauptsächlich für Industrieländer diskutiert. In einigen Ländern des globalen Südens gibt es anschlussfähige Debatten, die mit denen der Industrieländer noch wenig in Kontakt stehen. Innerhalb des UNESCO-Kontextes verstärkt sich derzeit eine Diskussion um »Global Citizenship Education« (UNESCO 2013), die schon früher begann und nun auch im deutschsprachigen Kontext geführt wird (Andreotti 2006; Wintersteiner u. a. 2013).

In den Curricula, auch der Fächer der politischen Bildung, finden sich in den letzten Jahren zunehmend globale Fragen und das Ziel nachhaltiger Entwicklung. Zum einen spiegeln sich hier wahrnehmbare gesellschaftliche Veränderungen. Zum anderen dürfte aber auch ein Papier der Kultusministerkonferenz (KMK) Wirkung entfaltet haben: ein mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung erarbeiteter »Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung« (KMK/BMZ 2007). Dieses Papier schließt an Diskussionen des Globalen Lernens an und orientiert sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Es enthält ein eigenes Kompetenzmodell. Die in diesem KMK-Papier formulierten Kompetenzen sind für Partizipation, auch im globalen Rahmen, höchst relevant. So geht es in der Struktur »Erkennen, Bewerten, Handeln« u. a. um den Erwerb von Fähigkeiten zu »Perspektivenwechsel und Empathie«, zur »Solidarität und Mitverantwortung«, zur »Partizipation und Mitgestaltung« oder auch zur »Handlungsfähigkeit im globalen Wandel« (vgl. KMK/BMZ 2007: 71). Der im Jahr 2015 erneuerte Orientierungsrahmen richtet sich nun auf fast alle Schulfächer.

So soll in Geschichte verstärkt auch über Kolonialismus und die Entstehung von Rassismus gearbeitet werden, die neuen Fremdsprachen nehmen die globale Perspektive des mit ihnen jeweils verbundenen Kontextes auf und auch Kunst, Sport, Mathematik und die Naturwissenschaften leisten einen Beitrag zum Verständnis globaler Strukturen und Mechanismen (vgl. KMK/BMZ 2015, Schreiber 2016). Die formulierten Kompetenzen gleichen im Prinzip denen der Gestaltungskompetenz aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. De Haan/Harenberg 1999).

Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Normativität

Soweit explizite Begründungen seitens der politischen Bildung zur Distanz gegenüber dem Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorliegen, geht es um deren Normativität, die dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses zuwiderlaufe. Möglicherweise haben manche Akteurinnen und Akteure zusätzlich noch Katastrophenszenarien aus den Anfängen der Umweltbildung vor Augen oder eine Bildungsarbeit, die sich, teils in den 1970er-Jahren und zum Zwecke der Spendensammlung auch noch heute, distanzlos allein an Hungerkatastrophen und ähnlichen skandalösen Phänomenen festmachte. Dies ist im Globalen Lernen und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung längst überwunden und gilt als unseriös. Ein weiterer, über den Beutelsbacher Konsens hinausgehender Grund für eine Vernachlässigung der globalen Perspektive, die ja in den Sozialwissenschaften breit diskutiert wird, ist wohl der oftmals verengte Blick auf den Nationalstaat als Referenzrahmen für Bildung (vgl. Lillie/Meya 2016).

Die Ansichten über den normativen Hintergrund und die Grenzen der Kontroversität im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses variieren ein wenig. Übereinstimmung bei der Festlegung von Grenzen dürfte sich aber wohl eindeutig auf das Menschenrechtsprinzip beziehen, wie es sich auch im Grundgesetz zeigt (vgl. Detjen 2007: 327, vgl. auch den Beitrag von Schiele in diesem Band). Die Frage, welchem Wertehintergrund der Konsens eigentlich genau verpflichtet ist, ist dennoch nicht genügend geklärt, und so bietet der Bezug auf das Überwältigungsverbot immer wieder Einfallstore für das Ausbremsen wichtiger Zukunftsthemen, etwa auch, wenn es um ethische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung geht (vgl. Overwien 2016). Dabei gibt es enge Bezüge zum Menschenrechtsdiskurs (vgl. Juchler 2011) und zum international anerkannten Leitbild nachhaltiger Entwicklung, das sich etwa auch im Anfang der 1990er-Jahre hin-

zugefügten Artikel 20a des Grundgesetzes widerspiegelt. Zudem gibt es von Deutschland mit getragene grundsätzliche Beschlüsse und Abkommen auf der Ebene verschiedener Weltorganisationen, wie der UN oder der UNESCO.

Auf praktischer Ebene unterstellen Barbara Asbrand und Lydia Wettstädt den insbesondere in der außerschulischen Bildung verbreiteten handlungstheoretisch begründeten Ansätzen Globalen Lernens, hier werde Bildung aufgrund normativer Leitbilder zu Instrumentalisierung (vgl. Asbrand/Wettstädt 2012: 95). Würden sie dies auch so sehen, wenn politische Bildnerinnen und Bildner ihr Angebot mit menschenrechtlichen Normen oder denen unserer Verfassung begründeten?

Ein falsch verstandenes Bild des Beutelsbacher Konsenses dient zuweilen als bildungspolitische Guillotine, manchmal werden dabei dann auch wesentliche Teile des Konsenses nicht genannt. So wendet sich Annette Scheunpflug kritisch gegen ein aktionsorientiertes Globales Lernen. Diese Kritik ist grundsätzlich zu bedenken (vgl. dazu auch die Beiträge von Lösch und Eis in diesem Band). Wenn aber dabei die Schülerorientierung, als dritte Säule des Beutelsbacher Konsenses, einfach nicht genannt wird, zeigt sich, dass eine solche Kritik nicht genügend fundiert ist (vgl. Scheunpflug 2007: 16). Gerade der dritte Teil des Konsenses ist für Christian Boeser (2012) ein entscheidendes Argument für Globales Lernen. Die heutige, global vernetzte Lebensrealität vieler junger Menschen biete vielfältige Anschlusspunkte. Globales Lernen sei deshalb heute »unverzichtbar«. Aus einschlägigen Studien kann deutlich abgelesen werden, dass sich junge Menschen heute mit globalen Fragen und auch mit Umweltfragen auseinandersetzen (wollen) (Albert u. a. 2010; Michelsen u. a. 2016).

Der Beutelsbacher Konsens wird in Schulen und auch von Studierenden oft als Neutralitätsgebot missverstanden. Dieses Verständnis ist falsch, da Lehrkräfte ohne eigene begründete politische Urteile eher unglaubwürdig sind. Sie dürfen diese nur eben nicht überwältigend übertragen (vgl. Nonnenmacher 2011, vgl. auch den Beitrag von Hoffmann in diesem Band). Lehrerinnen und Lehrer sind (hoffentlich) politische Menschen! Erwähnt sei hier allerdings auch, dass Politikunterricht sehr häufig fachfremd unterrichtet wird, sogar an Gymnasien, wo der Prozentsatz fachfremden Unterrichts insgesamt meist geringer ist. Eine Landtagsanfrage in Hessen ergab im Jahr 2015 eine Quote von bis zu 30 % für Gymnasien, an Haupt- und Realschulen ist die Zahl noch höher (vgl. Hessischer Landtag 2015). Da stellen sich manche Fragen zum Beutelsbacher Konsens noch anders.

Ausblick

Resümierend sind Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot also keineswegs eine Einladung zu Beliebigkeit und zum toleranten Nebeneinander aller gesellschaftlich vorhandenen Anschauungen. Es geht gerade um die Lernhaltigkeit von Kontroversen, wobei Polarisierungen nicht von vornherein falsch sind, sondern durchaus den Lernprozess fördern können. In streitbarer Form können Sachverhalte geklärt werden. Es kommt gerade auf Rede und Gegenrede an, damit eine fundierte Standortfindung möglich ist. Bildungsarbeit ist also nicht lediglich die Moderation vorgefundener lebensweltlicher Deutungen, sondern es geht um die Reflexion gesellschaftlicher Prozesse, natürlich verbunden mit der Möglichkeit, Schlussfolgerungen für die eigene Position zu ziehen (vgl. Schillo 2013).

Entsprechende Kontroversen lassen sich in den Feldern des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung in größerer Anzahl leicht finden. Die Thematisierung globaler Fragen in der politischen Bildung ist dabei eigentlich nicht neu. Wolfgang Hilligen stellte schon in den 1960er-Jahren zeitdiagnostisch fest, dass »die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen« (Hilligen 1961: 62) wesentliche Kennzeichen der Gegenwart seien.

Dieser Gedanke wurde in der politischen Bildung erst in den letzten Jahren wieder aufgegriffen und verbindet sich zunehmend mit Nachhaltigkeitsfragen (vgl. Peter u. a. 2011, Sander/Scheunpflug 2011). Ingo Juchler sieht die Notwendigkeit, dass sich politische Bildung den Ambivalenzen eines Prozesses hin zu einer Weltgesellschaft stellen müsse. Dabei sei die Anerkennung »kultureller Andersheit« in einer globalisierten Welt wesentlich. Er betont, dass es vor dem Hintergrund der Geltung universaler Menschenrechte auch auf eine Auseinandersetzung mit dem Erbe des Kolonialismus ankomme (vgl. Juchler 2011: 402 ff.). Anschließende Gedanken nimmt auch Wolfgang Sander (2011) auf. Er zeichnet Konfliktlinien zwischen Kulturrelativismus und Universalismus nach und betont, dass für die politische Bildung eine universalistische Grundorientierung wichtig sei, der die volle Gleichberechtigung aller Menschen zugrunde liege, und zwar als Menschen und nicht als Angehörige eines kulturellen Kontextes (vgl. Sander 2011: 427 f.). Hier sind deutliche Anknüpfungspunkte zwischen der politischen Bildung und dem Globalen Lernen erkennbar, deren konsequentere Aufnahme zu einer Internationalisierung der Sichtweisen in der formalen wie der non-formalen politischen Bildung führen könnte (vgl. Christoforatou 2016).

Auch wenn man sich dem Begriff der Weltgesellschaft mit Vorsicht nähert, kann man feststellen, dass globale Verknüpfungen überdeutlich auch in Deutschland angekommen sind. Finanz-, Griechenland- und Flüchtlingskrise zeigen dies mehr als deutlich, Hitlisten von Exportweltmeistern und Hinweise auf Waffenexporte geben eine andere Perspektive. Hier geht es um komplexe globale Prozesse, ohne deren grundsätzliches Verstehen Politik auch in Deutschland nicht begriffen werden kann. Politische Bildung muss in Zukunft die Globalität in Deutschland und anderen Ländern Europas stärker in den Blick nehmen und in diesem Kontext auch Einwanderungsfragen aktiver angehen. Gerade Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler fordern in diesem Zusammenhang mehr Auseinandersetzung z. B. auch mit Rassismus in der Mitte der Gesellschaft (Marmer 2013). Wie notwendig die Bearbeitung von Globalisierungsfragen in der politischen Bildung ist, zeigen auch Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung der Universität Hannover. Sowohl Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als auch Hauptschülerinnen und Hauptschüler betrachten den Markt als einen kaum anzuzweifelnden Rahmen, wenn es um Dimensionen und Wirkungen der Globalisierung geht. Gesetzmäßigkeiten des Marktes werden als quasi natürlich und nicht hinterfragbar und somit auch nicht als gestaltbar gesehen (vgl. Fischer u. a. 2015).

Literatur

Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens, in: Bildung und Erziehung, Nr. 55, S. 397–416.

Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010, Frankfurt a. M.

Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: Policy & Practice – A Development Education Review, S. 40–51, www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4 (Stand 29.02.2016).

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2014): Globales Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 401–412.

Asbrand, Barbara/Wettstädt, Lydia (2012): Globales Lernen – Konzeptionen, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen, Münster/Ulm, S. 93–96.

Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft, H. 3, S. 373–383.

Boeser, Christian (2012): Politikdidaktik, in: Lang-Wojtasik Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen, Münster/Ulm, S. 209–212.

Christoforatou, Ellen (Hrsg.) (2016): Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood, Immenhausen.
De Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), Bonn.
Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München.
Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (2015): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung, Wiesbaden.
Hessischer Landtag (2015): Drucksache 19/2933, 19. Wahlperiode, Wiesbaden.
Hilligen, Wolfgang (1961): Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung, in: Gesellschaft-Staat-Erziehung, Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Bildung, Opladen, S. 339–359, hier nach: Hilligen, Wolfgang (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975, Opladen.
Juchler, Ingo (2011): Weltgesellschaft als Herausforderung für die politische Bildung, in: Sander/Scheunpflug, S. 399–416.
Kultusministerkonferenz (2007/2015): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn, www.orientierungsrahmen.de (Stand 29.02.2016).
Lillie, Anna-Lena/Meya, Jasper (2016): Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Polis, H. 1, S. 10–13.
Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: ZEP, H. 2, S. 25–31.
Michelsen, Gerd/Grunenberg, Heiko/Mader, Clemens/Barth, Matthias (2016): Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer, Bad Homburg.
Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel, Schwalbach/Ts., S. 83–99.
Overwien, Bernd (2016): Nachhaltige Entwicklung: Leitbild für eine ethische und politische Grundbildung?, in: Bittner, Alexander/Pyhel, Thomas: Umweltethik für Kinder, München (im Erscheinen).
Overwien, Bernd (2014): Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 375–382.
Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung, Opladen.

Peter, Horst/Moegling, Klaus/Overwien, Bernd (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung, Immenhausen.
Röll-Berge, Katharina/Ohlmeier, Bernhard/Brunold, Andreas (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden 2014 – eine Rezension, in: Politikum, H. 4 , S. 93–94.
Sander, Wolfgang (2011): Globalisierung der politischen Bildung – Herausforderungen für politisches Lernen in der Weltgesellschaft, in: Sander/Scheunpflug, S. 417–431.
Sander, Wolfgang/Scheunpflug, Annette (2011): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, Bonn.
Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens, in: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen, Bonn, S. 11–21.
Schillo, Johannes (2013): Brauchen wir eine kritische politische Bildung und wenn ja, wie viele?, in Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was ist heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 249–255.
Schreiber, Jörg Robert (2016): Globales Lernen für die ganze Schule, in: Polis, H. 1, S. 7–9.
Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt a. M.
Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
UNESCO (2003): Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education. Global Citizenship Education: An Emerging Perspective, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115e.pdf (Stand 29.2.2016).
WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten, Berlin.
Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juarez, Susanne (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien (Österreichische UNESCO-Kommission). www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final_1.Auflage.pdf (Stand 29.2.2016).

Sibylle Reinhardt

Fahrlässige Kritik am Konsens, seine emanzipatorische Funktion und notwendiger Streit

Fahrlässige Kritik

Die Einordnung und Kritik des Beutelsbacher Konsenses durch einige Vertreterinnen und Vertreter der sogenannten kritischen politischen Bildung ist aus meiner Sicht äußerst problematisch, nicht zuletzt, wenn sie mit Häme und Polemik vorgetragen wird. Weder kam dieser Konsens 1976 aus einem »brennenden Dornbusch im Schwarzwald«, noch stellt er »die heute nahezu religiös verehrte Rettung« (Steffens 2011: 27) in einer Situation politischer und didaktischer Konflikte dar. Der Konsens habe »hegemonialen Status erlangt« und seine »Prinzipien – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Berücksichtigung der Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler – erscheinen […] merkwürdig antiquiert und deplatziert«, er habe »den produktiven Dissens aus der politischen Bildung eskamotiert und damit zu ihrer Entpolitisierung beigetragen« (Rodrian-Pfennig 2011: 158 und 166). Könnte man in der letzten Formulierung noch vermuten, die Autorin kenne den Konsens gar nicht, so wird das durch ihre eigene Zusammenfassung einige Seiten vorher widerlegt – und umso unverständlicher. Machtkritik mit permanenter Reflexion und Kritik, so argumentiert Rodrian-Pfennig gemeinsam mit anderen an einer weiteren Stelle, gehe »weit über den Pro-Contra-Imperativ des Beutelsbacher Konsens im Kontroversitätsgebot hinaus«. Allerdings wird kurz vorher verlangt, dass andere Positionen »vorgebracht werden, welche die dominante Position in Frage stellen« (so de Moll u. a. 2013: 308). Damit wird der Beutelsbacher Konsens aber bestätigt.

Wie soll man solche eher diffamierende Kritik verstehen? Hier gerät irgendetwas unpraktisch: der Meta-Konsens für die Lehre wird überfrachtet mit umfassenden gesellschaftstheoretischen Kritikpostulaten. Vielleicht klärt sich so das Problem: Auch Rößler widerspricht »eilfertiger Berufung« auf die ersten beiden Prinzipien, weil sich darin »der in der Fokussierung aufs Individuelle sich vollziehende Gesellschaftsverlust« (2014: 96) äußere.

Meine Erklärung für diese Zurückweisung des Beutelsbacher Konsenses liegt in der Feststellung eines Kategorienfehlers: es geht den genannten Autorinnen und Autoren wohl nicht um die Bildungsprozesse von einzelnen Menschen, also von Individuen, sondern es geht ihnen um die Kritik der gesamtgesellschaftlichen Formation (vgl. ähnlich auch Sander in diesem Band).

Wenn Fachdidaktik der politischen Bildung nach den Vorstellungen der Lernenden fragt, die diese in den Unterricht mitbringen (mit ihren konstruktiven und hemmenden Facetten), und fordert, dass Unterricht subjektive Illusionen, Utopien und Fehlvorstellungen ernst nehmen möge, dann ruft Rößler (2014: 95) – bestärkt von Steffens/Haas (2014: 27): »Der Fehler ist die Wirklichkeit!« Hier kommt Verzweiflung über die Konstruktion unserer Gesellschaft zum Ausdruck – das ist legitim, hat aber mit Prozessen politischer Bildung (zu denen nun einmal einzelne Schüler und Schülerinnen mit ihren Alltagsvorstellungen gehören) direkt und unvermittelt wenig zu tun (vgl. Rößler und Hammermeister in diesem Band; differenzierter Schmitt 2014: 130, aber auch sie bringt Gesellschaft gegen Lernen in Stellung; ganz anders Henkenborg 2013: 113 f.).

Es stellt sich die Frage, ob es der genannten Kritik um explizit politische Bemühungen geht. Dann würde diese aber eher ein politisches Ziel als ein Ziel für die konkreten Lernprozesse konkreter Menschen anstreben, die einen Anspruch auf die Achtung ihrer eigenständigen (individuellen) Urteilsbildung und ihrer letztlich eigenen (individuellen) politischen Handlungen haben (so auch Füchter/Moegling 2013: 84).

Emanzipatorische Funktion

Ein Gedankenspiel möge verdeutlichen, dass eine Absage an den Beutelsbacher Konsens die Bildung zur Mündigkeit gefährden würde: Wer würde den Konsens ablehnen? Tilman Grammes, Henning Schluß und Hans Joachim Vogler haben herausgearbeitet, dass die Staatsbürgerkunde der DDR die drei Grundsätze des Überzeugungsgebots, der Konsonanz von Theorie und Praxis und der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit formulierte und sich damit positiv zum politischen System verhielt (2006: 493). Demgegenüber hat im pluralistischen System der Bundesrepublik Deutschland der Beutelsbacher Konsens auch die politische Funktion, auf drohende oder gegebene Einseitigkeiten bei der Einflussnahme auf Lernprozesse reagieren zu können. Eine eventuelle Kritik am Einsatz von Jugendoffizieren im Unterricht braucht den Beutelsbacher Konsens als Messlatte (vgl. Lange/Haarmann 2015), ebenso eine Kritik an Schul-

büchern und Unterrichtsmaterialien von interessierter Seite und an Strömungen enger Wirtschaftsdidaktik (vgl. Engartner 2013 und Haarmann 2014). Deshalb ist auch nicht zu verstehen, dass die sogenannte kritische politische Bildung kaum zu Themen ökonomisch-sozialen Lernens Stellung bezieht (was auch von Füchter/Moegling (2013: 84) moniert wird).

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) hat 2011 Stellung zum »Gutachten ›Ökonomische Bildung …‹ des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft« bezogen und 2014 den »Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien« veröffentlicht. Darin wird die Indienstnahme von Schule und Unterricht für vorab erkannte Wahrheiten und für partikulare Interessen kritisiert.

Ein unerhörter Vorgang spielte sich 2015 ab: Nachdem die Bundeszentrale für politische Bildung in ihrer Reihe »Themen und Materialien« den Band »Ökonomie und Gesellschaft« veröffentlicht hatte, intervenierte die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände beim Bundesministerium des Innern, dem Dienstherren der bpb, um den weiteren Vertrieb des Bandes in der veröffentlichten Version zu verhindern. Die BDA monierte das angeblich »monströse« Bild von Wirtschaft in dem Band, vernachlässigte aber die darin vorgenommenen konkreten Vorkehrungen für den Unterricht, die einlinige Sichten verhindern. Auch wenn sich die BDA nicht direkt auf den Beutelsbacher Konsens berief, wurde dieser natürlich in den Diskussionen über den Band zum Maßstab für dessen Beurteilung (vgl. Reinhardt 2015, dort die Quelle). Auch dieser Vorgang zeigt die Relevanz des Beutelsbacher Konsenses für bildungspolitische Auseinandersetzungen.

Eine plakative Zurückweisung des Beutelsbacher Konsenses ist meines Erachtens politisch reaktionär und theoretisch und praktisch ein Fehlgriff – und wohl auch in der kritischen politischen Bildung überholt (vgl. Punkt 2 der Frankfurter Erklärung 2015).

Konkrete Streitpunkte

Die Probleme des Beutelsbacher Konsenses liegen auf der praktischen Ebene. Der Konsens formuliert eine Meta-Ebene für unterrichtliche Interaktionen und gibt die Aufgabe der Verwirklichung an die Lehrenden (und, so meine ich, auch an die Lernenden) ab. Dieser Wechsel der Ebenen deutet sich bei Lösch an, wenn sie fordert, »dass die Umsetzung des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses diskutiert werden muss« (ihr Gegenstand ist das mögliche Fehlen kritischer Positionen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion) (2013: 177 f.). Die praktische Umsetzung im Unterricht in der Schule ist gespickt mit Fallstricken und Handlungsproble-

men für die professionelle Lehrkraft! Dies wird seit langem diskutiert (z. B. Reinhardt 1976/2014) und bleibt eine dringliche Aufgabe für die Didaktik der politischen Bildung (exemplarisch May 2014, vgl. auch seinen Beitrag in diesem Band sowie Autorengruppe Fachdidaktik 2015, Kapitel 2).

Beispiele für solche brisanten Fragen, die häufig schnelle Reaktionen und Balancen erfordern, sind: Wie gehe ich als Lehrer oder Lehrerin um mit

- Sympathie einer Schülerin für einen Nazi? (May 2014)
- Politischem Handeln meiner Lerngruppe? (Autorengruppe 2015, Kapitel 2; vgl. auch, Hoffmann sowie Stein in diesem Band)
- Heterogenen Lerngruppen (= politisch vs. unpolitisch; politisch links bis rechts)? (Autorengruppe 2015, Kapitel 2)
- dem Gegenstand »Rechtsextremismus«, ohne in die Fallen der Konfrontation, Moralisierung und Werbung zu geraten? (Heinrich 2016, sowie deren Beitrag in diesem Band)
- Überwältigungen durch die Gruppe? (Reinhardt 1976/2014)
- Authentizität, wo Diskretion sinnvoller wäre? (Reinhardt 1976/2014)

Für die konkrete Bearbeitung solcher Fragen helfen Supervisionsgruppen mehr als abstrakte Gesellschaftstheorien! Diese Theorien sind sehr wohl für unsere Selbstverständigungen wichtig: Sehr unterschiedliche Demokratietheorien (liberale, linke, konservative, postmoderne) würden sich in der Beobachtung der Dialektik von Konflikt und Konsens als wesentlich für die Demokratie treffen können und deshalb einen theoretischen Hintergrund für den Beutelsbacher Konsens liefern (vgl. auch die Beiträge von Friedrichs und Weyland in diesem Band). Als Professionswissen ist der Beutelsbacher Konsens aber zwischen Theorie und Praxis angesiedelt – er muss gehandelt und nicht nur beredet werden.

Das Politisch-Sein als Politik-Lehrkraft ist komplexes und konkret umstreitbares Handeln. Dieses Handeln auf der Mikro-Ebene der Interaktionen kann nicht immer gelingen und es wird auch nicht durch alle beteiligten Subjekte identisch beschrieben und beurteilt werden. Aber ein geteilter Standard für die Diagnose und Bewertung der Interaktionsprozesse macht den Streit erst sinnvoll.

Kontexte für Abwägungen

Der Mikro-Ebene unterrichtlichen Handelns in der Schule können wir die außerschulische politische Bildung an die Seite stellen – welchen Unterschied macht das? Tendenz-Betriebe werden das Recht haben wollen, homogenere Gruppen zu versammeln mit homogeneren Zielen als die Schule. Macht es Sinn, hier die Pluralität im gesamten System zu suchen

und nicht in der einzelnen Organisation oder gar Veranstaltung? Ändert staatliche Finanzierung den Bezugspunkt? Bleibt die Emanzipation der Lernenden nicht auch hier ein Ziel?

Auf einer Meso-Ebene sind Curricula, Richtlinien und Lehrpläne anzusiedeln. Wie werden Pluralität und Kontroversität hier formuliert? Auch formal zugelassene Schulbücher und Materialien für den Unterricht werden den Beutelsbacher Konsens verwirklichen sollen und wollen, aber was ist die Einheit für die Prüfung? Geht es um mehrere Bücher im Ensemble oder um ein Buch oder um jedes Kapitel? Privatwirtschaftliche Verlage und staatliche Institutionen (wie die Bundeszentrale für politische Bildung) werden unterschiedlich gebunden sein – aber wie genau? Im Falle von Beschwerden über angeblich indoktrinären Unterricht, die verwaltungsrechtlich bearbeitet werden, wird der Beutelsbacher Konsens zentrale Kriterien für die Entscheidung liefern. Die Strukturen von Schulaufsicht und Entscheidungen für die Einstellung von Lehrenden könnten daraufhin untersucht werden, welche Struktur den Lernenden und Lehrenden die größte Möglichkeit für das Austragen von Konflikten garantiert.

Auf einer Makro-Ebene kann gefragt werden, ob Wissenschaften (deren ureigenes Merkmal ja Kritik ist) und Öffentlichkeit (in einer streitig verfahrenden Demokratie) wichtige Kontroversen austragen und so dem Fortschritt von Erkenntnis und Meinungsbildung dienen. Ganz allgemein gesprochen ist Kritik vielleicht die Gelenkstelle zwischen Konflikt und Konsens als den Paradoxien der konstruktiven Dialektik des demokratischen Systems. Konfliktfähigkeit ist dann die zentrale Kompetenz demokratischer Bürger und Bürgerinnen.

Den Lehrenden in der Schule sei abschließend empfohlen, ihre Lerngruppen und auch in Elternversammlungen auf den Konsens und auf die Schwierigkeiten des Handelns offen hinzuweisen – und zur konkreten Kritik einzuladen. Die Verwirklichung des Beutelsbacher Konsenses ist die Aufgabe aller Beteiligten.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Autoren: Sander, Wolfgang/Reinhardt, Sibylle/Petrik, Andreas/Lange, Dirk/Henkenborg, Peter/Hedtke, Reinhold/Grammes, Tilman/Besand, Anja), Schwalbach/Ts.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.) (2013): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Weinheim, Basel.

De Moll, Frederik/Kirschner, Christian/Riefling, Markus/Rodrian-Pfennig, Margit: Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs, in: Bremer u. a.), S. 293–314.
Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) (2011): Stellungnahme zum Gutachten »Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen« des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft, in: polis, H. 1, S. 5.
Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) (2014): DVPB-Transparenzkodex für Unterrichtsmaterialien, in: polis, H. 2, S. 28.
Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.) (2014): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Schwalbach/Ts.
Engartner, Tim (2013): Das Fach »Wirtschaft« als Fach der Wirtschaft? Einige ausgewählte Aspekte vergangener und gegenwärtiger Debatten, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H. 3, S. 439–446.
Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015), www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/ (Stand 31.8.2015).
Füchter, Andreas/Moegling, Klaus (2013): Didaktische Überlegungen zur kritischen politischen Bildung, in: Widmaier/Overwien, S. 78–85.
Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden.
Haarmann, Moritz Peter (2014): Ökonomisches Lernen – Selbstzweck oder Teil des gesellschaftlichen Lernens?, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H. 2, S. 189–200.
Heinrich, Gudrun (2016): Politische Bildung und Rechtsextremismus, in: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain, Rostock, S. 22–36.
Henkenborg, Peter (2013): Überlegungen zu einer kritischen Theorie politischer Bildung, in: Widmaier/Overwien, S. 109–118.
Lange, Dirk/Haarmann, Moritz Peter (2015): Politische Bildung oder politische Öffentlichkeitsarbeit?, in: polis, H. 1, S. 22–25.
Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2011): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
Lösch, Bettina (2013): Ist politische Bildung per se kritisch?, in: Widmaier/Overwien, S. 171–179.
May, Michael (2014): Politische Bildung als Beruf – Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden?, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H. 4, S. 585–596.
Reinhardt, Sibylle (1976/2014): Wie politisch darf der Politiklehrer sein?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 8/76 vom 21.02.1976, S. 25–35, abge-

druckt in: Reinhardt, Sibylle (Hrsg.) (2014): Ich freue mich, dass Sie Spaß am Politik-Unterricht haben. Ein Streifzug durch das Werk der politikdidaktischen Klassikerin Sibylle Reinhardt, hrsg. Grammes, Tilman/Petrik, Andreas, Opladen, S. 100–116.
Reinhardt, Sibylle (2015): Bundeszentrale für politische Bildung unter Druck der Arbeitgeberverbände (BDA), in: Perspektiven ds, H. 2, S. 15–17.
Rodrian-Pfennig, Margit (2011): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung, in: Lösch/Thimmel, S. 157–167.
Rößler, Sven (2014): Die Kühlkette darf nicht unterbrochen werden – zum Fehlkonzept Politische Bildung, in: Eis/Salomon, S. 91–103.
Schmitt, Sophie (2014): »Wenn man sich selber auf die faule Haut legt …«, in: Eis/Salomon, S. 116–133.
Steffens, Gerd (2011): Braucht kritisch-emanzipatorische politische Bildung heute eine Neubegründung?, in: Lösch/Thimmel, S. 25–36.
Steffens, Gerd/Haas, Haydée Mareike (2014): Politische Bildung und die Dynamik ihres Gegenstandsbereichs, in: Eis/Salomon, S. 22–27.
Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.) (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts.

Sven Rößler

Blödmaschine Beutelsbach

»Das Telos der Toleranz ist Wahrheit.« (Marcuse [1965] 1967: 102)

Wer braucht den Beutelsbacher Konsens? Vor allem diejenigen, die ein Interesse daran haben, dass sich die Damen und Herren Didaktiker mit sich selbst mehr beschäftigen als mit den gesellschaftlichen Verhältnissen – und sich dabei durchaus in einer urdeutschen Traditionslinie befinden, die auch der alte Theodor Litt, der – und das ist *politisches* Denken – eben akzeptierte, dass die Dinge sich nun einmal unwiderruflich geändert haben, im Spätwerk nur noch als Selbstbetrug beschreiben konnte: »Es würde unserer Abrechnung mit den Nachklängen des klassischen Bildungsideals ein Wesentliches fehlen, wollten wir es versäumen, uns mit einer Auffassung auseinanderzusetzen, die auch unter den Bedingungen des modernen Arbeitslebens […] dem Gedanken der ›Bildung‹ eine bestimmte Wirkungssphäre und damit ein sei es auch beschränktes Recht meint retten zu können. […] Die »pädagogische Provinz« erlebt als abgesonderter Bezirk der seelischen Wirklichkeit ihre Auferstehung« (Litt [1955] 1995: 238 f.). – Provinziell ist also jene Protokollnotiz, die später Konsens werden sollte, eventuell nicht bloß ob des Ortes ihrer Formulierung.

Wenn es einen für die Politikdidaktik zuständigen Gott gibt, so hat er Humor – abweichend zu Marxens ([1852] 1960: 115) bekannter Formel wiederholt sich am Beutelsbacher Konsens aber gewissermaßen die Farce als Tragödie. *Jene* findet sich in Siegfried Bernfelds Polemik über die »Pädagogiker« (vgl. Lohmann 2001), die in die aktuelle Debatte über *diese* – wieder (bspw. Grammes 1986: 16 f.) – einzuführen, ein Anliegen des Beitrages ist.

Bernfeld – oder: Wenn der Streit über die Schiefertafel die Verhältnisse unberührt lässt

Bernfeld ([1925] 2012) fasst den vermeintlichen Bildungsauftrag der Institution Schule in der Moderne – verblüffend aktuell – zusammen: »Was in Wahrheit gewaltsam erzwungene Ausbeutung ist; wir wissen es, soll ihnen als freiwillig dargebrachtes Opfer der Liebe erscheinen; Sie sollen Mehr-

wert leisten, aber sie sollen es gern tun, aus innerem Liebeszwang, so wie der Liebhaber seiner Geliebten, der Gläubige seinem Gott opfert.« So verdorben der Plan, so diabolisch sein Verkünder: »Bei Gott, Bürger Machiavell ist ein kluger Mann. Wir ernennen ihn zur Exzellenz Unterrichtsminister und beauftragen ihn, dies teuflische Kunststück durchzuführen. Er […] hält den Hofräten und vortragenden Räten seines Ministeriums ungefähr die folgende Programmrede (gekürztes Stenogramm): ›… Dieses, unser Ziel, zu erreichen, schlage ich Ihnen folgende organisatorische Maßnahmen vor. Sie müssen nämlich verstehen, daß die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluß restlos vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können. Doch werde ich auch in dieser Zulassung taktisch vorgehen. Sie wird gefordert werden, wir lassen lange um sie kämpfen und gewähren sie in Form von Konzessionen immer dann, wenn wir eine Ablenkung der Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit für nötig halten. Also die erste organisatorische Forderung ist: Trennung der bürgerlichen Jugend von der proletarischen. […] [D]ie bürgerliche Jugend sind die Kinder jener Familien, die vor jeder Proletarisierung in dieser Generation völlig gesichert sind. Es sind nicht sehr viele. Aber es sind die, auf die es ankommt. Wir haben sie keineswegs in getrennten Schulen zu erziehen. Dies würde unnötiges Aufsehen erregen. Und das Vermögen und soziale Ansehen ihrer Väter sichert ihnen ohnedies eine ungestörte Schullaufbahn. Sie sind die erblichen Herrscher unserer Gesellschaft und Wirtschaft, bestimmt, ihre Macht ungekrönt und unbekannt sogar auszuüben. Es wird ihnen nützlich sein, den Zauber solcher Inkognitoexistenz und die Befähigung hierzu an Schule und Universität frühzeitig zu erfahren und zu üben, scheinbar völlig gleich allen anderen, in Wahrheit schon die Herrscher mit der Schiefertafel – die wir übrigens abschaffen sollten, da wir nicht genug Revolutiönchen machen können, und Sie sollen sehen, wie unser Staat ein Jahrzehnt lang von der wichtigen Frage: Schiefer oder Papier für Schulanfänger widerhallt! Wenn ich sage, wir wollen die bürgerliche Jugend von der übrigen trennen, so meine ich die Kinder jener Familien, deren künftige Klassenzugehörigkeit unsicher ist, die wir mit den Thronfolgern zusammen erziehen, aufwachsen lassen wollen; Sie werden sich infolge der Iibidinösen Identifikation, wie Bernfeld sagt, für ihr Leben unseren Kapitalfürsten anschließen und ihnen treue Lehensritter sein. Natürlich bloß mit der Treue, die Lehensrittern alters her spezifisch war. Die provisorische Treue. Sie werden sich redlich bemühen, an die Stelle des Fürsten zu gelangen, sein Land – ich meine das bildlich, wie Sie wohl verstehen – zu erobern, den Fürsten zu töten.

Aber, und wenn ihr Gehalt kaum zum Leben hinreichen sollte, sie werden zwar die persönlichen Feinde aller Besitzer, aber nimmermehr des Besitztums sein, mit dem sie identifiziert sind. Eine tüchtige Identifikation zeugt Hoffnungen, denen lebenslängliche Enttäuschungen nichts anhaben. […] meine Herren, ich warne Sie aufs ernsteste, sich hier in die pädagogischen Fragen einzumengen. Hierin haben Sie keinerlei Meinung und Überzeugung zu haben. Vergessen Sie nicht, Sie sind Beamte eines Unterrichtsministeriums. Als solche haben Sie in Unterrichtsfragen strengste Neutralität zu wahren; es kann allerdings opportun sein, gelegentlich einen anderen Anschein zu erwecken. Was in diesen bürgerlichen Schulen mit der Jugend geschieht, ist völlig gleichgültig. Denken Sie diesen Gedanken durch! Wichtig ist bloß, wer in sie aufgenommen wird, und ob die Anstalten der quasi bürgerlichen Jugend die Möglichkeit geben, die Annehmlichkeiten eines kultivierten Lebens schätzen zu lernen, verbunden mit der Erkenntnis, daß diese nur durch den Bestand unserer vortrefflichen Ordnung gesichert; für sie selbst gesichert sind« (Ebd.: 98–101).

Der Grenzfall als Prüfstein – das empirisch-praktische Versagen des Konsenses an der Wirklichkeit

Die »vortreffliche Ordnung«, von der Bernfeld Machiavelli sprechen lässt, war elend genug, aber dennoch eine noch *vor* dem Zivilisationsbruch, in welchen sie geführt hat. Dieser verbietet jedes Anknüpfen an ein *Zuvor* als ein Unverdächtiges – *Bruch* jedoch darf auch nicht über die Kontinuitäten innerhalb eben jener *Moderne* hinwegtäuschen, die – selbst wenn sie aus affektiver Abwehr zur Postmoderne schlicht umettikettiert wird – unvermindert auch noch unsere ist. Unter dem Eindruck der verstörenden bundesdeutschen Debatten anlässlich des ersten Auschwitz-Prozesses im Gleichklang mit dem selbstbewusst-unverschämten Auftreten der Angeklagten schreibt 1966 Arendt (2014: 100 f.), der wir eine der aufschlussreichsten kritischen Theorien der Moderne verdanken: »Denn das, was die Mehrheit denkt und wünscht, macht die öffentliche Meinung aus, selbst wenn es aus den öffentlichen Kommunikationskanälen […] ganz anders tönt. […] [W]enn diese Differenz sich einmal zu einer Kluft ausgeweitet hat, dann ist sie Anzeichen einer klar vorhandenen Gefährdung des politischen Gemeinwesens«. Wenn auch heute, in einem Land, in dem es bereits Willkommenskultur ist, einen Menschen *nicht* anzuzünden, der Mob »ganz normaler« (was leider allzu wahr ist) »Deutscher« noch gegen alle Vernunft und gegen die Menschheit selbst tobt, das immer gleiche Ressentiment sich in – in ihrer Offensichtlichkeit doch verborgenen – neumedialen Paral-

lelöffentlichkeiten täglich neu munitioniert, dann scheint der »Impact« des Beutelsbacher Konsenses auf die politische Kultur der Bundesrepublik in den letzten 40 Jahren wohl nicht allzu groß gewesen zu sein – und wenn, dann allenfalls verheerend in seiner faktisch – wenn auch nie unwidersprochen, aber eben folgenlos – zum diffusen »Neutralitätsgebot« amalgamierten Rezeptions- und Wirkungsgeschichte (die »Schülerorientierung« verflüchtigt sich darin oft zum bloß Methodischen).

Am Grenzfall des Genozids, der immer auch ein Prüfstein ist, zeigt sich die entscheidende Schwäche: Wie weit trägt der Beutelsbacher Konsens, wenn der Gegenstand selbst überwältigend ist? Das Überwältigungsverbot droht dann in die Falle der Vernunft zu gehen. Es gehört zu den basalen rhetorischen Strategien neurechter Kader, Liberalität als gesellschaftliches Verhältnis im unerträglichen Insistieren auf Redefreiheit gerade an solchen Gegenständen lächerlich zu machen. Im Kampf um das »Denken und Wünschen« der (schweigenden) Mehrheit stehen die für ein Epochenverständnis, als Voraussetzung einer »Mündigkeit« im emphatischen Sinne, elementaren Topoi in einem eben nicht zugunsten letzterer auflösbaren *Spannungsverhältnis* (vgl. Heitz/Rook 2015: 117) zur Angst werdenden – in ihrer Berechtigung trivialen – Sorge vor Überwältigung.

Das Prinzip: Die Blödmaschine – Angst essen Seele auf …

Das Erfolgsrezept des Beutelsbacher Konsenses: Bloß drei Punkte sind für die Klausur auswendig zu lernen – »Die Liste«, aber, »ist das Erzählformat des späten Kapitalismus und der Postdemokratie«, schreiben Metz und Seeßlen (2011: 705) in *Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität*: »Eine klassische Definition der Blödmaschine wäre demnach die Maschine, die Bewußtsein, Wahrnehmung und Kommunikation so verändert, daß der Mensch, der in sie gerät (und zum Teil: der sie bedient) weder seinen eigenen sozialen Ort scharf erkennen noch ein gemeinsames Interesse mit anderen suchen kann. Die Blödmaschine isoliert den Menschen in der Masse (der Konsumenten) und löst ihn zugleich darin auf. Er hat das Gefühl, in seiner Ware (in den Bildern, Tönen, Inszenierungen und Verknüpfungen) zu triumphieren, weiß aber nicht genau, über wen oder was« (ebd.: 739). Dabei handelt es sich auch und gerade um soziale »Maschinen«: »Man benötigt indes Blödmaschinen nicht nur aus Interesse und Bequemlichkeit, sondern eben auch vor lauter Angst. Man könnte sagen: Eine Blödmaschine verarbeitet Begehren und Angst zu einem reduzierten Weltbild. Die Angst, die eine Blödmaschine erzeugt, scheint erträglicher als die Angst, die einen im richtigen Leben blöd macht« (ebd.: 39). Insofern

lässt sich nun auch vom Beutelsbacher Konsens als »Blödmaschine« sprechen, sie verarbeitet in der beständigen Aufforderung der Beschäftigung mit sich selbst (als dem Konsens) die Angst vor dem eigenen Urteil (der Didaktiker/-in). »In einer Blödmaschine sind für alles, was ich sehen kann, die Schlüsse schon gezogen, bzw. es greift ein maschineller Reflex zwischen dem Sehen und dem Schließen ein. Die einfachste Variante ist es, das Gesehene schneller erklären zu lassen, als ich es selbst je könnte« (ebd.: 42).

Auch und gerade eine spezifisch »deutsche« Angst ist hellsichtig, wenn auch längst nicht so radikal wie das wenig später sich Ereignende, ihm schwerlich vorzuwerfen, in Bernfelds Satire beschrieben. Machiavell regt an: »Man müßte die unbewußte Angst des Deutschen, die einem tiefen Minderwertigkeitsgefühl entspringt, in Aggression wenden. Man müßte die Deutschen glauben machen, sie hätten einen ungeheuer mächtigen, gemeinsamen Feind, […] den man durch gemeinsame, ungeheure Tat zu vernichten hätte. Nur freilich darf das kein wirklich gefährlicher Feind sein, etwa Franzosen, sonst entsteht ja Realangst, und wenn wir ihn etwa besiegen, so stehen wir, wo wir vorher standen. Es müßte eine Fliege, ein Nichts sein. Das hätte auch den Vorteil, daß wir romantische Elemente, die dem Deutschen und seiner Jugend liegen, mit verwenden könnten. Was meinen Sie zu einem Geheimbund von Fremdländischen, der die Deutschheit verfolgt? […] Ich empfehle, die Juden zu diesem zu ernennen. Sie sind wirklich ungefährlich. […] Sollen sie aber ja einmal geprügelt oder totgeschlagen werden, so sind deren in anderen Städten und Ländern genug übrig, um den Schrecken vor ihnen permanent zu erhalten. Mit Hilfe des sorgfältig gepflegten und angewandten Antisemitismus erhalten wir jene stolze und selbstbewußte, nämlich von sich, ihrer Wertigkeit, ihrem Volks- und Rassenadel durchdrungene Jugend, die identifikatorische Bestrebungen bis in weite Schichten des Proletariats erwecken wird« (Bernfeld [1925] 2012: 102 f.).

– Und der Reflex ist seit zweihundert Jahren derselbe: »Denken? Abstrakt? Sauve qui peut! Rette sich wer kann!«, doch »Wer denkt abstrakt? Der ungebildete Mensch, nicht der gebildete« (Hegel [1807] 2000: 575, 577); »Professor« leitet sich nicht zufällig, wie »Profession« überhaupt, von professio, »öffentlich angeben«, zu fatērī, »bekennen«, ab – ein öffentliches Bekenntnis aber scheint so ziemlich genau das Gegenteil zu einem Konsens zu sein. Die Abstraktionsleistung der *Blödmaschine Beutelsbach* erinnert an das bloß subsumierende Urteilen bei Kant: »Der Mangel an Urteilskraft ist eigentlich das, was man Dummheit nennt, und einem solchen Gebrechen ist gar nicht abzuhelfen. Ein stumpfer oder eingeschränkter Kopf, dem es an nichts, als an gehörigem Grade des Verstandes und eigenen Begriffen desselben mangelt, ist durch Erlernung sehr wohl, so gar bis zu

Gelehrsamkeit auszurüsten. Da es aber gemeiniglich alsdenn auch an jenem (der secunda Petri) zu fehlen pflegt, so ist es nichts Ungewöhnliches, sehr gelehrte Männer anzutreffen, die, im Gebrauche ihrer Wissenschaft, jenen nie zu bessernden Mangel häufig blicken lassen« (Kant [1781] 1995: 185).

Fazit: Fahr- und andere Lässigkeiten

Im Abwehrreflex, eine bestimmte Diskursposition als gefühlig-diffuses Leiden an der Wirklichkeit voller »Verzweiflung« (vgl. Reinhardt in diesem Band: 270) zu diskreditieren, wird der Disziplinierungscharakter des als Platzhalter eines im hegemonialen »Weiter so!« der Etablierten – zur Überdeckung des für das Fach eigentlich konstitutiven Streites um die rechte Auffassung – systematisch inhaltsleeren Professionalitätsbegriffes – Beutelsbach 2.0 – drohend ansichtig. Dass die Wirklichkeit »der Fehler ist« (Rößler 2014: 95) richtet sich dabei überhaupt nicht gegen die Alltagsvorstellungen von Lernenden, wie Reinhardt vorschnell urteilt (Reinhardt in diesem Band: 270), sondern nimmt sie vielmehr dort ernst, wo sie politikfeindliche gesellschaftliche Verfasstheit adäquat im Wortsinne reflektieren: widerspiegeln, fachlichen Postulaten aber widersprechen. Deshalb die »unpraktisch geratene« (ebd. 269) Arbeit an Begriffen, die Notwendigkeit zur Gesellschaftskritik – statt die individuellen Alltagsvorstellungen einfach als fachliche »Fehlvorstellung« abzutun: »[…] das Hauptmerkmal des Denkens ist, daß es alles Tun unterbricht […]« (Arendt [1971] 2000: 133).

Wenn ein melancholischer – im Sinne Benhabibs (2011: XIV) – Blick auf die Welt sich an ihr fachlich und empirisch wohl begründet und argumentiert wird, dann ist er eben nicht bloß Haltung – zumal, wenn eher über einen verbreiteten Mangel an Haltung unter angehenden Politiklehrkräften nach meinem Eindruck auf der Beutelsbach-Tagung in Heppenheim Einmütigkeit herrschte –, sondern es ist allenfalls fahrlässig, sich mit diesen Gründen nicht auseinanderzusetzen. »Es gibt keine gefährlichen Gedanken; das Denken selbst ist gefährlich […]. Das Denken ist für alle Glaubensbekenntnisse gleich gefährlich und bringt aus sich heraus kein neues Glaubensbekenntnis hervor« (Arendt [1971] 2000: 144 f.).

Dass es in der Vertretung von Ansprüchen der Disziplin gegenüber Übergriffen »von außen« durchaus taktisch sinnvolle Bezüge auf den Beutelsbacher Konsens geben kann, wie Reinhardt nachvollziehbar darlegt (Beitrag in diesem Band), darüber kann es unter politisch denkenden Menschen doch überhaupt keinen Zweifel geben, diese gehen aber aus von den in der gegenwärtigen Defensive nun einmal gegebenen Möglichkeiten, es bedeutet nicht, dass der Konsens alternativlos ist. Eher ließe sich fragen – und hier

schließt sich der Kreis – ob er nicht gerade einen nicht eben geringen Anteil daran hat, dass das Fach sich derart in der Defensive befindet.

Den Luxus, keine eigene Meinung zu haben, können sich nur weltlos Unmündige leisten, denn: »Der postdemokratische Staat fühlt sich von Menschen verlassen und bedroht, die er zuvor verlassen und bedroht hat. Konsequenterweise benötigt er, um diese Blödheit in der verbliebenen Mitte akzeptabel zu machen, die Mithilfe der Blödmaschinen« (Metz/Seeßlen 2011: 736, 64). Es kann unvernünftig sein, vernünftig zu sein, wo Vernunft sich gegen die Menschen richtet. »Die dieser Unparteilichkeit ausgesetzten Menschen sind keine *tabulae rasae*, sie werden geschult von den Verhältnissen, unter denen sie leben und denken und über die sie nicht hinausgehen. Um sie zu befähigen, autonom zu werden, von sich aus herauszufinden, was für den Menschen in der bestehenden Gesellschaft wahr und was falsch ist, müßten sie von der herrschenden Schulung (die nicht mehr als Schulung erkannt wird) befreit werden« (Marcuse [1965] 1967: 110). Die Angst vor der Normativität ist Unsinn, bisweilen gefährlich. Die spätmoderne Selbst-Verunsicherung führt vielmehr zur Notwendigkeit von *Kontroversität* im Sinne einer Parteinahme für das Politische, da die Reklame für das Bestehende wesentlich a-, gar antipolitisch ist. »Wo der Geist zum Subjekt-Objekt der Politik und ihrer Praktiken gemacht worden ist, ist geistige Autonomie, die Anstrengung des reinen Denkens, eine Sache *politischer Erziehung* (oder vielmehr: Gegenerziehung) geworden. Das bedeutet, daß vormals neutrale, wertfreie, formale Momente des Lernens und Lehrens jetzt auf eigenem Boden und aus eigenem Recht politisch werden: zu lernen, die Tatsachen, die ganze Wahrheit zu kennen und zu begreifen, bedeutet in jeder Beziehung radikale Kritik, intellektuellen Umsturz« (ebd.: 123). Das Politische beweist sich am Anteil der Anteilslosen. Die Anstrengung eines eigenen Urteils ist nicht im Mindesten so überwältigend wie die Zurichtungen auf die Einseitigkeiten der vermeintlich wirklichen Wirklichkeit hin. »›Manipuliert‹ werden«, rückt dabei Arendt die Maßstäbe mahnend zurecht, »können Menschen nur durch physischen Zwang, durch Furcht, Folter oder Hunger […]« ([1969/1970] 1998: 33). Die auch von Apologeten einer Erfolgsgeschichte konzedierte Krise der politischen Bildung für die unmittelbare Zeit nach dem Beutelsbacher Konsens (Sander 2013: 155) sollte misstrauisch machen. Nachkonzeptionelle Phase und Berufsverbote bilden einen intrinsischen Zusammenhang (vgl. Studt in diesem Band). Der Beutelsbacher Konsens bildet so keinen Anfang, sondern das Ende einer Entwicklung. Es ist dies insbesondere das Ende einer Entwicklung, die unter dem lebendigen Eindruck der Zivilisationsbarbareien des 20. Jahrhunderts sich den erschütternden Imperativ auferlegte, dass der Genozid nicht sich

wiederholen solle. Stattdessen überformen in der Nachfolge Konzepte der Lebenshilfe, im Sinne einer Hilfe zum erfolgreichen Leben, eine mit der Verzweiflung ringenden Suche nach dem Guten. Am vorläufigen Höhepunkt dieses Niedergangs steht die Flucht in eine Pseudo-Wissenschaftlichkeit, die sich entschieden weigert, die Voraussetzungen der eigenen Positionen sich und anderen transparent zu machen. Unbildung ist vielleicht die brutalste Form der Indoktrination. Das Schülersubjekt auf ein Behältnis von Vermögen und Fertigkeiten wesentlich nur konjunktureller *employability* zu reduzieren ist sicherlich nicht geeignet, Persönlichkeit auszubilden, die im voraussetzungsvollen Spannungsverhältnis von Anpassung an das Allgemeine und das Besondere bewahrenden Widerstand im Verfolg eigener Interessen bestehen kann – worin auch immer diese gesehen werden. »Sozial, kulturell, politisch und organisch entwertete Menschen ›leben‹ immer länger und wissen nicht, wozu. Aber womit beginnen Revolten? Denken wir an Hannah Arendts Idee: Die Revolte beginnt damit, das eigene Leben (zurück) zu fordern« (Metz/Seeßlen 2011: 771).

Literatur

Arendt, Hannah ([1969/1970] 1998): Macht und Gewalt, 13. Aufl., München.

Arendt, Hannah ([1971] 2000): Über den Zusammenhang von Denken und Moral, in: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, hrsg. Ludz, Ursula, 2. Aufl., München, S. 128–155.

Arendt, Hannah ([1966] 2014): Der Auschwitz-Prozeß, in: Arendt, Hannah: Nach Auschwitz. Essays & Kommentare, hrsg. Geisel, Eike & Bittermann, Klaus, 2. Aufl., Berlin, S. 99–136.

Benhabib, Seyla (2011): Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne, 2. Aufl., Frankfurt a. M.

Bernfeld, Siegfried ([1925] 2012): Siegfried Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, 12. Aufl., Frankfurt a. M.

Grammes, Tilman (1986): Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt a. M. u. a.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1807] 2000): Wer denkt abstrakt?, in: Ders.: Werke, Bd. 2, Jenaer Schriften. 1801–1807, hrsg. Moldenhauer, Eva, 4. Aufl., Frankfurt a. M., S. 575–581.

Heitz, Sylvia/Rook, Helmut (2015): Der Gedenkstättenbesuch im historisch-politischen Unterricht, in: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2015): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts., S. 101–121.

Kant, Immanuel ([1781] 1995): Kritik der reinen Vernunft, hrsg. Weischedel, Wilhelm, Frankfurt a. M.

Litt, Theodor ([1955] 1995): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Zweiter, systematischer Teil, in: Litt, Theodor: Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927, hrsg. Reble, Albert, Bad Heilbrunn, S. 207 – 267.

Lohmann, Ingrid/Bernfeld, Siegfried (2001): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik, in: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, Baltsmannsweiler, S. 51 – 63.

Marcuse, Herbert ([1965] 1967): Repressive Toleranz, in: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/Marcuse, Herbert (Hrsg.): Kritik der reinen Toleranz, 3. Aufl., Frankfurt a. M., S. 91 – 128.

Marx, Karl ([1852] 1960): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 8, hrsg. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin, S. 111 – 207.

Metz, Markus/Seeßlen, Georg (2011): Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität, Frankfurt a. M.

Rößler, Sven (2014): Die Kühlkette darf nicht unterbrochen werden – zum Fehlkonzept Politische Bildung, in: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 91 – 103.

Sander, Wolfgang (2013): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, 3. Aufl., Marburg.

David Salomon

Konsens und Dissens

Von Beutelsbach nach Heppenheim?

Überwältigung zu unterlassen, Kontroversen als solche darzustellen und auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler, bzw. der Bildungssubjekte in der Jugend- und Erwachsenenbildung einzugehen sind tatsächlich *konsensual* geteilte Anforderungen, die jede seriöse politische Bildungsarbeit an ihre Praxis stellt. Dem Wortlaut des Beutelsbacher Konsenses lässt sich nicht widersprechen. Es werden sich kaum Didaktikerinnen oder Didaktiker, Lehrer oder Bildnerinnen finden lassen, die von sich sagen, sie versuchten möglichst effektiv zu indoktrinieren, die Gegenstände möglichst einseitig zu behandeln und dabei an dem, was die Schülerinnen und Schüler oder die Seminarteilnehmerinnen interessiert, möglichst weit vorbei zu lehren. Seine Bedeutung und Brisanz erhält der »Konsens á la Beutelsbach« vielmehr erst dadurch, dass die Auslegung seiner »Normen« notwendigerweise kontrovers bleiben musste, während der Konsens selbst im Lauf der Jahre einen Bedeutungswandel von der deskriptiven Niederschrift des unter Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen nicht Umstrittenen zu einer bindenden Vorschrift erlebte. Das Zusammenspiel beider Faktoren transformierte eine Debatte um das Berufsethos politischer Bildnerinnen und Bildner in einen wissenschafts- und bildungspolitischen Konflikt um Deutungsmacht (vgl. auch Zimmermann in diesem Band).

Umstrittene Begriffe

Was ist Überwältigung?

> *»Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbstständigen Urteils« zu hindern«*[1] *(Wehling 1977: 179, siehe auch in diesem Band: 24; Hervorh. i. Orig. als Zitat von F. Minssen).*

Dieses 1977 von Hans-Georg Wehling formulierte sogenannte Überwältigungsverbot knüpft ein semantisches Netz zwischen »Indoktrination«,

dem »Überrumpeln« von Schülern »im Sinne erwünschter Meinungen« und der »Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft«, der solches widerspreche. Positiv genannt werden die »Gewinnung eines selbstständigen Urteils« und – als »rundum akzeptierte Zielvorstellung« apostrophiert – die »Mündigkeit des Schülers« (ebd.). Während bestimmte Praxen – nämlich solche, die mit manifester oder struktureller Gewalt, durch den erpresserischen Einsatz von Notengebungsmacht, Bloßstellung, durch manipulative Methoden der Gehirnwäsche oder sonstige Mittel offenen oder verdeckten Zwang zur Meinungsübernahme ausüben – eindeutig inkriminiert werden, verbleibt eine große Grauzone im Umgang mit für politische (aber auch ästhetische oder ethische) Urteile *konstitutiver* Normativität. Wann beginnt »Überrumpelung«, wo endet die Freiheit, »Meinungen« zu äußern? Sehr starke Lesarten neigen mitunter dazu, jede Form der Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrerinnen und Lehrer als Indoktrination zu deuten und hieraus eine Pflicht zur politischen Neutralität von Lehrenden abzuleiten. Nicht zuletzt unter Studierenden stößt man immer wieder auf die These, Lehrende dürften eigene politische »Meinungen« überhaupt nicht äußern.

Neben diesen *unmittelbar* unterrichtspraktischen Abgrenzungsproblemen lassen sich zudem eher wissenschafts- und erkenntnistheoretische Unterscheidungsproblematiken mit erheblicher didaktischer Bedeutung ausmachen. Was genau unterscheidet ein begründetes Urteil von einer bloßen Meinungsäußerung? Von welchem Mündigkeitsbegriff soll ausgegangen werden? Wo gebietet der Respekt vor divergierenden politischen Traditionen und Sozialisationsbedingungen die Akzeptanz unausgereifter Argumentationsmuster? Welche Hilfestellungen beim »selbstständigen Entwickeln« von politisch-normativer Argumentation sind erlaubt oder gar geboten? Mit welchen Mitteln können Schülerinnen und Schüler vor der Überwältigung durch Mitschülerinnen und Mitschüler geschützt werden? Unschwer ist erkennbar, dass die Formulierung des Beutelsbacher Konsenses hier mehr Fragen aufwirft als dass sie Antworten gibt.

Der Beutelsbacher Konsens wurde in politisierten Zeiten verfasst. Der große Richtungsstreit der 1970er-Jahre betraf nicht zuletzt die demokratietheoretische Frage, ob es genüge, Schülerinnen und Schüler für ein politisches Engagement innerhalb der bestehenden bürgerlichen Demokratie zu befähigen oder ob man darüber hinaus die Frage nach einer demokratischen Neuordnung von Wirtschaft und Gesellschaft aufwerfen solle. Der Dissens war somit ein politischer. Um die Wirkungsweise des Beutelsbacher Konsenses in seiner Zeit zu rekonstruieren, erscheint – wie Marcel Studt in diesem Band zurecht hervorhebt – eine Neubetrachtung seiner Entstehungsbedingungen unabdingbar. Insbesondere der so genannte »Radikalenerlass«

und die in seiner Folge geübte, international als Menschenrechtsverletzung kritisierte Berufsverbotspraxis gehört in diesen Kontext. Der Konsens konnte in diesem Klima auch dazu genutzt werden, grundsätzliche Opposition unter Indoktrinationsverdacht zu stellen (vgl. Nonnenmacher 2011: 90).

Kontroversen! Aber welche?

> *»Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen.« (Wehling 1977: 179 oder in diesem Band: 24).*

20 Jahre nach der Formulierung des Beutelsbacher Konsenses diagnostizierte Georg Weißeno »Probleme bei der Umsetzung« des zweiten Beutelsbacher Konsenssatzes: »Lehrer und Lehrerinnen nehmen zu wenig Partei und vernachlässigen wissenschaftliche Kontroversen in der Fachdidaktik, Fachdidaktiker lassen in der Reihenplanung nicht alle wissenschaftlichen Positionen deutlich werden. Während Lehrerinnen und Lehrer vorschnell *harmonisieren* und einen eigenen Standpunkt vermeiden, folgen Fachdidaktiker ihren *eigenen wissenschaftlichen Ansätzen*, die sie verständlicherweise nicht mehr problematisieren und relativieren. Lehrerinnen und Lehrer nehmen das Gebot gerne *wörtlich* als Handlungsanweisung, Fachdidaktiker sehen es als mit dem eigenen wissenschaftlichen Ansatz *vereinbar* an« (Weißeno 1996: 107 und 122 f., Hervorh. i. Orig.).

Bezogen auf die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer wiederholt sich hier abermals jene starke Lesart des Indoktrinationsbegriffs, wonach jedwede (intendierte oder nicht-intendierte) Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler, ja letztlich bereits jede »Meinungsäußerung« durch die Lehrer, als verboten gedeutet wird. Das Kontroversitätsgebot mit seinem doppelten Verweis auf politische und wissenschaftliche Konflikte wird als Rezept verstanden, wie die politische Lehrersubjektivität wirkungsvoll zum Verschwinden gebracht werden kann. Die Lehrerin versteckt ihre eigene Position – so sie eine hat – hinter ihr äußerlichen Kontroversen, die sie ebenso moderiert wie in munteren »Meinungsgirlanden« (Weißeno 1996: 110) geäußerte Urteile von Schülerinnen und Schülern. Die These, bei »professioneller« Didaktik spielten politische Positionen keine Rolle mehr, kann – wie Weißeno aufzeigt – zudem dazu führen, dass gesellschaftstheoretische Differenzen zwischen fachdidaktischen Ansätzen im Kontext der Lehrerinnenbildung eingeebnet werden, während freilich Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ihren wissenschaftlichen Ansätzen – und deren normativen Implikationen – treu blieben: »Dabei ist die Auswahl politischer und fachwissenschaftlicher Positionen u. a. deshalb ein fachdidaktisches Problem, weil die normativen Ansätze die Frage der Inhaltsauswahl unterschiedlich sehen und entscheiden.

Fachwissenschaft, Politik und Fachdidaktik sind demnach untrennbar miteinander verwoben« (Weißeno 1996: 111 f.).

So drohe sich das Kontroversitätsgebot permanent in Widersprüche zu verwickeln, denen nur zu entgehen sei, wenn nicht nur der *politische*, sondern auch der *wissenschaftliche* Dissens im Unterricht thematisch würde: »Das Hineinversetzen in die Sichtweisen der Akteure hat m. E. erst dann aufklärende Lerneffekte, wenn die Bezugstheoreme und Aussagenzusammenhänge nun ihrerseits wiederum in einer Metaphase offengelegt und auf die unterrichtliche Diskussion bezogen werden« (Weißeno 1996: 121 f.).

Dies ist – auch als regulative Idee formuliert – fraglos ein hoher Anspruch. Bleibt er jedoch uneingelöst, verfehlt politische Bildung die allgemeine Ebene, auf der Ideologien kenntlich und Deutungsmuster als solche bewusst werden. Es unterbleibt die Herausbildung eines wirklichen Orientierungswissens und damit zugleich der Grundlage einer wirklichen »Kompetenz« zum Widerspruch. Prägnant schreibt Weißeno im Anschluss an Kurt Gerhard Fischer: »Da der Relativismus keine wissenschaftliche Position darstellt, kann man aus fachdidaktischer Perspektive den Beutelsbacher Konsens nur als »Recht auf Dissens« verstehen« (Weißeno 1996: 117, Hervorh. i. Orig.). Ein Recht, von dem aufgrund mangelnder Orientierung bezüglich der hinter »Meinungen« und Urteilen stehenden Argumentationsmuster, Ideologien und Theorietraditionen kein Gebrauch gemacht werden kann, bleibt folgenlos.

Das Recht auf Dissens impliziert notwendigerweise die Pflicht des Unterrichts zur Dissidenz zu *befähigen*. Praktisch folgt daraus nicht zuletzt, dass die in Bildungsprozessen unabdingbar notwendige Komplexitätsreduktion niemals dergestalt unterkomplex oder reduktionistisch werden darf, dass sie vertiefende Anschlüsse verstellt und weitergehende Orientierung verhindert. Dies bedeutet nicht zuletzt, dass politische Bildung auf Lehrerinnen und Lehrer angewiesen ist, die ihrerseits in der Lage sind, sich auch auf theoretischer Ebene im politischen Feld zu *orientieren* (Praxissemester und Methodenmodule auf Kosten fachwissenschaftlich-*theoretischer* Ausbildung in den Sozialwissenschaften dürften kaum in der Lage sein, *diese* Orientierungskompetenz zu fördern).

Weißenos Überlegungen sind auch weitere 20 Jahre später instruktiv geblieben. Die von ihm seinerzeit beobachtete Tendenz zu einer »postmodernen Beliebigkeit und der medial vermittelten Vorstellung des Diffusen, Unübersichtlichen, Nicht-Entscheidbaren« (Weißeno 1996: 111) hat sich im Kontext jener politischen Krisenprozesse, die derzeit unter dem zeitdiagnostischen Begriff der »Postdemokratie« (Crouch 2008) diskutiert werden, weiter verschärft. Die Debatte darum, was das Kontroversitätsgebot in einer Zeit bedeutet, in der keineswegs gesichert ist, dass die zent-

ralen Strukturkonflikte moderner Gesellschaft in Wissenschaft und Politik Gegenstand öffentlicher Kontroverse sind, steht noch am Anfang (vgl. Zimmermann 2012 und Eberl/Salomon 2015).

Was bedeutet Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler?

> *»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 Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.« (Wehling 1977: 179 oder in diesem Band: 24)*

Anlass für Kontroversen gibt auch der dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses. Denn worin genau die Interessen der Schülerinnen und Schüler liegen und wie mit vorhandener oder auch fehlender Homogenität bei solcher Orientierung an Schülerinteressen umzugehen sei, bleibt im Beutelsbacher Konsens ungeklärt. Zu Recht erinnert Frank Nonnenmacher an die vielfältigen sozialwissenschaftlichen Diskussionen um den Interessenbegriff: »Über den Begriff des ›Interesses‹ galt und gilt es differenziert zu diskutieren. Es gibt durchaus einen wichtigen Unterschied zwischen einem Interesse des Subjekts, seine persönliche Situation in Beziehung zu setzen zu den gesellschaftlichen Veränderungstendenzen, zu Herrschaftsstrukturen und dabei entweder im Sinne von demokratischer Selbststeuerung der Gesellschaft in universalistischer Perspektive gemeinsam mit anderen Einfluss auf die Entwicklung zu nehmen oder aber andererseits einem bloß individualistischen Konzept der Maximierung des Eigennutzes auf der anderen Seite« (Nonnenmacher 2011: 92). Auch hier kann das Einfallstor für eine Beliebigkeit liegen, die letztlich die Bildung begründeter Urteile gefährdet. Im problematischsten Fall werden als Schülerinteressen bloße ad-hoc-Neigungen empirischer Individuen verstanden, so dass das anspruchsvolle Programm einer Subjektorientierung zu bloßem Motivationstraining verkommt: »Teilnehmerorientierung kann niemand besser als das Fernsehen, das noch die inhaltsleerste Show zum Renner macht« (Werner 2013: 52).

Der Heppenheimer Dissens

Im Frühling 2012 versammelten sich zahlreiche Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Praktikerinnen und Praktiker der schulischen und außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung im Haus am Maiberg in Heppenheim, um die Frage »Was heißt heute Kritische Politische Bildung?« zu erörtern. Anderthalb Jahre zuvor

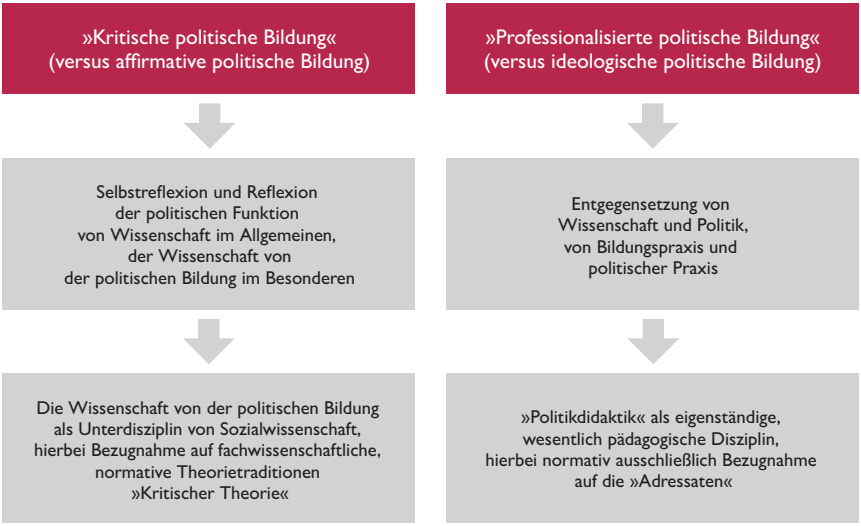
hatte das Erscheinen des Bandes »Kritische politische Bildung. Ein Handbuch« (Lösch/Thimmel 2010) in der Community für Furore gesorgt. Ähnlich wie die 1976 von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden Württemberg ausgerichtete Tagung in Beutelsbach, sollte die Heppenheimer Konferenz die Antagonisten eines konzeptionellen Streits um die Aufgaben und Ziele politischer Bildung ins Gespräch miteinander bringen.

Das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebene Handbuch war fraglos auch eine Reaktion auf das in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen gerade angesichts der ökonomischen und politischen Krisenprozesse seit der Jahreswende 2007/2008 wachsende Interesse an heterodoxer Gesellschaftstheorie. Ganz in diesem Sinne formulierten die Herausgeberin und der Herausgeber in ihrer Einleitung: »Kritische Gesellschaftstheorie basiert auf der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung. Sie fordert die Ausweitung gesellschaftlicher und demokratischer Teilhabe und begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar. Kritische Gesellschaftstheorie eröffnet in ihren Analysen Alternativen und Perspektiven, wie eine zukünftige Gesellschaft gestaltet sein kann. Eine kritische politische Bildungspraxis will darauf aufbauend ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind. Sie sollen Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, die Verhältnisse zu gestalten und zu verändern. Dafür ist es notwendig, dass sich die politische Bildung kritisch und kontrovers mit den aktuellen Verhältnissen auseinandersetzt« (Lösch/Thimmel 2010: 8). Im Kern fordert kritische politische Bildung mithin eine neue gesellschaftstheoretische Fundierung politischer Didaktik und politischer Bildungspraxis, die sich verändernde Macht- und Herrschaftsstrukturen auf der Höhe der Zeit problematisiert (vgl. auch die Beiträge von Lösch und Eis in diesem Band sowie die kürzlich erschienene »Frankfurter Erklärung«[2]).

Während der Heppenheimer Tagung 2012 wies insbesondere Wolfgang Sander die in der Rede von einer »*kritischen* politischen Bildung« artikulierte These, der Begriff der Kritik könne eine *differentia specifica* innerhalb politikdidaktischer Fachdiskurse zum Ausdruck bringen, entschieden zurück: »Kritik ist bekanntlich das Grundprinzip jeder Wissenschaft, zumindest in offenen Gesellschaften. Die Publizität von Forschung, das Rezensionswesen, peer reviews, der öffentliche Austrag von Kontroversen auf Tagungen und in Publikationen sind Formen, mit denen dieses Grundprinzip gesichert werden soll; und in den Sozialwissenschaften gab es bekanntlich nicht nur die ›Kritische Theorie‹ der Frankfurter

Schule, sondern auch den ›Kritischen Rationalismus‹ der Popper-Schule« (Sander 2013: 242, Hervorh. i. Orig.). Das Label »kritisch« sei somit »ein tautologischer Monopolisierungsversuch« (ebd.), hinter dem sich eine außerwissenschaftliche, letztlich politische und somit unlautere Absicht verberge: Denn bei der oben zitierten Forderung nach einer »Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen« sowie dem Zielen auf »Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung« (zit. n. ebd.: 242) handele es sich »um *politische* Zielbestimmungen und nicht um *wissenschaftliche* Kategorien« (ebd., Hervorh. i. Orig.). Zu schließen sei auf »eine Verortung auf der linken Seite des politischen Spektrums«, appelliert würde »an einen antikapitalistischen Impuls« (ebd.: 243). »In den Wissenschaften« – so Sander weiter – sei »jeder Versuch, den Begriff der Kritik für ein bestimmtes politisches Milieu zu monopolisieren, eine Zumutung« (ebd.). Kritische politische Bildung sei somit ein Rückfall in überwunden geglaubte Zeiten: »Die in der Frühphase der Didaktik der politischen Bildung in den 1960er- und 1970er Jahren noch verbreitete Praxis, didaktische Theorien entlang von politischen Richtungen oder (fach-)wissenschaftlichen Schulen entwickeln und ordnen zu wollen, gilt heute als vorprofessionelle Standpunktlogik« (ebd.: 247).

Sichtbar wird hier in verdichteter Form, was als »Heppenheimer Dissens« (Salomon 2013: 232) bezeichnet werden könnte:[3]



Quelle: eigene Darstellung

Vielleicht ist die durch diesen Dissens gestiftete Diskussion geeignet, die etwas eingeschlafene normative und gesellschaftstheoretische Debatte um politische Bildung neu zu beleben. Bereits 1996 forderte Weißeno: »Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen müssen sich nicht auf die synoptische Gegenüberstellung von Ergebnissen und Ansätzen beschränken, sondern sie haben das Recht, Partei für einen Ansatz zu ergreifen und dies ohne Indoktrinationsabsicht im Unterricht zu verdeutlichen. Die Berücksichtigung kontroverser Ansätze ermöglicht dann die Relativierung des eigenen Ansatzes. Dies ist die Voraussetzung für eine begründete Parteinahme und schafft zugleich die Bedingungen für eine unterrichtliche *Kultur des Dissens*« (Weißeno 1996: 124).

Eine stärkere konzeptionelle Debatte über eine Didaktik politischer Bildung, die explizit normative Aspekte einschließt, könnte sicher einen Beitrag dazu leisten, eine solche Kultur des Dissenses zu befördern. Die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses liegt vielleicht gerade darin, dass seine zentralen Begriffe umstritten geblieben sind.

Anmerkungen

1 Alle Zitate aus dem Beutelsbacher Konsens finden sich in dem in diesem Band dokumentierten Beitrag von Wehling aus dem Jahr 1977.
2 www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/
3 Einen Dissens abzubilden ist ein komplizierteres Unterfangen als einen Konsens festzuhalten. Ein zentrales Konfliktmoment ist vielmehr, dass die Kontrahentinnen und Kontrahenten auch dem jeweiligen Selbstbild der Gegenposition widersprechen. Die vorliegende Tabelle versucht dem durch die Klammersätze in der ersten Zeile gerecht zu werden. Dass der Dissens nicht in der einfachen Entgegensetzung von »kritischer« und »professionalisierter« politischer Bildung besteht ist selbstverständlich: Die Konfliktparteien würden nicht akzeptieren, ideologisch, vorprofessionell, unkritisch oder affirmativ zu sein.

Literatur

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt a. M.
Eberl, Oliver/Salomon, David (2015): Soziale Krise und Demokratie. Diagnose Postdemokratie, in: Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 20–28.
Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Einleitung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts, S. 7–12.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 83–100.

Salomon, David (2013): Kritische Politische Bildung. Ein Versuch, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 232–239.

Sander, Wolfgang (2013): »Kritische politische Bildung« – eine Dekonstruktion. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 240–248.

Weißeno, Georg (1996): »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden«. Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 107–127.

Wehling, Hans Georg (1977): Konsens á la Beutelsbach; in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–184.

Werner, Harald (2013): Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung, Köln.

Zimmermann, Christian (2012): Politische Bildung im postdemokratischen Staat, in: perspektivends, Jg. 29, H. 1, S. 66–80.

Wolfgang Sander

Pädagogischer Sinn und (fach-)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens

Es freut mich sehr, dass wir auf der Tagung zum Beutelsbacher Konsens im Oktober 2015 im Haus am Maiberg in Heppenheim das wohl letzte Manuskript unseres Kollegen und meines Freundes Peter Henkenborg durch die Verlesung seines Textes (siehe Henkenborg in diesem Band) und den folgenden ergänzenden Kommentar würdigen konnten. Er hatte mir sein Manuskript für den Tagungsreader zwei Tage vor seinem Herzinfarkt geschickt; zuvor schon hatte er mir gesagt, dass er gerne meine Meinung dazu hören würde. Es war deutlich zu hören, dass ihm eine Kritik an der derzeitigen Diskussion um den Beutelsbacher Konsens wichtig war und dass er mich dazu bewegen wollte, ebenfalls nach Heppenheim zu kommen und mich an dieser Diskussion zu beteiligen. Dazu war ich zunächst wenig geneigt; ich denke, es wird deutlich werden, warum.

Henkenborg betont die unverzichtbare Bedeutung der im Beutelsbacher Konsens zusammengefassten Prinzipien für eine politische Bildung, die sich als ein pädagogischer Raum versteht, in dem die politische Mündigkeit der Lernenden gefördert und ermöglicht werden kann. Politisch impliziert dieser Konsens, auch dies hat Henkenborg hervorgehoben, eine Kultur des Dissenses, die für eine Demokratie von fundamentaler Bedeutung ist. Mit dem Beutelsbacher Konsens grenzt sich die politische Bildung in der Demokratie gegen die affirmativen Traditionen des Faches dezidiert ab, gegen Herrschaftslegitimation ebenso wie gegen die Mission durch die Lehrenden für eine vorgegebene, lediglich zu übernehmende politische Wahrheit. Der Beutelsbacher Konsens wendet sich also gegen jede Form der politischen Instrumentalisierung von Lernenden. Mit Blick auf deren Lern- und Entwicklungsprozesse impliziert der Beutelsbacher Konsens ganz im Sinn von Kants Beantwortung der Frage »Was ist Aufklärung?« die Perspektive der Ermutigung, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.

Wem nützt die Problematisierung des Beutelsbacher Konsenses?

Es ist deshalb abwegig, den Beutelsbacher Konsens als Element eines vorgeblich hegemonialen und affirmativen Mainstreams zu verstehen (vgl. die Beispiele für entsprechende Kritik im Beitrag von Reinhardt in diesem Band). Angesichts der doch beträchtlichen wissenschaftlichen Konflikte im Fach in den letzten fünf Jahren ist schon die Rede von einem »Mainstream« einigermaßen gewagt. Mainstream, das sind immer die anderen, von denen man sich abgrenzen will. In solchen, meist strategisch angelegten Grenzziehungen werden die Kategorisierungen dann oft reichlich grobkörnig. Wenn etwa David Salomon in seinem Beitrag »kritische politische Bildung« und »professionalisierte politische Bildung« als »Heppenheimer Dissens« abgrenzend einander gegenüberstellt (Salomon in diesem Band: 291), kommt man spätestens dann in große Schwierigkeiten, wenn man Namen aus der Fachdidaktik hier einzugruppieren versucht. So wird die »kritische politische Bildung« den Sozialwissenschaften zugeordnet und soll auf *fachwissenschaftliche* Theorietraditionen Bezug nehmen, die »professionalisierte« hingegen sei wesentlich *pädagogische* Disziplin, die sich normativ ausschließlich auf die »Adressaten« beziehe. Man fragt sich, wie Georg Weißeno, Peter Massing oder Joachim Detjen hier hinein passen, die massiv für Professionalisierung eintreten und dabei zugleich ihr Fachverständnis stark politikwissenschaftlich, also fachwissenschaftlich begründen. Und man fragt sich, wie auf der anderen Seite Peter Henkenborg und die sieben anderen Mitglieder der »Autorengruppe Fachdidaktik« zwar den *pädagogischen* Charakter der politischen Bildungspraxis, zugleich aber deren Profil als *sozialwissenschaftliches* Fach und die Notwendigkeit der Professionalisierung vertreten können (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

Noch wichtiger freilich ist die Frage, ob eine solche Ordnung des fachlichen Diskurses, wie sie Salomon vorschlägt, impliziert, dass »kritische politische Bildung« sich etwa als a-pädagogisch und unprofessionell verstehen will, was im Ernst ja kaum gemeint sein kann. Anders gefragt: Worin, wenn nicht durch einen *pädagogischen* Sinn ihrer Praxis, soll sich eigentlich das berufliche Profil politischer Bildnerinnen und Bildner von dem von Funktionärinnen und Funktionären unterscheiden? Wodurch soll es sich denn sonst begründen, dass politische Bildung in den Gewerkschaften etwas anderes sein will als die Propagierung der neuesten Vorstandsbeschlüsse und die katholische Bildungsarbeit etwas anderes als bloße Werbung für die Verlautbarungen des Vatikans oder der Bischofskonferenz? Und muss nicht jede Antwort auf diese Fragen genau bei einer *Unterscheidung* – nicht »Entgegensetzung«, wie Salomon schreibt – bei einer Unter-

scheidung also zwischen *Bildungs*praxis und *politischer* Praxis ankommen? Wenn man aber diese Unterscheidung inhaltlich ausfüllt, ist man sofort wieder bei den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses.

Was also soll diese nun schon seit Jahren aus dem, nennen wir es doch beim Namen, linken Spektrum der politischen Bildung, genauer gesagt wohl in erster Linie der außerschulischen politischen Bildung, beharrlich betriebene Problematisierung des Beutelsbacher Konsenses? Worauf zielt sie ab, wie wird sie begründet? Oder, ganz klassisch politikwissenschaftlich gefragt, cui bono – wem nützt sie?

Die erste Frage, worauf sie abzielt, ist schwer zu beantworten, da konkrete Alternativen zum Beutelsbacher Konsens, soweit ich sehe, nirgendwo explizit formuliert werden. Genau das erweckt den Verdacht, dass es hier um ein strategisches politisches Projekt eines sich antikapitalistisch verstehenden Milieus geht, das Legitimität für eine politische Bildung gewinnen will, die der Propagierung und Verbreitung dieser politischen Überzeugungen dienen soll. Hier läge dann auch die Antwort auf die Frage nach dem cui bono. Peter Henkenborg hat diesen Verdacht im mittleren Teil seines Vortragstextes in Form von »Irritationen« unter der Überschrift »Von der Mission zur Profession und wieder zurück?« beschrieben (vgl. Henkenborg in diesem Band: 188 ff.), Sibylle Reinhardt hat ihn kurz und präzise ebenfalls formuliert (Reinhardt in diesem Band: 270) und ich habe ihn im Haus am Maiberg bei der Tagung zum Thema »Was heißt heute Kritische Politische Bildung?« im Jahr 2012 auch schon einmal vorgetragen (vgl. Sander 2013).

Die mittlerweile im Internet veröffentlichte »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung« von 2015 schwächt diesen Verdacht zwar ab, indem sie sich zum Prinzip der Kontroversität bekennt. Zugleich betont sie jedoch für »Kritisch-emanzipatorische Politische Bildung« offenbar konstitutive *politische* Positionierungen wie die gegen »neue Leitbilder« wie Selbstunternehmerinnen und -unternehmer oder eigenverantwortliche Konsumentinnen und Konsumenten (Abschnitt 4). Sie setzt »praktizierte Mündigkeit« mit »Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden sozialen Herrschaftsverhältnissen« gleich (Abschnitt 6) – wobei der Begriff der »Herrschaftsverhältnisse« reichlich vage bleibt. Vage und interpretationsbedürftig bleibt auch die Forderung, politische Bildung müsse sich »den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit« stellen: »Immer deutlicher stellen sich Fragen einer sozialökologischen Transformation auch für Politische Bildung« (Abschnitt 1).[1] In welchem Sinn »stellen sie sich«? Sollte damit lediglich gemeint sein, dass politische Bildung sich inhaltlich mit Umbrüchen und Krisen der Gegenwart befassen, sie also zum Gegenstand von Lernangeboten machen und

dabei unterschiedliche Alternativen zu deren Bewältigung zur Diskussion und eigenen Urteilsbildung stellen soll, wäre dem nicht zu widersprechen. Ist aber gemeint, dass politische Bildung als Fach sich politisch dem Projekt einer (wie auch immer konkret zu verstehenden) »sozial-ökonomischen Transformation« verpflichtet sehen und mit ihren Mitteln für ein entsprechendes politisches Programm werben soll, dann wäre wohl, in Henkenborgs Formulierung, der Weg zurück zur Mission beschritten.

Diese Rückfragen an die »kritische politische Bildung« sollen hier nicht weiter vertieft werden. Aber im Sinn einer Ergänzung von Henkenborgs Manuskript möchte ich mich doch mit der Frage auseinandersetzen, ob an den Gründen, die zur Kritik des Beutelsbacher Konsenses in diesem Zusammenhang vorgebracht werden, etwas dran ist. Ich schicke voraus, dass es sich bei diesem Konsens bekanntlich um einen Ausschnitt aus einem Tagungsbericht im Umfang von ungefähr einer Druckseite handelt und dass es zu den Merkwürdigkeiten dieser Debatte gehört, mit welch exegetischem Aufwand diesem Text Bedeutungen entlockt werden, die man dann meint kritisieren zu müssen.

Sechs Kritikpunkte am Beutelsbacher Konsens

Wenn ich es richtig sehe, werden in den aktuellen Debatten (in Publikationen wie auf Tagungen) über den Beutelsbacher Konsens im Wesentlichen sechs Kritikpunkte vorgebracht:

1. Er verkenne die Bedeutung aktiven Handels für politisches Lernen (vgl. z. B. Nonnenmacher 2011). Diese Frage nach dem Verhältnis von politischer Aktion und politischer Bildung ist eine alte Frage, sie wurde vor 40 Jahren schon sehr ausführlich diskutiert. Siegfried Schiele weist nun zu Recht darauf hin, dass der dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses gerade auf die Befähigung zum politischen Handeln abhebt (Schiele in diesem Band: 73). Richtig ist allerdings, dass in Zwangsgemeinschaften wie etwa Schulklassen kollektives Handeln in aller Regel schlicht an mangelndem Konsens über Handlungsziele scheitern wird und dass der Beutelsbacher Konsens hier, wie Henkenborg sagt, eine Kultur des Dissenses fordert. Aber kein Schüler und keine Schülerin wird durch den Beutelsbacher Konsens daran gehindert, sich mit Gleichgesinnten für ein politisches Ziel zu engagieren, ganz im Gegenteil.
2. Der Beutelsbacher Konsens mache den Lehrer oder die Lehrerin zum politischen Neutrum und verbiete ihm oder ihr politische Meinungsäußerungen (vgl. die Verweise auf entsprechende Rezeptionen z. B. bei Studierenden und Lehrkräften im Beitrag von Salomon in diesem

Band: 287 f.). Ich kann eine solche Vorstellung weder in Wehlings Formulierung zu den Beutelsbacher Ergebnissen noch in der nachfolgenden politikdidaktischen Diskussion finden. Es wäre auch eine völlig abwegige Vorstellung, denn sie würde implizieren, dass Lehrende das Engagement, das sie bei Lernenden fördern wollen, selbst nicht haben dürften. Verlangt wird aber, dass Lehrende Lernende nicht »überwältigen« – eine vielleicht etwas unglückliche Formulierung –, sie nicht indoktrinieren und sie nicht an der Gewinnung eines selbstständigen politischen Urteils hindern. Praktisch gesprochen wird dies in der Fachdidaktik bislang durchweg so verstanden, dass Lehrkräfte es transparent machen müssen, wann sie in der Rolle von gleichberechtigten Diskussionspartnerinnen und -partnern sprechen und wann in der Rolle der Lehrenden, die mit dem Anspruch fachlicher Autorität und ggf. mit dem Recht auf Bewertung auftreten. Hier haben wir sie wieder, die Unterscheidung von Politik und Pädagogik.

3. Der Beutelsbacher Konsens tauge vielleicht für die Schule, nicht aber für die außerschulische politische Bildung mit ihren »Tendenzbetrieben«, deren politische Profile nicht in einem Einheitsbrei verkocht werden dürften (vgl. z. B. Ahlheim 2009: 249). Auch hier ist nicht zu sehen, wo der Beutelsbacher Konsens es den Gewerkschaften, den Kirchen, Umweltverbänden oder Europahäusern verbieten würde, politische Bildung zu eben den Themen, Fragen und Problemen anzubieten, die sie als Träger jeweils beschäftigen und politisch interessieren. Aber gibt es hierbei etwa keine Kontroversen, die abzubilden wären? Was wäre das denn für eine »politische Bildung«, die sich als Propagandaorgan von Vorständen oder innerparteilichen bzw. innerverbandlichen Fraktionen verstünde? »Kritisch« wäre sie wohl nicht zu nennen.
4. Der Beutelsbacher Konsens führe zu einer Kultur des unverbindlichen Meinungsaustauschs, des bloßen Geredes, bei dem alles gleichberechtigt, gleich wichtig und gleich beliebig werde und in der es an ernsthafter, tief gehender Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen und fachlichen Argumenten fehle. An dieser Situationsbeschreibung ist nach meinem, zugegeben durchaus subjektiven, Eindruck vieles richtig. Die Gefahr, sich mit einem oberflächlichen Meinungsaustausch und der oberflächlichen Feststellung von Unterschieden zufrieden zu geben, ist wohl wirklich ein Risiko für politische Bildung. Aber dies ist keine Folge des Beutelsbacher Konsenses, der sich mit diesem Problem überhaupt nicht befasst, es ist wohl eher ein Ausdruck der medial vermittelten und inszenierten politischen Kultur. Auch in Universitätsseminaren sind die Verhältnisse leider manchmal nicht viel besser. Mit dem Gegenteil des Beutelsbacher Konsenses, wie es Henken-

borg so treffend zu Beginn seines Manuskripts ironisch auf den Punkt gebracht hat (Henkenborg in diesem Band: 187), dürfte diesem Phänomen aber kaum beizukommen sein.

5. Der Beutelsbacher Konsens veranlasse die politische Bildung, im Sinne einer ausgewogenen Repräsentanz des Gegebenen nur solche politische und wissenschaftliche Positionen zu beachten, die bereits über starken Einfluss verfügen, und benachteilige deshalb unorthodoxe kritische Perspektiven (vgl. z. B. Lösch 2013: 177 f.). Das trifft nicht zu. In Wehlings Formulierung ist von Kontroversen die Rede und davon, dass unterschiedliche Standpunkte, Alternativen und Optionen nicht unter den Tisch fallen dürften. Wörtlich heißt es: »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« (Wehling 1977: 179 oder in diesem Band: 24). Von einer formalen, gewissermaßen rechnerischen »Ausgewogenheit« ist im Text des Beutelsbacher Konsenses nirgends die Rede. Allerdings kann sich eine solche besondere Hervorhebung alternativer Positionen nicht aus der persönlichen politischen Überzeugung der Lehrenden legitimieren, sondern muss sich von den Lernprozessen der Adressatinnen und Adressaten her begründen, womit wir wieder beim pädagogischen Sinn politischer Bildung wären.
6. Der Beutelsbacher Konsens biete keine Kriterien für die Beantwortung der Frage, ob politische Bildung Prävention von und kritische Auseinandersetzung mit extremistischen Positionen zu leisten habe (vgl. dazu auch den Beitrag von Heinrich in diesem Band). Sein Wortlaut könne so verstanden werden, dass auch solche Positionen gleichberechtigt mit anderen in der politischen Bildung zu repräsentieren seien. Dieser Einwand trifft nun in der Tat zu. Allerdings ist das keine neue Erkenntnis. Schon Wehling hat in dem gleichen Text, der die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsens enthält, dieses Problem mit dem Verweis auf den Umgang mit Vorurteilen angesprochen: »Wie steht es eigentlich mit Vorurteilen (…)? Sind sie hinzunehmen als ›kontroverse Meinung‹? Wenn nicht: wo liegt die Grenze zwischen (gerechtfertigtem) Urteil und (zu bekämpfendem) Vorurteil?« (Wehling 1977: 183 oder in diesem Band: 27) Wehling fügt auch gleich hinzu, warum er diese Frage offen lassen muss: weil diese Problematik auf der Beutelsbacher Tagung »unerörtert blieb« (ebd.). Sie war schlicht nicht Gegenstand der Diskussionen, über die Wehling berichtete und aus denen er die bekannten drei Konsensgrundsätze rekonstruierte. Diese Problematik ist dann auch in den folgenden Jahrzehnten in der Didaktik der politischen Bil-

dung immer wieder erörtert worden. Ich selbst beispielsweise habe vor 20 Jahren mit Blick auf die damalige Welle des Rechtsextremismus in einem Aufsatz begründet, warum trotz des Wortlauts des Beutelsbacher Konsenses politische Bildung auf die Prävention und Überwindung rechtsextremer Einstellungen zielen muss und mit welchen Mitteln sie das tun kann (Sander 1995). Der Beutelsbacher Konsens bildet zwar den Kern einer Berufsethik in unserem Fach, mit ihm war aber nie der Anspruch verbunden, auf alle normativen, wissenschaftlichen und praktischen Fragen politischer Bildung Antworten geben zu können. Aber wie gesagt, diese Erkenntnis ist schon so alt wie der Beutelsbacher Konsens selbst. Wer heute an diesem Punkt mit Kritik an diesem Konsens ansetzen will, rennt offene Türen ein.

Dringlichere Fragen

Abschließend möchte ich die Frage von Klaus-Peter Hufer aufgreifen, ob es keine weiteren, dringlicheren Fragen und Probleme für das Fach gibt als diese eigentümliche Debatte über den Beutelsbacher Konsens (vgl. Hufer in diesem Band: 218, 222). Ja, diese Fragen gibt es und wir alle kennen sie auch. Ich nenne nur wenige Beispiele mit Blick auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen. Was bedeutet die aktuelle und zunehmende Kritik an den Folgen der Digitalisierung, an der Gefahr eines technologischen Totalitarismus (Schirrmacher 2015), angesichts derer der Präsident des Europäischen Parlaments zum Widerstand aufgerufen hat, für medienbezogene Bildung in unserem Fach? Wie können und sollen die schulische wie die außerschulische politische Bildung auf die Hunderttausende, wenn nicht Millionen von Flüchtlingen aus dem arabischen Raum und damit aus nicht-demokratischen Gesellschaften reagieren? Reichen da 60 Stunden Orientierungskurs aus, braucht es mehr oder ganz andere Angebote? Was kann politische Bildung bei der Prävention und Bekämpfung der gefährlichsten politischen Strömung unserer Zeit leisten, des islamistischen Extremismus? Der »Global Terrorism Index« nennt für 2013 fast 18 000 Todesopfer des globalen islamistischen Terrors (laut FAZ vom 17.10.2015, vgl. auch www.visionofhumanity.org). Dass Deutschland anders als etwa die USA, Spanien, Großbritannien und Frankreich von großen Anschlägen aus diesem Umfeld bislang verschont geblieben ist, verdanken wir bekanntlich einer Mischung aus Glück, Aufmerksamkeit sowie nachrichtendienstlicher und polizeilicher Arbeit. Aber was ist mit dem nicht zu leugnenden islamistischen Extremismus in Deutschland, dessen Personenpotenzial laut Verfassungsschutzbericht für 2014 etwa doppelt so hoch ist

wie das des Rechtsextremismus, und was mit dem grassierenden Antisemitismus in manchen Migrantenmilieus?

Diese Fragen implizieren erhebliche Herausforderungen für die politische Bildung und sie werden sich aller Voraussicht nach in den kommenden Jahren verschärfen. Während dies der Fall ist, führen Teile der deutschen politischen Bildung eine wie aus der Zeit gefallene Retro-Debatte über Fragen und mit Theoriekonzepten, die das Fach vor 40 Jahren beschäftigt haben. Es ist eine Debatte, die die politische Bildung weder wissenschaftlich weiterführt noch, wie Hufer richtig konstatiert (vgl. Hufer in diesem Band: 222), der Praxis irgendetwas bringt. Angesichts der politischen Probleme und Konflikte in der Welt, in der wir heute leben, hat sie etwas Gespenstisches.

Anmerkungen

1 Alle Zitate nach der Online-Präsentation der Frankfurter Erklärung unter: www.basa.de/images/download/Frankfurter_Erklärung_aktualisiert27.07.15.pdf (Stand 21.02.2016)

Literatur

Ahlheim, Klaus (2009): Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: Erwägen – Wissen – Ethik, H. 1/2009, S. 248–259.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.

Lösch, Bettina (2013): Ist politische Bildung per se kritisch?, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd: Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 171–179.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. S. 83–99.

Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung, Bonn, S. 215–226.

Sander, Wolfgang (2013): »Kritische politische Bildung« – eine Dekonstruktion, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 240–248.

Schirrmacher, Frank (2015) (Hrsg.): Technologischer Totalitarismus. Eine Debatte, Berlin.
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–183.

Achim Schröder

Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung

Zur Kritik am »Neutralitätsgebot« des Beutelsbacher Konsenses

Der folgende Text ist vor dem Hintergrund eigener langjähriger Erfahrungen in der Jugendarbeit und Jugendbildung sowie zwei großer empirischer Untersuchungen zur politischen Jugendbildung verfasst (Schröder/Balzter/Schroedter 2004 und Balzter/Ristau/Schröder 2014). Die meisten Thesen gelten sowohl für die politische Jugendbildung als auch für die politische Erwachsenenbildung. In einer letzten These fasse ich die theoretischen Aspekte zusammen, die für eine politische Bildungsarbeit speziell mit Jugendlichen zu berücksichtigen sind.

Im Beutelsbacher Konsens ist ein Neutralitätsgebot enthalten. Dieses spielt auch in der außerschulischen politischen Bildung eine einflussreiche Rolle.

Der Beutelsbacher Konsens wird verschieden interpretiert, vor allem im Hinblick auf das im zweiten Abschnitt thematisierte Kontroversitätsgebot, das im Originaltext als mit dem Überwältigungsverbot aufs engste verknüpft bezeichnet wird. Dazu wird politische Bildung in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen deutlich unterschieden. In der Schule besteht eine Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Benotung durch die Lehrkräfte, und von daher komme deren Meinungen eine besondere Bedeutung zu. Für die außerschulischen Einrichtungen gebe es aufgrund der unterschiedlichen politischen und religiösen Ausrichtungen der Träger (Tendenzbetriebe) eine Pluralität in der Gesamtheit der Angebote, während die staatliche Schule diese Pluralität selbst gewährleisten müsse. Im zweiten Satz des zweiten Abschnitts des Beutelsbacher Kon-

senses wurde jedoch die Neutralität nicht nur aus Gründen der Pluralität gefordert, sondern auch als dem Lernen förderlich bezeichnet. Dort heißt es: »Bei der Konstatierung dieses zweites Grundprinzips (der Kontroversität, d. V.) wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftliche Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden« (Wehling in diesem Band: 24). Die Positionen des Lehrers werden als uninteressant bezeichnet, weil er ja entgegenstehende Ansichten zum Zuge kommen lässt. Wolfgang Sander bezeichnet die Position des Lehrers sogar als »nebensächlich für die Bestimmung seiner professionellen Aufgabe« (2009: 240).

Auch in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist die Interpretation inzwischen weit verbreitet, dass die Pädagoginnen und Pädagogen sich aus der Meinungsbildung heraushalten und eher neutral geben sollten. Das berichten junge Referentinnen und Referenten aus ihren Netzwerken und Weiterbildungen.

Politisches Lernen braucht pädagogische Persönlichkeiten mit erkennbar eigenem Standpunkt.

Gerade weil es sich beim Beutelsbacher Konsens um »pädagogische Regeln für die Praxis« (Sutor 2002: 24) handelt, ist diesem Grundsatz der Neutralität vor allem aus einer pädagogischen Perspektive zu widersprechen. Benno Hafeneger betont die Suche der Jugendlichen nach »eigenwilligen, couragierten und interessanten Erwachsenen«, von denen sie »wissen wollen, wie sie denken und warum sie so denken, wie sie die Welt sehen und was sie als zoon politikon ausmacht« (Hafeneger 2009: 269). Die konzeptionellen Grundmuster und theoretischen Bezüge der politischen Jugendbildung – Mündigkeit und Emanzipation, Erfahrungsansatz und Bedürfnisorientierung – widersprechen einem Neutralitätsgebot, weil sie ein engagiertes Eintreten für das Subjekt, seine Entfaltungsmöglichkeiten und seine Teilhabe erfordern (ebd.: 270). Die Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich dementsprechend für mehr Selbstbestimmung des Subjekts ein und loten dessen Motivationen und Potenziale intersubjektiv aus.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begleiten die Teilnehmenden auf diesem Weg und wirken oftmals als *Schlüsselpersonen*. Jugendliche sind prinzipiell empfänglich, über außerfamiliäre Personen einen Zugang zu etwas Neuem zu finden. An diesen anderen Erwachsenen können sie eine kritische Haltung kennenlernen und erfahren; das ermutigt sie, übernommene Meinungen in Frage zu stellen und eigene Haltungen sukzessive zu entwickeln. Dieser Gedanke führt in den Kern von

politischer Bildung: die Urteilsfähigkeit. Zu deren Herausbildung wird die Interaktion mit dem »Anderen« unbedingt gebraucht. Deshalb kann in der politischen Bildung auch von *bezogener Urteilsbildung* gesprochen werden (Schröder 2004). Damit ist gemeint, dass sich Urteilsbildung in der Auseinandersetzung und in der Beziehung mit anderen herstellt und entwickelt. Hannah Arendt stellte die weit verbreitete Ansicht in Frage, das Individuum bilde sich seine Meinung »ganz alleine« und werde anschließend das propagieren, was es sich im »Kopf bereits zurechtgelegt habe« (2012: 63). Kant habe zu dieser Frage bereits eine ganz andere Ansicht gehabt und das Denkvermögen von seinem öffentlichen Gebrauch abhängig gemacht. Erst eine »Überprüfung durch freie und öffentliche Untersuchung« mache kritisches Denken und freie Meinungsbildung überhaupt möglich. Arendt zitiert Kant weiter: »Die Vernunft ist nicht dazu gemacht, daß sie sich isoliere, sondern in Gemeinschaft setze« (Kant, Reflexionen zur Anthropologie, Nr. 897, S. 392, zit. n. Arendt 2012: 64).

Ein emanzipatorisches Lernen »am Anderen« basiert auf der Anerkennung als Wesen mit eigenem Recht

Praktikerinnen und Praktiker betonen immer wieder, dass die Wirkungen von Jugendarbeit und politischer Bildung entscheidend davon abhängen, ob ein persönlicher Bezug entsteht, eine Beziehungsarbeit in Gang kommt und eine Auseinandersetzung des Subjekts mit sich und anderen, mit sich und der Welt möglich wird. Die Wirkungsstudie bestätigt insbesondere aus der Perspektive der Teilnehmenden die Bedeutung der Person und die Bedeutung des Bezugs für die Anstöße zu politischem Lernen (Balzter u. a. 2014: 187 f.). In diesen Ergebnissen sehe ich eine Verbindung zur jüngeren Entwicklungs- und Sozialisationsforschung, die eine Bindung an Personen und die entsprechenden Lernmöglichkeiten von Geburt an und als »das Leben begleitend« hervorhebt. Wir entwickeln uns mit Anderen und lernen »am Anderen«. Wir lernen über Identifizierung und Absetzung. Wir sind mit dem Anderen auf intensive Weise verwoben und auch verstrickt. Auf der Basis dieser Erkenntnisse sind die Vorstellungen vom mündigen Subjekt als einem autonomen Subjekt zu erweitern und zu ergänzen um die allgegenwärtigen Einflüsse des Anderen. Allerdings kann sich die Intersubjektivität nur dann im Sinne von Mündigkeitsprozessen entfalten, wenn der Andere als eigenständige Person anerkannt wird und nicht nur benutzt wird zur Erweiterung des eigenen Selbst (Benjamin 2002). Deshalb kommt der »Anerkennung« des Anderen als Wesen mit eigenem Recht so zentrale Bedeutung zu – sowohl in Lernbeziehungen wie in

gesellschaftlichen Beziehungen (Schröder/Leonhardt 2011: 210). Und entsprechend gilt es, Machtgefälle und Herrschaftsbeziehungen über politische Bildung sichtbar zu machen und aufzudecken, wie in der Frankfurter Erklärung (2015) herausgestellt (vgl. dazu den Beitrag von Eis in diesem Band).

Politische Bildung ist von ihrem Selbstverständnis her wesentlich auf Rationalität ausgerichtet.

In der politischen Theorie kommt den Gefühlen bislang immer noch ein sehr begrenzter Stellenwert zu. »Die Demokratie vertraut auf die Verstandeskraft der politischen Akteure« (Dustdar 2008: 32). Obwohl uns die Geschichte vielfach lehrt, wie sich mit der Mobilisierung von Gefühlen – und hier vor allem den Ängsten – richtungsweisende und oftmals fatale Entscheidungen beeinflussen lassen und obwohl die Medien die Affekte der Menschen geradezu täglich auch im Hinblick auf die politischen Haltungen nutzen, basiert das Menschenbild der politischen Wissenschaft – und auch der politischen Bildung – weitgehend auf Rational-Choice-Theorien.

Obwohl die Emotionen aus einer Theorie politischer Bildung weitgehend ausgeschlossen scheinen, nehmen in ihren Diskursen gerade solche Begriffe einen zentralen Stellenwert ein, die emotionale Haltungen beschreiben: Betroffenheit, Motivation, Interesse, Politikverdrossenheit und Empathie (Besand 2014: 377). Deshalb nennt Anja Besand den Umgang mit Emotionen in der politischen Bildung einen »blinden Fleck«; die emotionale Seite bereite der politischen Bildung »allergrößte Schwierigkeiten, (sich) … diesen Zusammenhängen systematisch zuzuwenden« (ebd.: 376).

Affekte und Gefühle übernehmen wichtige Funktionen in der Kommunikation und Interaktion mit Anderen.

Emotionen sind psychische Zustände, die vom Subjekt erlebt werden und die sich von Kognitionen unterscheiden. Emotion ist der Oberbegriff für Affekte und Gefühle. »Affekte sind mehr akute, mehr körperbezogene, wenigstens am Anfang nicht differenzierte bewusste Emotionen; dagegen sind Gefühle weniger körperabhängig (entsomatisiert), differenziertere konditionierbare und dekonditionierbare Emotionen« (Mentzos 2009: 25). Heute gelten sieben Affekte als an Säuglingen empirisch nachgewiesen und somit von Anfang an vorgegeben: *Freude, Verzweiflung, Wut, Furcht, Ekel,*

Überraschung, Interesse. Neben diesen primären Affekten tauchen gegen Ende des ersten Lebensjahres die sekundären Affekte *Schuld, Scham und Verachtung* auf, weil sie von der kognitiven Reifung abhängig sind (Mertens 1998: 10). Diese sekundären Affekte werden als Übergang zu den zahllosen Gefühlen betrachtet, die der Mensch wahrnehmen kann. Sie nehmen eine Schlüsselposition ein bei der Regulierung unserer Beziehungen zu anderen und zu uns selbst (Mentzos 2009: 26 f.).

Im Unterschied zu Affekten und Gefühlen beschreibt der Begriff Empathie einen Gefühlszustand, der die Differenz zwischen dem Selbst und einem Anderen zum Gegenstand hat (Mertens 1998: 10). Während sich Affekte und Gefühle im Subjekt abspielen, verweist Empathie auf die intersubjektive Dimension.

Affekte und Gefühle machen unser Leben aus, sie bringen Freud und Leid, Lust und Unlust. Allerdings übernehmen sie auch drei weitere wichtige Funktionen: Erstens treten sie als *Indikatoren* oder Warnsignale für einen bestimmten Zustand auf. Zweitens dienen sie als *Kommunikationsmittel* im Austausch mit anderen und drittens fungieren sie als *motivierender Faktor* (Mentzos 2009: 26).

Das Verhältnis zwischen Rationalität und Emotionalität ist nach jüngeren Erkenntnissen durch Verflechtung und Einbindung gekennzeichnet.

Die dualistische Vorstellung von einer Aufteilung im Menschen in eine rationale und eine emotionale Komponente gehört der Vergangenheit an. Die bildgebenden Verfahren der Hirnforschung haben belegt, dass »Gefühle und Gedanken gleichermaßen neuronale Aktivitäten darstellen«, die nicht zu unterscheiden sind (Heidenreich 2012: 9). Gefühl und Vernunft existieren nicht getrennt voneinander, vielmehr sind auch jene als rational wahrgenommenen Entscheidungen mit Gefühlen verwoben. Gefühle sind oftmals der Ausgangspunkt für eine Erkenntnis, denn die Gefühle lenken bei einer anstehenden Entscheidung die Aufmerksamkeit auf jene negativen Folgen, die eine Entscheidung für das Subjekt haben könnte. Bevor ein Mensch rational abwägen kann, welche Entscheidung einleuchtend wäre, sind die emotionalen Impulse bereits wirksam. Gefühle haben somit eine kognitive Funktion und sind nicht länger auf einen störenden Einfluss zu reduzieren (vgl. ebd.). Sie sind vielmehr als integraler Bestandteil von Erkenntnisprozessen zu betrachten.

Ein Fallbeispiel aus unseren Studien mag das verdeutlichen:

Mario engagiert sich seit seinem 13. Lebensjahr als Klassen- und Schulsprecher und im kommunalen Jugendgemeinderat, nimmt an Veranstaltungen der politischen Jugendbildung teil und behält dennoch eine deutliche Distanz gegenüber dem Politischen. Er erklärt das damit, dass er sich mit dem Leid anderer Menschen nicht beschäftigen könne, da er selbst genügend konkrete Alltagsprobleme hat. Offenbar kommt noch ein kollektives Deutungsmuster hinzu, das die Ohnmachtshaltung der sozioökonomisch Benachteiligten und ihr Misstrauen gegenüber den »Mächtigen« und den Medien als deren Machtinstrument ausdrückt. Die kollektive gesellschaftliche Ohnmachtserfahrung und das Gefühl, »nicht berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren …« (Bourdieu 1994: 639) stehen bei Mario anscheinend in einer Wechselwirkung mit bestimmten biographischen Erfahrungen bzw. verstärken diese. Damit trägt auch diese Ohnmachtserfahrung ein stückweit zu der bisherigen Nichtbefassung Marios mit Politik bei (Balzter u. a. 2014: S.143 ff.).

Gesellschaftliche Positionen von Macht und Ohnmacht befördern kollektive Dispositionen, die sich bei den Betroffenen emotional verankern.

Die Lerngegenstände der politischen Bildung thematisieren immer auch die jeweiligen Interessen und sozialen Umstände der Lernenden, sie sind nicht neutral, sie bedeuten je nach sozialem Ort für die Teilnehmenden jeweils anderes. Kinder und Heranwachsende machen vollkommen andere Erfahrungen über ihr Verhältnis zur Welt, wenn sie Eltern haben, die sich wie selbstverständlich in politisch engagierten Milieus bewegen, als wenn sie Eltern haben, die sich wesentlich ums alltägliche Auskommen kümmern und für die eine Einflussnahme auf gesellschaftliches Geschehen überhaupt kein Thema ist.

Insgesamt zeigt sich in der politischen Bildung, dass jene sozialen Gruppen, die einer Unterstützung in besonderer Weise bedürfen, um sich aus Abhängigkeiten und Ungerechtigkeiten zu befreien, zugleich genau jene sind, die unter den modernen Verwerfungen am meisten leiden und aus der Position einer Ohnmacht zu *Abwehrmechanismen und innerem Widerstand* – auch gegen politische Bildung – neigen. Häufig spielen schulische Erfahrungen eine diese Abwertung und Ohnmacht unterstützende Rolle, denn Schule ist auf Selektion angelegt. Und auch in anderen öffentlichen Institutionen sowie in zivilgesellschaftlichen Engagement-Feldern domi-

niert die gebildete Mittelschicht und grenzt untere Milieus ökonomisch und habituell aus. Was für die Heranwachsenden oftmals in der Familie und an dem sozialen Ort ihres Aufwachsens begann, indem sie Entwertungen und Kränkungen erfahren und sich nicht an einem flexiblen und zugleich stabilen Gegenüber – an einer hinreichend guten Objektbeziehung – entwickeln und bilden konnten, setzt sich in der Schule und anderen Erfahrungsfeldern fort. Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen wiederholen und verfestigen sich. Das Verhältnis zur Welt gerät für die Heranwachsenden zu einem oft mühseligen »Kampf um Anerkennung«.

Politische Aktivierung lässt sich bisweilen erst dann als Befreiung erleben, wenn innere Konflikte einen Raum erhalten und Affektbildung möglich wird.

Mit Hannah Arendt lässt sich gut darüber nachdenken, wie Freiheit im politischen Handeln entsteht, weil sich die Menschen erst dann frei fühlen können, wenn sie die Gestaltung ihrer gemeinsamen Angelegenheiten durchschauen, diese selbst in die Hand nehmen und sich dazu mit anderen zusammenschließen. Doch die entscheidende Frage beginnt dort, wo sich dieses Gefühl der *»Befreiung der Menschen«* durch politische Bildung – wie es Oskar Negt (2004: 209) formuliert – bei den Teilnehmenden nicht einstellt, wo der persönliche Gewinn von politischem Engagement nicht oder noch nicht erkennbar und spürbar ist.

Die Vorstellung von einer politischen Aktivierung als Befreiung basiert auf der subjektiven Erfahrung, über Gestaltungspotenziale zu verfügen und diese bereits erfolgreich erlebt zu haben. Damit sind zumeist zwei Bedingungen verbunden: erstens eine höhere Bildung in Verknüpfung mit einer entsprechenden gesellschaftlichen Position und zweitens die beflügelnde politische Initiation innerhalb der Familie, in Gruppen oder in Bewegungsmilieus.

Im Hinblick auf die Teilnehmenden in der politischen Bildung kommt es darauf an, den Gefühlen und inneren Konflikten einen Raum zu geben, in dem sie ausgesprochen oder auf andere Weise – mit Medien oder über szenische Übungen – zum Ausdruck gebracht werden können. Mit Alexander Mitscherlich (1963) können wir das *Affektbildung* nennen. Affektbildung bedeutet, dass ein Mensch die Fähigkeit besitzt, sich zugleich in den kulturellen Verhaltensstilen und dennoch persönlich ausdrücken zu können. Dazu muss der Mensch wissen, »wer er ist, wie er sich verhält, wenn er erregt ist; er will auch in der Erregung ein Gefühl für sich und ein

Gefühl für den Partner behalten« (1963: 30). Der Mensch möchte auch in dieser Hinsicht eine Aufklärung erreichen und möchte Selbsttäuschungen erkennen. Auch wenn der Eigenantrieb dazu immer wieder zu spüren ist, bleibt Affektbildung das schwierigste Bildungsziel, weil es oftmals nur über schmerzhafte Erfahrungen zu erreichen ist. Affektbildung ist eng daran gebunden, sich mit inneren Konflikten auseinanderzusetzen; und deshalb können wir das positive Ziel dieser Seite der Bildung darin sehen, »dass wir eine innere Toleranz für den Umgang mit Konflikten entwickeln, die wir erleben« (ebd.: 34). Die Artikulation der Gefühle und Konflikte ist als wesentlicher Schritt zu einer Affektbildung anzusehen. Denn damit werden Selbstwahrnehmung und Reflexion angestoßen.

Emotionale Dispositionen einzubeziehen schützt vor Überwältigung.

Gelingen kann die Förderung von selbsttätigem Denken, Urteilen und Handeln nur, wenn die emotionalen Blockaden, die bei vielen Jugendlichen dem entgegenstehen, angemessen wahrgenommen und verstanden werden, und wenn über interessante Settings und vor allem personale Bezüge die Person des Jugendlichen in seiner Neugier und in seinen Potenzialen erreicht wird. Die Möglichkeiten, sich ein eigenes Urteil bilden zu können, müssen geweitet werden, und es kommt darauf an, darin wirklich einen Gewinn für sich und sein Leben erkennen und erspüren zu können. Für die Urteilsbildung – besonders bei jenen, die sich von gesellschaftlicher Teilhabe als ausgeschlossen sehen – ist ein anerkennender Umgang mit und eine anschlussfähige Beziehung zu dem »Anderen« eine wesentliche Voraussetzung dafür, Selbstvertrauen und Mut entwickeln zu können. Ein wahrnehmender und reflexiver Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen mit der emotionalen und intersubjektiven Dimension von Erkenntnisprozessen kann die Teilnehmenden zudem vor einer Überwältigung – wie im ersten Verbot des Beutelsbacher Konsenses benannt – erheblich mehr schützen, als das Bild vom allein kognitiv Lernenden. Denn auf diese Weise erhalten die Pädagogen und Pädagoginnen Zugang zu den speziellen Nöten und Ängsten auf der einen Seite und dem Bedarf an Identifikation und am Ausleben von Größenphantasien auf der anderen Seite. Diese emotionale und intersubjektive Dimension betrifft natürlich auch die Pädagoginnen und Pädagogen selbst, die entsprechend reagieren, Positionen vertreten und sich damit gerade nicht an ein »Neutralitätsgebot« halten.

Die Dynamik der Adoleszenz stellt die Pädagoginnen und Pädagogen und Angebote vor besondere Herausforderungen und beeinflusst die längerfristigen Effekte politischer Bildung.

In der Theorie- und Selbstverständnisdiskussion zur politischen Jugendbildung taucht die Frage nach den besonderen Anforderungen und Chancen, die sich aus der Lebensphase der Teilnehmenden im Jugend- und jungen Erwachsenenalter ergeben, nur marginal auf. Offenbar scheint diese Thematisierung implizit mit der Unterstellung von Unreife und Defizit verbunden zu sein und den progressiven Entwicklungsansprüchen der politischen Jugendbildung zu widersprechen. Das war in Zeiten jugendlicher Revolte – wie in den 1960er- und 1970er-Jahren – genau anders, aber eben auch einseitig, nämlich tendenziell euphorisch. Doch die Jugend – besonders unter individualisierten, entritualisierten und flexiblen Bedingungen des Aufwachsens – ist als Übergangsphase durch bisweilen stark ambivalente Ausprägungen gekennzeichnet und birgt besondere Potenziale. Diese Übergangssituation ergibt sich aus der notwendigen Absetzung von Kindheit und einer Emanzipation von Teilen der Elternbilder.

Jugendliche weisen noch ein fragiles Selbst auf, lassen sich über persönliche Betroffenheit stark ansprechen und sind auf der Suche nach Anerkennung und Gleichgesinnten. Ihre emotionalen Besetzungsenergien müssen sich auf etwas Neues verlagern, auf neue Themen, Aktivitäten und Personen. Dabei spielen die Gleichaltrigen einerseits und die Idole und Stars (in der Ferne) oder die bewunderten Leitfiguren (im außerfamiliären Nahbereich) andererseits eine wichtige Rolle. Diese Besetzungs- und Identifikationsenergien sind immer auch in politischen Prozessen und in Bildungsprozessen wirksam – im progressiven wie im regressiven Sinn. Da die Professionellen dabei oftmals in eine fokussierte Rolle geraten, ist es für sie bedeutsam, diese Kräfte wahrzunehmen und in den Bildungsprozess reflexiv einzubeziehen.

Literatur

Arendt, Hannah (2012): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Dritter Teil zu »Vom Leben des Geistes«. Aus dem Nachlass herausgegeben und mit einem Essay von Ronald Beiner, München und Zürich.

Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Schwalbach/Ts.

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 45, S. 17–47.
Benjamin, Jessica (2002): Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse, Frankfurt a. M. und Basel.
Besand, Anja (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft, H. 3, S. 373–383.
Bourdieu, Pierre (1994): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.
Dustdar, Farah (2008): Demokratie und die Macht der Gefühle, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 44–45, S. 32–38.
Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, 2015, www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung (abgerufen am 1.2.16)
Hafeneger, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz, in: Erwägen – Wissen – Ethik, H. 2, S. 268–270.
Heidenreich, Felix (2012): Versuch eines Überblicks: Politische Theorie und Emotionen, in: Heidenreich, Felix/Schaal, Gary C. (Hrsg.): Politische Theorie und Emotionen, Baden-Baden, S. 9–26.
Kant, Immanuel: Reflexionen zur Anthropologie, Nr. 897, in: Kants gesammelte Schriften, Bd. 15. Kants handschriftlicher Nachlass. Berlin und Leipzig 1923, S. 392.
Mentzos, Stavros (2009): Lehrbuch der Psychosomatik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen, Göttingen.
Mertens, Wolfgang (1998): Psychoanalytische Grundbegriffe. Ein Kompendium. 2. überarb. Aufl., Weinheim.
Mitscherlich, Alexander (1963/1973): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, München.
Negt, Oskar (2004): »Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen«, in: Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 194–213.
Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik, H. 2, S. 239–248.
Schröder, Achim (2004): Sich bilden am Anderen. Professionelle Beziehungen in der Jugendarbeit, in: Hörster, Reinhard/Küster, Ernst-Uwe/Wolff, Stephan (Hrsg.): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren, Freiburg/Breisgau, S. 231–243.
Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Thomas (2004): Politische

Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim und München.
Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike (2011): Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert, Schwalbach/Ts.
Widmaier, Benedikt (2013): Beutelsbacher Konsens 2.0., in: Politische Bildung, H. 1, S. 150–156.

Hans-Wolfram Stein

Reales Handeln mit Projekten zur Demokratie als Herrschaftsform

»Leerstelle« der politischen Bildung?

Niemand widersprach bei der Tagung zum Beutelsbacher Konsens im Haus am Maiberg in Heppenheim im Oktober 2015 der folgenden Feststellung: »Es werden sich kaum Didaktikerinnen […], Lehrer oder Bildnerinnen finden lassen, die von sich sagen, sie versuchten möglichst effektiv zu indoktrinieren, die Gegenstände möglichst einseitig zu behandeln und dabei an dem, was die Schülerinnen und Schüler oder Seminarteilnehmenden interessiert, möglichst weit vorbei zu lehren« (Salomon in diesem Band: 285).

Der Beutelsbacher Konsens hält fest, was in Wissenschaft und Praxis als selbstverständlich gilt. Kritik geübt wurde an dessen Umsetzung. So gibt er keine Antwort, »wann genau gegen das Überwältigungsverbot verstoßen wird« (Gebauer in diesem Band: 152). Schließlich scheine es nicht möglich, objektiv bzw. wertfrei zu unterrichten, denn auch Lehrende haben subjektive Positionen, die notwendig in deren Tätigkeit einfließen (Overwien in diesem Band: 264). Der Vorstellung einer »neutralen« politischen Bildung widersprächen auch pädagogische Gründe, weil die Jugendlichen nach »eigenwilligen, couragierten und interessanten Erwachsenen [suchen], von denen sie wissen wollen, wie sie denken […], warum sie so denken […] und was sie als zoon politikon ausmacht« (Hafeneger zit. nach Schröder in diesem Band: 304). Zum eigentlichen Garanten des Überwältigungsverbots wird daher eine offen dargelegte Wertorientierung, wie sie etwa Siegfried Schiele einfordert: »Nur wer seine Ziele eindeutig und unmissverständlich offenlegt, liefert einen wichtigen Nachweis dafür, dass keine Überwältigung vorliegt« (vgl. Schiele 1996: 3).

Auch die Kritik an der Umsetzung des Kontroversitätsgebots – auf das der Konsens oft reduziert wird – wandte sich gegen die Vorstellung einer *neutralen* Haltung. Diese trägt dazu bei, dass sich viele Politiklehrkräfte »bei der Meinungs- und Urteilsbildung am besten *heraushalten*, ihre Meinung nicht mitteilen, auch dann nicht, wenn sie explizit danach gefragt werden. […] Dieses Rollenvorbild […] fördert die Tugend der Meinungslosigkeit, des Sich-Heraushaltens« (Nonnenmacher 2011: 91). Diese Position kann sich auf eine Formulierung im Konsens stützen: »Bei der Konstatie-

rung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftliche Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden« (Wehling 1977: 179 f. oder in diesem Band: 24).

Auf der Tagung in Heppenheim zeichnete sich eine Übereinstimmung bei den Teilnehmenden ab, die Vorstellung einer solchen *Neutralität* von Lehrkräften zurückzuweisen. Wer meint, diese sei möglich und professionell geboten, wer sich nicht als handelndes politisches Subjekt zu erkennen gibt, kann wohl auch keine Ermutigung zu politischer Beteiligung seiner Schülerinnen und Schüler glaubhaft vermitteln. In einer Studie unter Politiklehrkräften in Sachsen sahen nur 15 % der Befragten in der »Befähigung und Ermutigung zur politischen Beteiligung« ein grundlegendes Ziel der politischen Bildung (Dümmler/Reichert 2008: 61).

Der dritte Beutelsbacher Grundsatz: Schülerinteressen berücksichtigen?

Das Hauptproblem bei der Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses liegt im dritten Grundsatz: Er »wird auf *Schülerinteressen berücksichtigen* zurückgestutzt und verharmlost. Das steht dort aber nicht« (Grammes in diesem Band: 163). Vielmehr heißt es: »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« (Wehling 1977: 179 f. oder in diesem Band: 24). Empowerment oder »die Befähigung zur interessengeleiteten Partizipation« (Haarmann/Lange in diesem Band: 167) müssen das Ziel sein. Der Dreiklang von Sehen und Beurteilen mündet schließlich im Handeln. Dennoch wird gerade hier der »größte Aufklärungsbedarf« gesehen, weil der dritte Grundsatz »etwas im Schatten stand« (Schiele in diesem Band: 73). Andere sprechen von einer *Leerstelle*. Beim dritten Grundsatz stehen zwei Kontroversen im Zentrum.

Simulation reicht nicht!

Soll politisches Handeln nur in Planspielen gelernt werden oder auch in der Realität? Man kann z. B. anlässlich von Bundestags- oder Landtagswahlen das Planspiel *Juniorwahl* organisieren, in dem die Schülerinnen und Schüler Parteien bilden, *»bis auf wenige Ausnahmen* in freier Entscheidung der Schüler/innen, in welchen Partei-Gruppen sie mitarbeiten möchten« (Kludt

2013: 211, [Hervorh. d. Verf.]) und selbst einen Wahlkampf an der Schule inszenieren. Stattdessen kann man auch – wie in Bremen an sehr vielen Schulen seit zehn Jahren üblich – die realen Kandidatinnen und Kandidaten in die Schule einladen und mit Fragen und Beiträgen der Schülerinnen und Schüler konfrontieren, die sie selbst auf Basis ihrer Interessen erarbeitet haben. Bei der Bremer Bürgerschaftswahl spielte 2015 die Ausbildungsgarantie eine Rolle, dies war gerade für die Abgangsklassen interessant. Schülerinnen und Schüler einer zehnten Klasse der Gesamtschule Ost Bremen haben dazu geforscht, die Statistiken der Arbeitsagentur untersucht, darin viele Schönfärbereien aufgedeckt und die Kandidierenden danach befragt. Ergebnis dessen waren zwei Anfragen der SPD-Fraktion in der Bürgerschaft an den Senat. Der gestand ein, dass die geäußerte Kritik der Jugendlichen zutraf. Aus meiner Sicht war das Agieren in der politischen Realität für die Jugendlichen viel lehrreicher, als dies ein Planspiel je sein könnte. Simulatives »Trockenschwimmen« (Widmaier 2015: 14) ist unzureichend für die Umsetzung des dritten Grundsatzes. »Politische Partizipation […] erfordert Erfahrungen des realen Handelns.« (Hoffmann in diesem Band: 200). Aber auf welcher der von Gerhard Himmelmann (2005) beschriebenen Ebenen der Demokratie, der Lebensform, der Gesellschaftsform, der Herrschaftsform ist das möglich?

Reales Handeln mit Projekten zur »Demokratie als Herrschaftsform«

Gotthart Breit behauptet, dass reales demokratisches Handeln »auf das Leben in der Schule und im gesellschaftlichen Nahraum der Schule« (2005: 44) beschränkt bleiben müsse. Nach Joachim Detjen ist reales Handeln bei »relativ wenigen Gelegenheiten« (2012: 235) möglich auf der Ebene der Demokratie als Lebens- und als Gesellschaftsform. Hier kann »politisches Handeln aus vorangegangenem Unterricht erwachsen. […] Diese Gelegenheiten beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass eine Klasse auf Probleme in der Gemeinde aufmerksam macht oder in Planungen der Gemeinde interveniert. Spielplätze, Freizeitanlagen, örtlicher Straßenbau und Gewässerschutz wären mögliche Anwendungsfelder für solche Interventionen« (ebd.). Zwar würde Projektlernen »mit ziemlicher Sicherheit auch bestimmte Handlungsfähigkeiten [vermitteln]. Allerdings dürfte es sich um soziale, kaum jedoch um politische Handlungsfähigkeiten handeln. Denn in Projekten werden weder politische Konflikte ausgetragen noch politische Lösungen angestrebt« (ebd.: 237). Aber wie sollen Schülerinnen und Schüler ohne die Entwicklung politischer Lösungen befä-

higt werden, die politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen?

Das Resultat solcher Positionen in der Politikdidaktik sind Leerstellen: »Die Leerstellen ›Politisches Handeln‹ und ›Politische Handlungsfähigkeit‹ müssen gefüllt werden« (Breit 2012: 255, Hervorh. i. Orig.; vgl. auch Buchstein/Weißeno 2012: 15). Sollte Breit die Politikdidaktik der letzten 50 Jahre zutreffend beschreiben, hat sie den dritten Beutelsbacher Grundsatz nicht umgesetzt: »Wie verhält sich ein/e Bürger/in, der den Wunschvorstellungen der Politikdidaktik entspricht? […] Er besitzt politische Kenntnisse. Er weigert sich, Vordenkern zu folgen, denkt selbständig nach und bestimmt über sich selbst. Er ist bereit, sich in die Lage anderer hineinzudenken und zu fühlen (Soziale Perspektivenübernahme) und so fremde und eigene Positionen kritisch zu hinterfragen. Er ist in der Lage, aktuelle politische Vorgänge zu allgemeinen politischen Problemen und Prozessen zu verallgemeinern und so politisch aktiv zu denken. Seine Eigenständigkeit und Mündigkeit führen ihn in einsamen Reflexionsprozessen zu einem rationalen, abgewogenen, die Argumente der Gegenseite verstehenden und respektierenden Urteil. Er liest täglich die Zeitung und beschäftigt sich sein Leben lang mit Politik. Mit Ausnahme des Gangs zur Wahl beteiligt er sich aber nicht aktiv am politischen Geschehen. Bei ihm ist Handeln Denken« (Breit 2012: 244 f.).

Auch für Joachim Detjen besteht »die Handlungskompetenz […] nicht mehr in der Fähigkeit, eine bestimmte Aktion erfolgreich auszuführen, sondern in der Fähigkeit, die jeweilige Handlung zu denken und sie gegebenenfalls mit eigenen Worten richtig darzulegen« (Detjen 2012: 239). Handeln ist hier Denken. Das Bremer Schulgesetz und die Bremer Landesverfassung wären dann umzuschreiben: Anstatt zu lernen, »das als richtig und notwendig Erkannte zu tun«, müsste es für die Schülerinnen und Schüler dort heißen: Das als richtig und notwendig Erkannte zu denken und darüber zu erzählen.

Es gibt wenige publizierte Erfahrungen mit Schulprojekten, die auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform real partizipieren. Dennoch werden sie grundsätzlich häufig abgelehnt; etwa von Siegfried Schiele: »Freilich geht es nicht um gemeinsame politische Aktionen eines Klassenverbands, gar noch unter Anleitung von Lehrkräften. Damit würden ja Schülerinnen und Schüler entmündigt, könnten nicht ihre eigene politische Auffassung entwickeln und politisch zur Geltung bringen. Bei einem guten politischen Unterricht entsprechend den Grundsätzen von Beutelsbach müsste es möglich sein, dass sich Schülerinnen und Schüler z. B. beim Thema ›Stuttgart 21‹ für oder gegen das Projekt entscheiden und sich vielleicht auch bei Demonstrationen dafür oder dagegen einreihen. Ohne diese prinzipielle Offenheit gibt es keinen guten, qualifizierten poli-

tischen Unterricht« (Schiele in diesem Band: 73, Hervorh. i. Orig.). Dem ist zuzustimmen. Dennoch haben sich sehr viele Jugendliche in Stuttgart aktiv eingemischt. Natürlich wäre es Pflicht der Politiklehrkräfte gewesen, auf die Handlungsmöglichkeiten hinzuweisen, auf beiden Seiten, insoweit Konsens mit Schiele. »Es mag eine absolute Ausnahme sein, dass sich bei einer Thematik einmal ein gemeinsamer Klassenverband geschlossen und ohne Zwischentöne aus freien Stücken für eine bestimmte Meinung und entsprechende politische Aktionen entscheidet. Ich selbst habe das noch nie erlebt […]« (ebd.).

Meinungen oder politische Ziele?

Bei Stuttgart 21 ging es nicht um eine bestimmte Meinung. Es ging um Ziele, um die Änderung geltender Regelungen im Rahmen der *großen Politik*. Ich habe in meiner schulischen Praxis als Politik- und Wirtschaftslehrer jedes Jahr erlebt, wie sich Klassenverbände auf ein konkretes politisches Ziel einigten und dieses dann handelnd umzusetzen versuchten. Für dieses Ziel mussten sie keine homogene Meinung *ohne Zwischentöne* haben. Das ist auch in der realen Politik so. Ein hoher Prozentsatz der Gesetze im Bundestag wurde einstimmig verabschiedet. Nie war dann die Begründung oder die Meinung einheitlich, gar ohne Zwischentöne (vgl. Stein 2016: 13). Warum sollte das bei Schulklassen anders sein? Das Argument einer angeblich notwendigen Homogenität der Meinungen für gemeinsames politisches Handeln widerspricht jeder politischen Realität und verhindert das reale Handeln in Schulprojekten. Gemeint ist hier nicht der Leserbrief einer Klasse, die sich mit ihrer Meinung in den politischen Diskurs einbringt, sondern die Entwicklung von interessengeleiteten Lösungsvorschlägen für allgemeine Regeln, »zur Eröffnung von Alternativen und Utopien« (Haarmann/Lange in diesem Band: 169). Wer so real politisch handelt, ist immer mit kontroversen Meinungen konfrontiert. Eine Nichtbeachtung des Kontroversitätsgebots wäre deshalb kontraproduktiv.

Das sieht Gotthart Breit anders: In einem Artikel zum Beutelsbacher Konsens nimmt er Stellung zu Projekten, die im Förderprogramm »Demokratisch Handeln« durchgeführt (wurden), in denen Jugendliche als politische Akteure handeln. Diese hätten, so spekuliert Breit, »Chevron drehen bei Beachtung des Kontroversitätsgebotes […] sicherlich viel von ihrem Schwung verloren« (Breit 2007: 27). Mit dieser Spekulation lässt sich wunderbar der Vorwurf der Verletzung des Kontroversitätsgebotes mit dem der Überwältigung verbinden. Breit unterstellt Lehrkräften, dass sie, um ein schwungvolles Engagement der Schülerinnen und Schü-

ler als politische Akteure zu erreichen, homogenes Denken und Handeln erzwingen und kontroverse Positionen unterbinden würden. Bei dieser Spekulation liegt der Umkehrschluss nahe: Handelt eine Lerngruppe schwungvoll und engagierte politisch, müsste wohl eine Verletzung des Konsenses vorliegen. Ein konkreter Beleg scheint sich dann zu erübrigen, wird auch in dem Text nicht erbracht. Tatsächlich ist die Spekulation abwegig: Ein Schulprojekt, das in die reale Politik öffentlich eingreift, muss immer auf kontroverse Positionen eingehen und braucht für schwungvolles Engagement die Beachtung des Kontroversitätsgebotes (vergl. Stein 2016: 35 f. und 220 f.)

Wolfgang Sander argumentiert nicht mit der Notwendigkeit einer homogenen Meinung, aber auch für ihn scheitert reales politisches Handeln »in Zwangsgemeinschaften wie etwa Schulklassen […] in aller Regel schlicht an mangelndem Konsens über Handlungsziele« (Sander in diesem Band: 297). Bei Beachtung des dritten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsenses sieht Sibylle Reinhardt das anders: Wenn es sich »um ein politisches Problem handelt«, könne ein Projekt einer Klasse so gestaltet sein, dass es »ihr eigenes Leben so stark betrifft, dass sie identische Interessen haben und deshalb unmittelbar tätig werden wollen« (Reinhardt 2009: 108).

Allein bei *Demokratisch Handeln* werden alljährlich Hunderte von Projekten eingereicht, in denen sich meist ganze Klassen oder Kurse auf ein gemeinsames Ziel einigen konnten. Sie wurden in ihrer Schule, ihrem sozialen Umfeld, ihrer Kommune oder darüber hinaus politisch aktiv. Eher selten sind auch hier Projekte auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform zu finden. Der Autor hat auf der Tagung in Heppenheim einige Projekte angesprochen, die genau das umsetzten. Diese Projekte sind inzwischen mit vielen Schüleräußerungen detailliert beschrieben und veröffentlicht worden (Stein 2016). Sie wurden ausgewertet nach den politikdidaktischen Kriterien des Beutelsbacher Konsenses und den demokratiepädagogischen Kriterien, die als Magdeburger Manifest auf der Tagung des BLK-Modellprogramms »Demokratie lernen und leben« verabschiedet wurden und Gründungsmanifest der Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) sind.

Um Debatten zu vermeiden, ob es sich wirklich um Projekte auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform handelt, mussten die Projekte folgende Auswahlkriterien erfüllen:

- Die Projekte mussten Eingang gefunden haben in die Arbeit des Bremer Landtages und
- einen signifikanten Beitrag zur Veränderung allgemeiner Regeln des politischen und gesellschaftlichen Lebens auf Landes- oder Bundesebene geleistet haben.

Schon die Themenfelder der Projekte signalisieren, dass es um *große Politik* ging: Staatsbürgerrecht, Homophobie und Regeln der Sexualerziehung, Rechte von Menschen mit Behinderungen, Lehrstellenmangel, das Wahlrecht, insbesondere die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre. Alle diese Projekte liegen detailliert ausgewertet vor. Zum Thema der Umsetzung des dritten Beutelsbacher Grundsatzes sollen einige hier in gebotener Kürze skizziert werden.

Staatsbürgerrecht

Ein Grundkurs Politik setzte sich über zwei Schuljahre hinweg mit dem Thema Staatsbürgerrecht, Optionspflicht und Doppelpass wissenschaftlich auseinander. Erste Projektergebnisse sind dokumentiert in einer Unterrichtsbroschüre, empfohlen von der Bildungssenatorin, finanziert von allen Bremer Bürgerschaftsfraktionen (Stein/Keil 2013). Die Schülerinnen und Schüler belegten, dass die 2012 herrschende Optionsregel ungerecht war und als Hemmnis für die vom Verfassungsgericht als notwendig erachtete verstärkte Einbürgerung von langjährig in Deutschland lebenden Ausländern wirkte. Vor allem aber wurde die Regelung in den Bundesländern durch unterschiedliche Nutzung von Ermessensspielräumen bei der Gewährung von Doppelpässen unterschiedlich gehandhabt. Die Ergebnisse basierten auf einer eigenständigen Expertise. Das Projekt hatte eine Sonderauswertung der Einbürgerungsstatistik vom Statistischen Bundesamt angefordert und ausgewertet. Betroffene Schülerinnen und Schüler des Kurses stellten ihren laufenden Einbürgerungsantrag zurück und entschieden sich, für eine Abschaffung des Optionszwangs und eine generelle Akzeptanz des Doppelpasses politisch einzutreten. Der gesamte Kurs unterstützte sie. Als klar war, dass die damalige schwarz/gelbe Bundestagsmehrheit dies blockierte, gipfelte ihr Engagement in einem Wahlaufruf zur Bundestagswahl 2013. Es kam zu intensiver Fernseh- und Presseberichterstattung, wiederholtem Briefwechsel und öffentlichen Diskussionen mit Bundestags- und Bürgerschaftsabgeordneten, einer parlamentarischen Anfrage an den Senat, einer Änderung der Umsetzung der bundesweiten Einbürgerungsstatistik und vor allem zu einem neuen Erlass des Bremer Innensenators, der den Ermessensspielraum der Behörden bei der Gewährung von Doppelpässen ausweitete. Schüler Marco: »Das Projekt hat mir gezeigt, dass und wie ich mich politisch engagieren kann und dass ich auch etwas zur Demokratie beitragen kann […] Nie hätte ich daran gedacht, dass wir dafür, dass wir ja *nur Schüler* sind, solche großen, teilweise sogar bundesweiten, Ergebnisse erzielen könnten« (Stein 2016: 220).

Homophobie und Regeln der Sexualerziehung

In den Jahren 2008 bis 2010 setzte sich eine Berufsfachschulklasse im Politikunterricht mit den Rechten von homosexuellen Menschen auseinander. Überprüft wurden die historischen, religiösen, rechtlichen, biologischen und politischen Aspekte von Homophobie. Insbesondere stellten die Jugendlichen in einer wissenschaftlichen Untersuchung fest, dass Homophobie an ihrer Schule deutlich verbreiteter war als im gesellschaftlichen Durchschnitt. Finanziert u. a. von der Bremer Senatorin für Bildung und drei Bürgerschaftsfraktionen wurden die Projektergebnisse als Unterrichtsbroschüre gedruckt (Stein/Klasse 2HH07/05 2009).

Die gesamte Klasse entschied sich, öffentlich gegen Homophobie aufzutreten und forderte eine Änderung der Richtlinien zur Sexualerziehung. Es kam zu öffentlichen Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern, zu einer bundesweiten Berichterstattung in den Medien (u. a. mit Prof. Wolfgang Sander im Deutschlandfunk zu politikdidaktischen Aspekten), zu mehreren Anfragen in der Bremischen Bürgerschaft und – nach einer erneuten Intervention der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2012 – zu neuen Richtlinien der Sexualerziehung und zu einer Änderung des Bremischen Schulgesetzes. Aus Angst vor evangelikalen und muslimischen Fundamentalisten hatte die Bildungssenatorin die Richtlinien jahrelang blockiert. Durch die Intervention der Schülerinnen und Schüler im Parlament zur Stellungnahme gezwungen, erklärte sie dort: »Ich weiß, dass aus diesem Projekt auch die ganze Initiative gestartet ist, die wir hier heute haben, weil dieser Lehrer und diese Schüler sich besonders dafür einsetzen« (Stein 2016: 88).

Schülerin Elena: »Durch die ganzen Interviews und Pressekonferenzen bin ich viel selbstbewusster geworden. […] Außerdem hätte ich nie gedacht, wie viel Einfluss ein Lehrer und ein paar Schüler haben können. Ich hätte gedacht, dass ganz normale unwichtige Menschen wie wir es sind, nichts erreichen können. Doch jetzt weiß ich, dass es sich immer lohnt, den Mund aufzumachen und sich für Sachen einzusetzen auch wenn man eine ganz normale unwichtige Person ist« (ebd.: 91).

Rechte von Menschen mit Behinderungen

In den Jahren 2009 und 2010 arbeitete ein Wirtschaftsleistungskurs zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen. Mit Unterstützung aller Bremer Bürgerschaftsfraktionen wurden die Projektergebnisse als Unterrichtsbroschüre gedruckt (AG Menschen mit Behinderung 2010). Das Projekt erarbeitete die Rechte von Menschen mit Behinderung, untersuchte histo-

rische, soziologische und wirtschaftliche Aspekte, erstellte dabei eine eigenständige Analyse zur Lage auf dem Arbeitsmarkt. Politisch am bedeutsamsten wurde eine Studie zur Barrierefreiheit von Bremer Gaststätten, die das Baurecht nicht umsetzten und das Gebot der Barrierefreiheit ignorierten. Dies führte zu Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern, zu einer parlamentarischen Anfrage an den Senat mit einer Diskussion in der Bürgerschaft, im zuständigen Stadtteilbeirat und der Baudeputation. Es kam zu einer Änderung des Landesbaurechts und zu einem gemeinsamen Planungsprozess für mehr Barrierefreiheit an dem Bremer Tourismuszentrum, der Kneipenzeile »Schlachte« mit den Wirtinnen und Wirten, Betroffenenverbänden, Politikerinnen und Politikern und den Schülerinnen und Schülern.

Schüler Jannes: »Die Aussage ›Leute wie ich haben sowieso keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut‹ wird von etwa zwei Dritteln der deutschen Bevölkerung unterstützt. Bei Jugendlichen dürfte die Zahl höher liegen. Unsere Erfahrung ist eine andere: Wir glauben, dass sich durch unsere Initiative das Regierungshandeln in Bremen in dieser Frage verändern wird!« (Stein 2016: 54).

Unterschiedliche Meinungen – gemeinsame Ziele

In diesen Projekten hatten die Beteiligten unterschiedliche Meinungen. Sie einigten sich aber gemeinsam auf Ziele zur Veränderung allgemeiner Regeln und vertraten diese politisch und individuell durchaus mit unterschiedlichem Engagement. Warum sollte auch ein *Zwangsverband Klasse*, der nach intensiver Arbeit feststellt,

- »dass gegenüber Homosexuellen auch an ihrer Schule Unwissen, Vorurteile und Diskriminierung herrschen, sich nicht darauf einigen können, dass mit einer verbesserten Sexualaufklärung an Schulen Abhilfe und mehr Gleichberechtigung geschaffen werden kann;
- dass Bürger einen Doppelpass erhalten, wenn ein Elternteil Deutsche/r oder EU-Bürger ist, nicht aber als optionspflichtige Deutsch-Türken, […] sich nicht darauf einigen können, dass diese […] Ungerechtigkeit beseitigt werden muss;
- dass die gesetzlich vorgeschriebene Barrierefreiheit z. B. in Gaststätten von staatlicher Seite unzureichend kontrolliert wird, sodass Menschen mit Behinderungen ausgeschlossen werden, sich nicht darauf einigen können, dass die Bauvorschriften mehr Kontrolle vorsehen müssen?« (Stein 2016: 211).

In den Projekten prasselten andere Meinungen auf die Jugendlichen nur so ein, etwa die Argumente der Wirte im »Behindertenprojekt« oder die

der homophoben Mitschüler. Ursache des *schwungvollen* Engagements war nicht eine Verletzung des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses, vielmehr hatten sich alle auch im Unterricht mit diesen Argumenten auseinandergesetzt. Hier hatten die Jugendlichen das Problem und ihre Interessenlage mit eigener Expertise analysiert und nach Wegen gesucht, die politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen. Das war erfolgreich. Die *Leerstelle politisches Handeln* wurde gefüllt.

Literatur

AG Menschen mit Behinderung (2010): »Es ist normal, verschieden zu sein – ein Schulprojekt«, Bremen; www.demokratisch-handeln.de/service/projektbroschueren/pdf/Es_ist_normal_verschieden_zu_sein.pdf (Stand 18.12.2014).

Breit, Gotthart (2005): Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen, Wiesbaden, S. 43–61.

Breit, Gotthart (2007): Beutelsbacher Konsens, in: Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter /Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts, S. 21–29.

Breit, Gotthart (2012): Politische Beteiligung durch Politikunterricht?, in: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch Handeln. Modell, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn, S. 242–256.

Bremisches Schulgesetz; www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf (Stand 21.09.2016).

Buchstein, Hubertus/Weißeno, Georg (2012): Einleitung, in: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch Handeln. Modell, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn, S. 11–16.

Detjen, Joachim (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung, in: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch Handeln. Modell, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn, S. 226–241.

Dümmler, Kerstin/Reichert, Frank (2008): Politische Bildung ohne demokratische Beteiligung, in: Kursiv – Journal für politische Bildung, H. 4, S. 54–62.

Hafeneger, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz, in: Erwägen-Wissen-Ethik, H. 2, S. 268–270.

Himmelmann, Gerhard (2005): Demokratie Lernen als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.

Kludt, Steffen (2013): Demokratie erleben. Die Juniorwahl als fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt der politischen Bildung, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Projekte in der politischen Bildung, Bonn, S. 201–216.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel, Schwalbach/Ts. S. 83–99.

Reinhardt, Sibylle (2009): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.

Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 1–13.

Stein, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch Handeln im Politikunterricht. Projekte zur »Demokratie als Herrschaftsform«, Schwalbach/Ts.

Stein, Hans-Wolfram/Keil, Maria (2013): Wer ist Deutscher? Einbürgerung mit Doppelpass! Bremen;
www.demokratisch-handeln.de/service/projektbroschueren/pdf/Doppelpass.pdf (Stand 10.12.2014).

Stein, Hans-Wolfram/Klasse 2HH07/05 (2009): »Das Recht anders zu sein – ein Schulprojekt«, hrsg. vom Rat und Tat Zentrum für Schwule und Lesben e. V., Bremen;
www.demokratisch-handeln.de/service/projektbroschueren/pdf/Homophobie.pdf (Stand 10.12.2014).

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

Widmaier, Benedikt (2015): Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der politischen Bildung?, in: POLIS, H. 2, S. 12–14.

Rebecca Welge / Béatrice Ziegler

Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der deutschsprachigen Schweiz

Jeder und jede Einzelne soll befähigt sein an der Gestaltung des öffentlichen Lebens teilzunehmen. Dieser inhaltliche Anspruch und diese weit akzeptierte Zielvorstellung politischer Bildung bekommt in der Schweiz eine eigene Ausprägung: In der schweizerischen parlamentarischen Demokratie haben Staatsbürgerinnen und Staatsbürger aufgrund direktdemokratischer Elemente auf unterschiedlichen Ebenen des Systems und der föderalistischen Struktur der politischen Verantwortlichkeiten die Möglichkeit, ihre Interessen direkt in das politische System einzubringen (insbesondere mittels Initiativen und Referenden). Die Legitimierung demokratischer Herrschaft mittels Teilhabe ihrer gesellschaftlichen Mitglieder setzt daher in spezifischer Weise voraus, dass Einzelne in der Lage sind, ihre gesellschaftlichen und politischen Interessen zu reflektieren und sich als Akteurinnen und Akteure in politischen Prozessen zu begreifen. Eine direkte Demokratie bedingt also in spezifischer und ausgeprägter Weise politisch gebildete Bürgerinnen und Bürger.

Der Beutelsbacher Konsens: Prinzipien des Unterrichtens in politischer Bildung

Der Beutelsbacher Konsens enthält jene Prinzipien, die zur Förderung von politischer Kompetenz elementar beurteilt werden; in Deutschland »[gehören] die Grundsätze von Beutelsbach inzwischen zur politischen Grundausstattung« (vgl. Schiele in diesem Band: 76). Die inhaltlich formulierten Grundlagen fordern eine nicht-indoktrinierende politische Bildung, die es Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft ermöglicht sich ein eigenes differenziertes Bild von komplexen und kontroversen Fragen zu machen und sich für die Stärkung ihrer Interessen zu engagieren (vgl. Wehling 1977: 179 f oder in diesem Band: 24). Aber obwohl die darin festgeschriebenen Prinzipien zur politischen Bildung im öffentlichen Diskurs in der

Schweiz implizit durchaus mit getragen werden, beziehen sich die formalen Bildungsdokumente kaum explizit auf den Beutelsbacher Konsens, dies aber auch, weil schulische politische Bildung kaum stattfindet.[1]

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts findet in der Öffentlichkeit eine zunehmende Diskussion um politische Bildung statt und die Stimmen mehren sich, die der Schule eine wichtige Funktion bei der Förderung der politischen Bildung und der Partizipationsbereitschaft zuschreiben. So liest sich etwa im Editorial der Zeitschrift vpod bildungspolitik, dass »die Schweizer Schülerinnen und Schüler […] das im Rahmen Politischer Bildung vermittelte Wissen ebenso wie dort eingeübte, für die demokratische Teilhabe wichtige Fähigkeiten zu Reflexion, Diskussion und Engagement« (Gruber 2011: 3) brauchen, um sich aktiv in die Gesellschaft einbringen und Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Realitäten leisten zu können. Eine solche Begründung von oder Forderung nach (mehr) politischer Bildung wird häufig mit unbefriedigenden Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz, wie sie in der IEA-Studie *Citizenship and Education* festgestellt wurden, begründet. Die Publikation der Studienresultate *Jugend ohne Politik* (Oser und Biedermann 2003) sorgte für Aufsehen. Vorher hatte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bereits begonnen, sich mit Berichten zu politischer Bildung in der Schweiz zu beschäftigen. Im Bericht von 1999 wurde festgehalten, dass »die Situation der politischen Bildung/staatsbürgerlichen Erziehung an den Schweizer Schulen insgesamt nicht befriedigen kann« (Oser und Reichenbach 2000: 10). Zusammenfassend und auf Arnet (1998) bezugnehmend hält der Bericht fest, »[…] muss eine ›Konzeptionslosigkeit‹ der politischen und staatsbürgerlichen Bildung in der Schweiz festgehalten werden, die für eine ›komplexe partizipative Demokratie, in der wir leben – die Willensnation Schweiz‹ im Grunde erstaunt« (ebd.: 14). Seither sind Stimmen, die sich kritisch äußern, nicht mehr verstummt (vgl. auch Jung u. a. 2007).

Auch Organisationen von Jugendlichen und junger Erwachsener melden sich seit Jahren immer wieder zu Wort, indem sie ihre Unzufriedenheit mit der mangelhaften oder nicht vorhandenen Integration von politischer Bildung in die Volks- und weiterführenden Schulen kritisieren. Dabei orientieren sie sich an zwei unterschiedlichen Konzeptionen von politischer Bildung. Jugendliche in Verbänden und NGOs streben häufig an, dass der Unterricht sowohl in die staatlichen Politikverfahren einführen wie auch sich mit Aushandlungsprozessen befassen soll, die sich im gesellschaftlichen Raum vollziehen und dabei unterschiedliche Formen der Meinungsbildung und Beteiligung erfordern. Dagegen sind es häufig die Jungparteien, die in ihren Vorstößen ausschließlich oder vor allem eine Institutionenkunde (Staatsbürgerkunde) einfordern.

Die bereits genannte Konzeptionslosigkeit in der politischen Bildung, die in den öffentlichen Debatten zutage tritt, paart sich mit der a-disziplinären Vorstellung davon, was politische Bildung bezweckt und mit welchen (Lern-)Prozessen ein Verständnis davon aufgebaut wird. Die Vorstellung, dass politische Bildung einen in den Familien und im Vereinsleben sich vollziehenden Sozialisierungsprozess beinhaltet, der vor allem das Hineinwachsen in die gesellschaftliche Öffentlichkeit und darauf aufbauend die Teilnahme an Stimm- und Wahlvorgängen ermöglicht, ist nicht nur weit weg von einer fachlichen Vorstellung von politischer Bildung, sondern auch von Konzepten, die mit dem Beutelsbacher Konsens in Wert gesetzt wurden.

Es wundert deshalb nicht, dass in Alltagsgesprächen politische Bildung als Schulfach ambivalent eingeschätzt wird, weil eine politische Indoktrination durch die Lehrperson befürchtet wird – eine Befürchtung, die eine lange Tradition zumindest seit dem Kalten Krieg aufweist (vgl. Ritzer 2015: Kap. 4). Im Gegensatz dazu steht das Verständnis von politischer Bildung, das im Umfeld der Arbeiten am Lehrplan 21 von politischen Bildnerinnen und Bildnern der Deutschschweiz definiert wurde. Dieses stützt sich, wenn auch implizit, doch deutlich auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. Bereits in einer gemeinsamen Handreichung für Lehrpersonen verständigte man sich darauf (vgl. Gollob u. a. 2007) und definierte politische Bildung in einem Grundsatzpapier am Rande der Lehrplanerarbeitung entsprechend (vgl. Ziegler u. a. 2011).

Politische Bildung in den Lehrplänen der Schweiz

Bildungspolitik bezüglich der obligatorischen Volksschule ist kantonal geregelt, folglich gibt es in den verschiedenen Kantonen sehr unterschiedliche Anforderungen und Umsetzungen. In der deutschsprachigen und französischsprachigen Schweiz gab und gibt es Bestrebungen zu harmonisierten Lehrplänen zu gelangen, um den Beschlüssen der Eidgenössischen Volksabstimmung vom 21. Mai 2006 Nachachtung zu verschaffen (HarmoS-Konkordat, vgl. www.edk.ch/dyn/11659.php). Diese Vereinheitlichungsbemühungen sind von unterschiedlichen Personen als Chance gesehen worden, politische Bildung systematischer im Schweizer Lehrplan zu verankern (vgl. Tobler 2011).

Im Lehrplan 21 wird die obligatorische Schulzeit in drei Zyklen unterteilt, für jeden Zyklus sind bestimmte Fachbereiche inklusive Planungsvorgaben für die vorgesehene Stundenzahl festgelegt. Neben den Fachbereichen sind sogenannte überfachliche Themen definiert. Eines dieser

überfachlichen Themen ist das Begriffspaar *Demokratie und Menschenrechte* (im Verlauf des Prozesses umbenannt in *Politik, Demokratie und Menschenrechte*). Demokratie und Menschenrechte wird als überfachliches Thema im Grundlagenbericht explizit an politische Bildung angebunden. Dies ist »mehr als in den Lehrplänen der meisten Kantone bisher explizit an Politischer Bildung gefordert ist« (Ziegler 2011: 4). Die Einschätzung von Tobler (2011: 9), dass der Beutelsbacher Konsens zu seiner Entstehungszeit keineswegs auf die Schweiz ausstrahlte, scheint aber noch immer zuzutreffen: Auch der Lehrplan 21 nimmt keinen Bezug auf die darin formulierten Prinzipien. Im Gegenteil stellen die im Lehrplan 21 eingeschriebenen Vorgaben teilweise eine Herausforderung für die Anwendung von Beutelsbacher Prinzipien dar. Konkret ergeben sich folgende primäre Herausforderungen (vgl. auch Ziegler 2010; 2011):

(a) für politische Bildung ist als überfachliches Thema keine Stundenzahl vorgesehen, wodurch eine Vernachlässigung in der Umsetzung droht. Die konkrete Einarbeitung von thematischen Aspekten der politischen Bildung in Fachbereichslehrpläne ermöglicht zudem eine lediglich punktuelle Beschäftigung mit politischer Bildung bzw. ermöglicht einen systematischen fachlichen Aufbau von politischer Kompetenz nicht (vgl. dazu auch Ziegler 2016).

(b) die Einordnung von politischer Bildung in den überfachlichen Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung[2] ist problematisch, da politische Bildung die angestrebte Befähigung zur Teilnahme nicht normativ an Nachhaltigkeit oder anderen Themen orientiert (vgl. dazu auch den Beitrag von Overwien in diesem Band).

(c) Politische Bildung kann schlecht als *Thema* bezeichnet werden. Obwohl der Lehrplan 21 kompetenzorientiert organisiert ist, werden für die politische Bildung gerade keine zu erwerbenden Kompetenzen, sondern lediglich Themenfelder formuliert.

(d) der Lehrplan macht keine Aussagen zur (politischen) Schulorganisation und beinhaltet damit keine expliziten Grundlagen für politisches Lernen in der Schule als Ort unmittelbarer Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler.

Der Beutelsbacher Konsens wird im Zusammenhang mit politischer Bildung im Lehrplan nicht rezipiert, obwohl die entsprechende sogenannte Echogruppe, zusammengesetzt aus Fachexpertinnen und Fachexperten der Lehrplanarbeitsgruppe, die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses eingearbeitet und genannt wissen wollten.

Aus den oben genannten Punkten ergeben sich aber Bezugspunkte zu den im Beutelsbacher Konsens festgelegten Prinzipien. Während (a) das nicht vorgeschriebene Stundendeputat allgemein das Risiko einer Ver-

nachlässigung der entsprechenden Thematiken birgt, berührt (b) die Eingliederung der politischen Bildung in den Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung das im Konsens festgehaltene Prinzip des Indoktrinationsverbots. Durch die Eingliederung in Bildung für Nachhaltige Entwicklung, einen durchaus normativ konnotierten Themenbereich, wird die didaktische Besonderheit von politischer Bildung nicht berücksichtigt. Stattdessen wird explizit in »den Fachbereichslehrplänen […] mit Querverweisen auf [Politik, Demokratie oder Menschenrechte als eines der] sieben fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung hingewiesen« (D-EDK Geschäftsstelle 2015: 16).

Diese Unterordnung von politischer Bildung unter die Leitidee Nachhaltiger Entwicklung kann als eine Einschränkung des Indoktrinationsverbotes und des Kontroversitätsgebotes betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der häufig diskutierten Förderung einer Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz überrascht eine solche Themenorientierung für die Bereiche Politik, Demokratie, und Menschenrechte (vgl. aber den Beitrag von Overwien in diesem Band). Diese thematische Orientierung wird durch den unter Punkt (c) erwähnten bewussten Verzicht auf eine Kompetenzorientierung in Bezug auf politische Bildung (innerhalb eines sehr deutlich kompetenzorientierten Lehrplans) unterstrichen. Lehrkräfte der Sek-I-Stufe sind nicht die einzigen, die ihre kritische Stimme erheben und darauf hinweisen, dass durch die Zusammenlegung ganzer Themenbereiche und die Abschaffung eigenständiger Fächer Lernbedingungen geschaffen werden, in denen die »Grenzen zwischen anregendem Unterricht und Indoktrination rasch verschwinden können« (Tschudi 2015: 8). Aber stellen die fehlende Inklusion der Beutelsbacher Prinzipien und die im Lehrplan festgeschriebenen Leitziele ein Problem für politische Bildung in der Schweiz im Allgemeinen dar?

Politische Bildung und die Grundlagen der (Schweizer) Demokratie

In den Politikwissenschaften wird die Schweiz als Beispiel für eine konsensuale Demokratie im Sinne Lijpharts geführt. Entsprechend dieser Zuordnung ist das Schweizer Modell, eher als das Gegenmodell einer Konkurrenzdemokratie, fähig, Konflikte in einer Gesellschaft durch Verhandeln und Kompromissfindung zu lösen und politische Spaltungen zu überwinden (Lijphart 1999). Gleichzeitig muss die Schweiz heute als stark polarisiertes Land bezeichnet werden – der Wille, gemeinsame Lösungen zu suchen entspricht in der politischen Realität oft nicht (mehr) einer ausgeprägten

Konsenskultur (vgl. Kriesi 2015). Diese Kombination aus Konsensorientierung und Polarisierung erschwert es gleichzeitig, die Formen der Interessenwahrnehmung in diesem System zu erkennen und zu verstehen und die Beschwörung des allgemeinen Wohls als Form der Interessendurchsetzung zu begreifen. Aktuelle Diskussionen und die beschriebenen Verschiebungen im politischen Diskurs legen nahe, dass viele Themen stärker politisch besetzt und umkämpft werden – die Bildung ist davon keine Ausnahme.

Die Prozesse der Polarisierung und Verhärtung der politischen Fronten werden mit dem Vorgehen der stärksten Kraft, der Schweizerischen Volkspartei (SVP), die mit populistischen Abstimmungsvorlagen das politische Klima anheizt, befeuert. Ihre Tendenz, damit gleichzeitig an den Grundlagen der Demokratie (z. B. der Rechtsstaatlichkeit) zu kratzen, würde ein gefestigtes Verständnis über Voraussetzungen demokratischer Politik und demokratischer Strukturen verlangen, um solche Vorlagen nicht nur auf der Ebene der Ja-Nein-Frage zu beurteilen, sondern auch auf der Ebene ihrer Folgen für die demokratischen Fundamente.

Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass nun auch Rufe nach (mehr) politischer Bildung laut werden. Einerseits werden sie geleitet von der Annahme, dass solideres Wissen sich in der Regel in einer Abweisung populistischer Politik zeigen würde. Andererseits gibt es vereinnahmende Tendenzen, denen die politische Bildung ausgesetzt zu werden droht: politische Bildung gegen niedrige Partizipationsraten; politische Bildung für (politische) Interessenvermittlung; politische Bildung zur Identitätsbildung; politische Bildung gegen die weiter erstarkende Schweizerische Volkspartei; politische Bildung als Bekämpfung eines gesellschaftlichen Krisenphänomens – im Sinne einer Feuerwehr, die einzusetzen ist, wenn es brennt. Solches führt immer zu einer Instrumentalisierung politischer Bildung (vgl. dazu auch Schiele und Schneider 1996).

Ein Minimalkonsens über Sinn und Bedingungen von politischer Bildung im Kontext der Schweizer Demokratie wäre folglich wichtig und wünschenswert, um politische Bildung zu einer Kraft werden zu lassen, die politische Kompetenz der Individuen und eine lebendige Schweizer Demokratie stützen kann. Auch in Deutschland ist der Beutelsbacher Konsens als ein solcher Minimalkonsens unterschiedlicher Lager im Bereich der politischen Bildung entstanden – zu einer Zeit, in der politische Bildung zur »Arena der politischen Auseinandersetzung« (Schiele 1996: 1) unterschiedlicher politischer Lager geworden war, setzte er das Zeichen: Politische Bildung ist nur möglich, wenn sie nicht politisch instrumentalisiert wird.

Braucht die Schweiz einen Beutelsbacher Konsens?

Die Einigung auf Minimalkriterien für eine politische Bildung ohne politische Instrumentalisierung war ein wichtiger Schritt für die Professionalisierung der Bildungsarbeit in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Haarmann/Lange in diesem Band). In der Schweiz fehlt im Vergleich zu Deutschland die wahrgenommene historische Notwendigkeit institutionalisierter Erziehung zur politischen Kompetenz als normative Zielorientierung. Die stark verankerte Auffassung, dass die politische Sphäre und die darin agierenden Akteurinnen und Akteure den nachwachsenden Generationen das Rüstzeug für die Wahrnehmung politischer Rechte und den Erwerb eines demokratischen Bewusstseins selbst zur Verfügung stellen, steht der professionalisierten und an der Schule angesiedelten politischen Bildung entgegen (vgl. Lötscher u. a. 2016). Die Tatsache, dass diese Sphäre bedingt durch unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten von den Sprachregionen unterschiedlich gesehen wird, beeinflusst dabei die Verständigung auf politischer und bildungspolitischer Ebene. Ob aber gleichzeitig gerade das tradierte Selbstverständnis der Schweiz als Hort der Demokratie einen wichtigen Bezugsrahmen – wenn nicht den wichtigsten – darstellen kann für eine Pädagogik zur Förderung politisch kompetenter Bürgerinnen und Bürger, wird sich möglicherweise in den nächsten Jahren mit aller Schärfe zeigen.

Selbst wenn man sich in politischen Auseinandersetzungen auf nicht viel einigen kann, müsste Einigung darüber möglich sein, dass (1) der (heranwachsende) Mensch in Demokratien als Subjekt eines pädagogischen Prozesses verstanden wird und nicht als Rezipientin oder Rezipient (vor)bestimmter Orientierung (vgl. dazu das Überwältigungsverbot). Des Weiteren sollte gerade im politischen Konflikt unbestreitbar bleiben, dass (2) immer verschiedene Wege zur Lösung eines politischen Problems nebeneinander möglich sind (vgl. dazu das Kontroversitätsgebot). Und dass es überdies (3) seitens der Bürgerinnen und Bürger in Demokratien eine (Handlungs-) Fähigkeit braucht, die ihnen ermöglicht, sich im Sinne der eigenen politischen Interessen in die Gesellschaft einzubringen (vergleiche dazu die Interessensanalyse). Ein solcher Konsens müsste in der schweizerischen Gesellschaft möglich sein, um darauf aufbauend eine professionalisierte politische Bildung (weiter)entwickeln zu können.

Anmerkungen

1 Als Online-Plattformen im Kontext Schweiz sollten das Schweizer Menschenrechtsportal www.humanrights.ch und die Plattform für politische Bildung www.politischebildung.ch des Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau Erwähnung finden.

2 BNE bezeichnet Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Deutschschweizer Lehrplan und umfasst die Teilthemen Politik, Demokratie und Menschrechte, Natürliche Umwelt und Ressourcen, Geschlechter und Gleichstellung, Gesundheit, Globale Entwicklung und Frieden, Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung, Wirtschaft und Konsum,
(vgl. http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1F_Grundlagen.pdf (Stand 26.2.2016)).

Literatur

Arnet, Moritz (1998). Politische Bildung: auch Aufgabe der Bildungspolitik. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress »Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?«, Fribourg, 3. bis 5.9.1998.

D-EDK Geschäftsstelle (Hrsg.) (2015): Lehrplan 21: Fragen & Antworten, 2015, www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2015-11_fragen_antworten.pdf Stand 20.1.2016).

Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice (2007): Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung, Bern.

Gruber, Johannes (2011): Editorial, in: vpod bildungspolitik, Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, Nr. 170.

Jung, Michael/Reinhardt, Volker/Ziegler, Béatrice (2007): Politische Bildung in der Schweiz, in: Lange, Dirk (Hrsg.): Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den Sozialwissenschaftlichen Unterricht 2, Hohengehren, S. 252–263.

Kriesi, Hanspeter (2015): Die Schweiz ist nach rechts gerutscht, Interview mit Hanspeter Kriesi von Alan Cassidy, erschienen in Schweiz am Sonntag vom 22.8.2015.

Lijphart, Arend (1999): Patterns of Democracy: Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries. New Haven-London.

Lötscher, Alexander/Schneider, Claudia/Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2016): Was soll Politische Bildung? Ein Reader mit elf Konzeptionen aus der Schweiz – von der Helvetischen Republik bis ins 21. Jahrhundert, Bern.

Oser, Fritz/Biedermann, Horst (Hrsg.) (2003): Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und politischem Engagement von Jugendlichen in 28 Ländern, Zürich.

Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (2000): Politische Bildung in der Schweiz. Herausgegeben von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK.

Nadine Ritzer (2015): Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse, Bern.

Schiele, Siegfried (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens. Didaktische Reihe 16, Schwalbach/Ts.

Tobler, Ruedi (2011): Politische Bildung als Luxusfach? Ein historischer Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz zeigt die Bedeutung Politischer Bildung und verdeutlicht Unterschiede und Defizite, in: vpod bildungspolitik, Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, Nr. 170, S. 7–9.

Tschudi, Fritz: Lehrplan 21: Anpassung wichtiger als Mündigkeit, in: Südostschweiz, vom 17.11.2015, erschienen in: Medienspiegel Woche 47/2015. http://starkevolksschulesg.ch/wp-content/uploads/Medienspiegel-Woche-47_15.pdf (Stand 20.1.2016).

Wehling, Hans-Georg(1977): Konsens à la Beutelsbach, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, S. 179–180.

Ziegler, Béatrice/Gollob, Rolf/Graf, Christian/Reinhardt, Volker (2011): Politische Bildung. Zentrale Anliegen für die Stellungnahmen zum Deutschschweizer Lehrplan Fächer übergreifende Themen BNE+, Anhang zu: Ziegler, Béatrice: Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21), in: Allenspach, Dominik/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2010» (Politische Bildung in der Schweiz 1), Zürich/Chur, S. 47–48.

Ziegler, Béatrice (2010): Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21), in: Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, S. 1–9.

Ziegler, Béatrice (2011): Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21, in: vpod bildungspolitik, Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, Nr. 170, S. 4–9.

Ziegler, Béatrice (2016): Politische Bildung in der Primarschule – zum Stand der Entwicklungen in der Schweiz im 21. Jahrhundert, in: Mittnik, Philipp (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarschule – Eine internationale Perspektive». Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Innsbruck.

Jan Weyland

Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes

Wenn wir in die Debatten der politischen Bildung schauen, könnte man den Eindruck gewinnen, dass gegenwärtig kein Wunsch besteht, den Beutelsbacher Konsens in irgendeiner Weise zu verändern. Dies gilt insbesondere für das Kontroversitätsgebot, das »Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung« (Reinhardt 2012b: 32)[1]. Hans-Georg Wehling definierte das Kontroversitätsgebot 1976 wie folgt:

> *»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.« (Wehling 1977: 179 f. oder in diesem Band: 24)*

Die 20 Jahre alte Feststellung von Siegfried Schiele, dass dem Kontroversitätsgebot noch nicht offen widersprochen wurde, scheint bis heute gültig zu sein (vgl. Schiele 1996: 2). Eine Neu- oder Umformulierung des Kontroversitätsgebotes erscheint auf den ersten Blick mehr als unplausibel, denn die Wirkung des Kontroversitätsgebotes für die politische Bildung kann kaum bestritten werden. Nicht nur, weil es, ebenso wie die anderen didaktischen Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, eine Politisierung der politischen Bildung erschwert, sondern auch, weil sich im Gebot Professionalität von Politiklehrkräften begründet (vgl. Mambour 2007: 211 ff.; Sander 2008: 196 f.). Zwar gab es in den letzten Jahrzehnten durchaus kontroverse fachdidaktische Diskussionen über das Kontroversitätsgebot, diese zeichneten sich jedoch eher durch Auslegungen, weniger durch begriffliche Präzisierungsversuche aus (vgl. z. B. Schiele/Schneider 1996). Es gab zudem Vorschläge für Erweiterungen. Aber auch diese rütteln nicht am Kern der Wehling'schen Definition.

Es ist also zu konstatieren, dass Wehlings Formulierung, welche ursprünglich den Status einer Arbeitsdefinition hatte, seit 40 Jahren unverändert geblieben ist. Dies mag verwundern, da in kaum einer Wissenschaft eine Definition so lange Bestand hat, ohne dass zumindest definitorische Alternativen diskutiert würden. Es könnte also den Anschein haben, wir wüssten bereits alles über Kontroversität, was es zu wissen gibt.

In diesem Essay soll versucht werden, einige der »blinden Flecken« aufzuzeigen, welche entstehen, wenn wir keine begriffliche Präzisierung des Kontroversitätsgebotes anstreben. Bevor auf die semantische Ebene des Kontroversitätsbegriffes eingegangen wird, geht es zunächst um seine Funktion: Wozu brauchen wir das Kontroversitätsgebot?

Funktion des Kontroversitätsgebotes

Tilman Grammes bezeichnet das Kontroversitätsgebot als »organisierendes Prinzip« des Beutelsbacher Konsenses (Grammes 2014: 266). Es ist sowohl ein allgemein pädagogisches als auch fachdidaktisches Prinzip (vgl. ebd.). Was ist ein fachdidaktisches Prinzip? Sibylle Reinhardt weist darauf hin, dass die fachdidaktischen Prinzipien in der Lehrerausbildung in allen Phasen ein Gerüst darstellen, das dem Wissen, Können und der Reflexion einen Ziel- und Verständnisrahmen gibt (vgl. Reinhard 2012a: 41). Fachdidaktische Prinzipien stellen jedoch darüber hinaus für jede und jeden Lehrenden an der Schule einen integralen Bestandteil pädagogischer Praxis dar. Warum ist das so?

Lehrkräfte müssen in der Unterrichtsvorbereitung und während des Unterrichtes immer wieder fachspezifische Situationen meistern. Damit sie nicht in jeder Situation von Neuem überlegen müssen, wie sie handeln, richten Lehrkräfte ihr Handeln in ähnlichen Situationen nach den gleichen Regeln aus. Fachdidaktische Prinzipien können als solches Regelwissen gesehen werden. Wenn Lehrkräfte zum Beispiel ihren Unterricht planen, müssen sie nach einem vorgelagerten diagnostischen Prozess überlegen, welche Inhalte, neben den subjektiven Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, im Unterricht vorkommen sollen. Dabei konkretisieren sie den Lehrplan, indem sie dessen grobe Vorgaben in eine konkrete Praxis umsetzen. Dies ist für die politische Bildung ein besonders heikler Prozess, da durch das Vorenthalten bestimmter Inhalte eine Art von »noumenale[r] Macht« (Forst 2015: 59) auf Schülerinnen und Schüler ausgeübt wird. Noumenale Macht meint:

> *»generell das Vermögen von A, den Raum der Gründe von B und/oder C (etc.) so zu gestalten, dass sie auf eine Weise denken und handeln, wie sie es ohne die Einwirkung von A nicht getan hätten. Diese Einwirkung muss für B und/oder C (etc.) eine motivierende Kraft erzeugen, die A's Intention entspricht und nicht nur ein Nebeneffekt ist (sonst handelte es sich um bloßes Affizieren bzw. Beeinflussen)« (ebd.: 60).*

Wenn einzelnen Schülerinnen und Schülern bestimmte Inhalte vorenthalten werden, beeinflusst und limitiert dies potenziell die Möglichkeit ihres Denkens und damit auch letztendlich die Möglichkeit des Handelns in der zukünftigen Rolle als Bürgerinnen und Bürger. Dieser Tatbestand kann einzelnen sozialen Gruppen, Schichten und Personen innerhalb einer Gesellschaft nutzen oder schaden (vgl. ebd.: 71 ff.). Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler bedeutet dies eventuell eine Zäsur für ihre »Erziehung zur Mündigkeit« (Adorno 1971: 133). Damit es möglichst geringe Limitationen für die Schülerschaft gibt, beziehen sich Lehrende in der politischen Bildung auf das Kontroversitätsgebot. Es bezeichnet eine Handlungsregel, die Lehrkräfte anleiten soll, Inhalte im Unterricht so auszuwählen, dass damit die Mündigkeit ihrer Adressatinnen und Adressaten befördert wird. Gäbe es keine Regeln für die Auswahl der im Unterricht vorkommenden Inhalte, wäre politische Bildung beliebig, und politischer Unterricht damit nicht zwingend förderlich für die politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Funktion des Kontroversitätsgebotes darin gesehen werden kann, die Mündigkeit seiner Adressatinnen und Adressaten dadurch zu befördern, dass eine gewisse Beliebigkeit des Unterrichts ausgeschlossen wird und stattdessen bestimmte Standards gesetzt werden. Profession zeichnet sich in der politischen Bildung in Demokratien ja vor allen Dingen dadurch aus, dass politische Erziehung eben nicht aus der Perspektive der Lehrkräfte, des Despoten oder bestimmter sozialer Gruppen abgeleitet wird, sondern im Sinne der Adressaten selbst geschieht (vgl. Sander 2008: 72 ff.). Damit das Kontroversitätsgebot diese Funktion erfüllen kann, muss es möglichst klar definiert sein.

Eine Konkretisierung der Kontroversität finden wir unter anderem in Unterrichtsmaterialien. Wenn wir z. B. in das Schulbuch »Buchners Kompendium Politik« (Bauer u. a. 2011) schauen, gibt es dort eine Einheit »Politische Theorie«. In dieser Einheit werden basale Denkschulen der politischen Theorie vorgestellt, in diesem Fall: Liberalismus, Sozialismus und Konservatismus. Sie werden von den Verfasserinnen und Verfassern als zentrale Denkschulen dargestellt. Vertiefend wird exemplarisch allein der Liberalismus durch zwei Theoretiker behandelt. Die Auswahl wird historisch begründet (vgl. Kailitz/Kailitz 2011: 185 ff.). Neuere häufig in der Wissenschaft vertretene Denkschulen, wie z. B. der Kommunitarismus, kommen nicht vor. Ist die Auswahl der in diesem Lernmaterial vertretenen Positionen kontrovers? Einerseits werden hier verschiedene Positionen vorgestellt, aber andererseits grundlegende Positionen ausgelassen. Müssen nicht auch die anderen Positionen vertieft werden? Könnten nicht auch

einfach nur Kommunitarismus und Sozialismus oder Konservatismus und Liberalismus vorgestellt und diskutiert werden – wo ist die Grenze, an der Kontroversität beginnt? Eine Definition von Kontroversität müsste eine Antwort liefern.

Semantik des Kontroversitätsbegriffes

Allgemein setzt sich eine Definition aus zwei Bestandteilen zusammen, einem Definiendum und einem Definiens. Ein Definiendum meint den Begriff, welcher zu definieren ist, zum Beispiel »Junggeselle«. Ein Definiens meint das, womit der Begriff definiert wird, in diesem Fall »ein unverheirateter Mann« (vgl. Gupta 2015). Definitionen haben darüber hinaus in den meisten Fällen eine Extension. Extension bezeichnet die Dinge in der Welt, welche unter eine Definition fallen (vgl. Detel 2007: 40 f.). Die Extension des Begriffes »Junggeselle« sind also »alle unverheirateten Männer, die existieren«. Übertragen auf das Kontroversitätsgebot bedeutet dies, dass wir das Definiens des Begriffes »Kontroversität« im Kontext politischer Bildung suchen. Es gilt dabei, die Extension des Begriffes »Kontroversität« herauszuarbeiten, damit wir genau wissen, wann etwas kontrovers ist.

Kommen wir zurück zum Schulbuch. Wenn wir nun die Definition des Kontroversitätsgebotes konsultieren, müsste uns diese eine möglichst klare Antwort bezüglich der Extension des Begriffes liefern. Kerstin Pohl schreibt, das Kontroversitätsgebot könne immer wieder für Missverständnisse sorgen (vgl. Pohl 2015). Dies könnte ein erster Indikator für die Unklarheit der Definition sein. Wenn wir tatsächlich die Definition befragen, sehen wir uns mit einer zweifachen Ungenauigkeit konfrontiert. Die erste Ungenauigkeit betrifft den Gegenstand des Kontroversitätsgebotes, die zweite die Anwendung von Kontroversität im Unterricht. Kommen wir zur ersten Unklarheit. Halten wir uns kurz den ersten Satz der Wehling'schen Definition vor Augen: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen« (Wehling 1977: 179 oder in diesem Band: 24). Welche Bedeutung hat eigentlich das Pronomen »was« in diesem Kontext? Es ist offensichtlich, dass das »was« in diesem Fall den Gegenstand der Kontroversität bezeichnet, welcher hier durch das ungenaue Pronomen verdeckt wird. Pronomen sind per Definition inhaltsleer und nur durch den Kontext bestimmbar. Dieser Kontext fehlt allerdings in der Wehling'schen Definition. Was könnte der Gegenstand von »was« sein: Fragen, Themen, Meinungen, wissenschaftliche Befunde, Theorien, Begründungen? Wenn »was« bedeuten würde, dass es

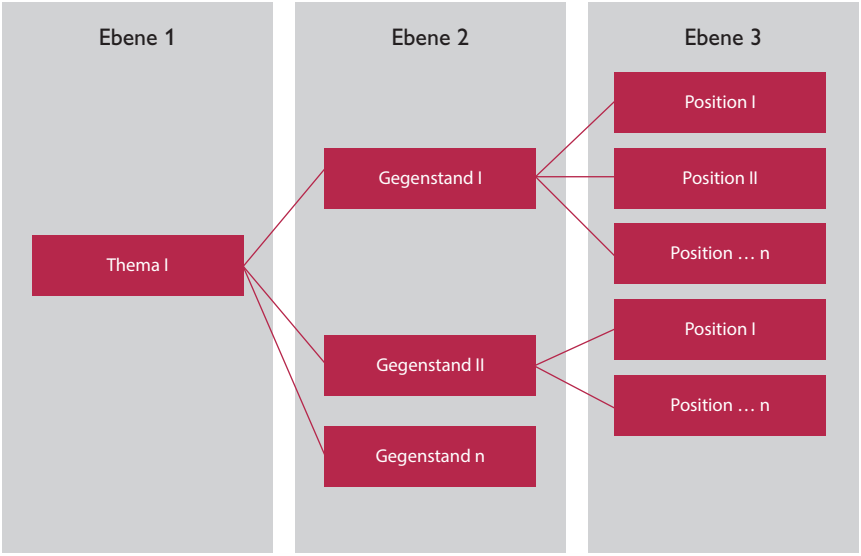
ausreicht, eine kontroverse Frage anzureißen, dann müssten wir hinnehmen, dass es überhaupt keine Kriterien für die Auswahl unterschiedlicher Positionen gibt. Lehrkräfte, die zum Beispiel nur Liberalismus und Konservatismus oder Sozialismus und Kommunitarismus behandeln, verhalten sich konform mit dem Kontroversitätsgebot. Die Definition lässt uns hier ratlos zurück.

Besonders auffällig wird die Unklarheit über den Gegenstand von Kontroversität bei der offiziellen englischen Übersetzung durch die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Dort wird das Original verfälscht, aber auch gleichzeitig präzisiert. Dies scheint bisher niemandem aufgefallen zu sein oder niemanden gestört zu haben. Der erste Satz der Wehling'schen Definition wird wie folgt übersetzt: »Matters which are controversial in intellectual and political affairs must also be taught as controversial in educational instruction« (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg). In das Deutsche zurück übersetzt verändert er dessen Inhalt: Gegenstände, welche in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, müssen auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Die Übersetzung ist damit präziser als ihr deutsches Original, da der Begriff »matter« ein Substantiv ist und kein Pronomen.

Durch die Ergänzung des Wortes »Gegenstände« erfahren wir mehr als in der deutschen Fassung. Der englische Wissenschaftler Robert Dearden schreibt, dass ein Gegenstand genau dann kontrovers ist, »wenn er mit konträren Positionen bewertet werden kann, ohne dass die Positionen im Widerspruch zur Vernunft stehen [Übers. d. Verf.]« (Dearden 1981: 64)[2]. Relevante Gegenstände können zum Beispiel ein Gesetz, soziale Phänomene, historische Abläufe, bestimmte Handlungen, Institutionen, politische Systeme, Politikfelder, Politiker etc. sein. Gegenstände können dabei konkret oder allgemein sein. Gegenstand kann dementsprechend ein beliebiges konkretes Gesetz sein oder das Gesetz allgemein. Welche Gegenstände für die schulische politische Bildung relevant sind, ergibt sich aus der Auswahl des jeweiligen Unterrichtsthemas. Die amerikanische Wissenschaftlerin Diana Hess definiert kontroverse politische Themen folgendermaßen: »Sie sind echte Fragen über verschiedene öffentliche Politikfelder, die dazu dienen sollen, öffentliche Probleme zu thematisieren« (Hess 2009: 5)[3].

Die Auswahl eines bestimmten Themas impliziert also bestimmte Gegenstände. Die Gegenstände implizieren wiederum bestimmte Positionen. So bleibt noch der Begriff der Position zu definieren. Ganz allgemein gesprochen sind Positionen Meinungen in Form einer Menge von Sätzen zu Gegenständen, welche sich zum Beispiel unter anderem durch Gehalt, Kohärenz und Konsistenz unterscheiden. Positionen können dabei real oder fiktional sein. Positionen sind aufgrund ihrer semantischen Eigen-

schaften jedoch nicht gleichwertig, die Wertigkeit einer Position bemisst sich bei näherer Betrachtung an der Qualität (z. B. mehr oder weniger kohärent) der semantischen Eigenschaften. Zudem ist es möglich, dass eine Position selbst einen Gegenstand darstellt.



Quelle: eigene Darstellung

Die Definitionen zeigen, dass wir, wenn wir über Kontroversität sprechen, dies auf drei verschiedenen analytischen Ebenen tun: (1) Thema (2) Gegenstand und (3) Positionen (siehe Abbildung). Ein Thema ist kontrovers, weil es bestimmte Gegenstände umfasst, die wiederum verschiedene konträre Positionen zulassen. Genau darin besteht die Kontroversität bestimmter Themen. Dies lässt sich am Beispiel des Schulbuches erklären. Als Thema wurde »Politische Theorie« gewählt. Dieses Thema impliziert eine Vielzahl von Gegenständen, z. B. den Gegenstand »Grundströmungen politischen Denkens«. Der Gegenstand »Grundströmungen politischen Denkens« beinhaltet verschiedene kontradiktorische Positionen, in diesem Fall durch die Autorin und den Autor spezifiziert durch Sozialismus, Liberalismus und Konservatismus. Dies wird im Material historisch begründet. Die Positionen werden vergleichbar und skizzenhaft dargestellt. Vertieft wird jedoch nur der Liberalismus (vgl. Kailitz/Kailitz 2011: 185 ff.).

Diese Sichtweise erlaubt uns einen neuen, genaueren Blick auf den Ort von Kontroversität, nämlich die dritte Ebene. Denken wir an den Begriff

der Extension (das, was unter einen Begriff fällt). Der Begriff »Kontroversität« scheint sich auf verschiedene Konfigurationen – also Anordnungen von Auswahlen – von Positionen zu einem bestimmten Gegenstand zu beziehen. Unter welcher Bedingung bezeichnen wir eine Konfiguration von Positionen als kontrovers?

Übertragen auf das Schulbuch bedeutet die Frage: Hat die hier von der Autorin und dem Autor ausgewählte Konfiguration der Positionen die Eigenschaft kontrovers zu sein? Und genau hier ist die zweite Ungenauigkeit der Wehling'schen Definition zu verorten. Das alleinige Kriterium, das uns die Definition hierzu liefert, ist, dass keine Standpunkte unter den Tisch fallen sollen. Es fällt genau dann keine Position unter den Tisch, wenn alle möglichen Positionen zu einem Gegenstand als Grundlage für einen möglichen Lernprozess genutzt werden, also wenn nichts vorenthalten wird. Dieses Kriterium ist aber von vornherein überhaupt nicht umsetzbar. Grammes schreibt in diesem Kontext: »…in Wissenschaft und Politik gibt es weit mehr Kontroversen als in den Lernprozessen Zeit zu ihrer Verhandlung zur Verfügung steht« (Grammes 2007: 139).

Das bedeutet, dass die potenzielle Möglichkeit der vorhandenen Auswahl von Positionen fast unendlich ist. Das einzige Kriterium, welches die Wehling'sche Definition bietet, ist somit mehr oder weniger unbrauchbar. Die Frage der Kontroversität ist also eher: Was kann warum weggelassen werden? Wir brauchen also weitere Kriterien, die über die eigentliche Definition hinausgehen, um feststellen zu können, ob etwas kontrovers ist oder nicht. Schiele weist auf folgendes Problem hin:

> *»Das größere Problem liegt zweifellos bei der Gewichtung der verschiedenen Positionen. Kommt es nur auf eine formale Aneinanderreihung unterschiedlicher Standpunkte an? Ist da nicht der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet?« (Schiele 1996: 4)*

Wenn wir nämlich keine Kriterien haben, dann ist die Auswahl von Positionen beliebig. Die Definition bleibt uns also eine Antwort schuldig, wie genau wir uns am Ort der Kontroversität zurechtfinden. Wenn die Auswahl von Positionen beliebig ist, bedeutet dies, dass die Funktion des Kontroversitätsgebotes nicht zwingend erfüllt wird. Natürlich können wir die Auswahl der Positionen im Lehrmaterial des Schulbuches kritisieren oder verteidigen (dies soll hier nicht geschehen). Dabei greifen wir aber auf Kriterien zurück, welche wir gar nicht in der Definition von Wehling finden. Genau hierin liegt einer der blinden Flecken des Kontroversitätsbegriffes: Wie lassen sich verschiedene Konfigurationen von Positionen zu Gegenständen typologisieren und rechtfertigen?

Ausblick

Das Einzige, was wir mit Sicherheit über das Kontroversitätsgebot sagen können, ist, dass es Schülerinnen und Schüler vor intentionaler Indoktrination schützt, indem es untersagt, eine alleinige Position als legitim darzustellen, wenn es mehr als eine Position zu einem Gegenstand gibt. Dies ist aber nur die negative Forderung des Kontroversitätsgebotes (die Unterlassung von Indoktrination), über die positive Forderung (was genau Kontroversität ist und wie wir sie herstellen) lässt uns die Definition im Unklaren.

Wir wissen schon sehr viel über Kontroversität, aber nicht alles. Die Stärke der Definition Wehlings liegt sicherlich in der Einprägsamkeit und in der Leichtigkeit, mit welcher man auf das Prinzip rekurrieren kann. Jedoch geht dies auf Kosten der begrifflichen Genauigkeit. Das Schulbuch-Beispiel verdeutlicht uns die große Grauzone des Kontroversitätsbegriffes – des blinden Flecks des Kontroversitätsgebotes. Die Extension des Begriffs »Kontroversität« ist unklar. Die Frage, die sich nun stellt, ist, welche Konfigurationen von Positionen kontrovers sind, und wie man diese typologisieren und analytisch erfassen kann.

Anmerkungen

1 Ich beziehe mich in diesem Essay allein auf die schulische politische Bildung.
2 Original: »a matter is controversial if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason« (Dearden 1981: 64).
3 Original: »They are authentic questions about the kinds of public policies that should be adopted to address public problems« (Hess 2009: 5).

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt.

Bauer, Max/Brügel, Peter/Kailitz, Susanne/Kailitz, Steffen/Riedel, Hartwig/Tschirner, Martina (Hrsg.) (2011): Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe, Bamberg.

Dearden, Robert F. (1981): Controversial Issues and the Curriculum (1981), in: Journal of Curriculum Studies, Jg. 13, H. 1, S. 37–44.

Detel, Wolfgang (2007), Grundkurs Philosophie. Band 1: Logik, Stuttgart.

Grammes, Tilman (2007): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn, S. 126–145.

Grammes, Tilman (2014): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 266–274.

Gupta, Anil (2015): Definitions, in: Zalta, Edward N. (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2015 Edition), http://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/definitions/ (Stand 29.02.2016).
Hess, Diana E. (2009): Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion, New York.
Kailitz, Susanne/Kailitz, Steffen: Politische Theorie und Staatsformen, in: Bauer, Max/Brügel, Peter/Kailitz, Susanne/Kailitz, Steffen/Riedel, Hartwig/Tschirner, Martina (Hrsg.) (2011): Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe, Bamberg, S. 182–227.
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Beutelsbacher Konsens, www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html (Stand 29.02.2016).
Mambour, Gerrit (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts.
Pohl, Kerstin (2015): Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, www.bpb.de/193225 (Stand 29.02.2016).
Forst, Rainer (2015): Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen, Berlin.
Reinhardt, Sybille (2012a): Fachdidaktische Prinzipien als Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 35–46.
Reinhardt, Sybille (2012b): Politikdidaktik, Berlin.
Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., S. 1–13.
Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts.

Christian Zimmermann

Das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses

Der Beutelsbacher Konsens wird in der einschlägigen Literatur durchweg als die bedeutendste Zäsur in der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland beschrieben (vgl. dazu auch den Beitrag von Pohl/Will in diesem Band). Mit den Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Schülerorientierung sei nach einer Phase der Politisierung und Polarisierung in der politischen Bildung ein Minimalkonsens gefunden worden, der »bis heute von allen Vertretern der politischen Bildung anerkannt« wird (Detjen 2013: 189). In kanonisierter Form wird der Beutelsbacher Konsens an Universitäten und in Lehrer/-innenseminaren als unbestrittener und unbestreitbarer Ausgangspunkt politischer Bildung gelehrt, es sollte keine Studierenden der sozialwissenschaftlichen Lehramtsfächer geben, die noch nichts von ihm gehört hätten. Die Wirkmächtigkeit dieser Formel darf also keinesfalls unterschätzt werden.

In der wissenschaftlichen Diskussion genießt der Beutelsbacher Konsens sogar teilweise den Status einer Metanorm, insofern er als eine Art Bedingung der Möglichkeit von »Professionalität« in der politischen Bildung aufgefasst wird. Mindestens aber begründe er, so wird in den Begriffen der klassischen Wissenschaftstheorie argumentiert, ein Paradigma, denn nur vor dem Hintergrund des terminologischen Dreiklangs von Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung ließe sich in legitimer Weise von Mündigkeit sprechen (Sander 2005: 18). Die Frage, ob der Beutelsbacher Konsens als eine Art minimaler Übereinkunft zwischen politisch Bildenden unterschiedlichster Provenienz noch gebraucht werde, kann vor diesem Hintergrund nicht sinnvoll verneint werden.

Auch mein Beitrag wird einen solchen Versuch nicht unternehmen, sondern eine Reihe von Motivlagen verfolgen, die das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses und seine Aktualisierung für Zwecke einer kritischen Politikdidaktik freilegen könnten. Zunächst, darin besteht der erste Teil dieser Überlegungen, erfüllt der Beutelsbacher Konsens in seiner gegenwärtigen Lesart aus meiner Sicht eine ideologische Funktion, insofern er ein gerne eingesetztes Instrument zur Abwehr von Ansprüchen an Emanzipation und Demokratisierung und zur Aufrechterhaltung der

bestehenden Verhältnisse darstellt. Wendete man den Beutelsbacher Konsens aber im Sinne kritischer politischer Bildung, und darin besteht die These meines Beitrags, wohnt ihm ein Potenzial inne, das in einem Programm kritischer politischer Bildung weiter zu verfolgen wäre. Eine durch eine solche Wendung des Beutelsbacher Konsenses inspirierte Konzeption kritischer politischer Bildung hätte sich bestimmte Arbeitsfelder vorzunehmen, darauf werde ich am Ende des Beitrags kurz eingehen. Zunächst möchte ich aber der Frage nachgehen, wie es zu einem Verständnis des Beutelsbacher Konsenses kommen konnte, das bis zu einer Forderung nach unpolitischem Politikunterricht reicht.

Einem Konsens geht in der Regel ein Dissens voraus und so war es auch in diesem Fall. Die längste Zeit ihrer Geschichte war politische Bildung in Deutschland, sofern sie von den Herrschenden organisiert und durchgeführt wurde, wenig anderes als Herrschaftslegitimation. Mit Erziehung zur Mündigkeit jedenfalls hatte die Instrumentalisierung von Schule im Deutschen Kaiserreich ab 1871 ebenso wenig zu tun wie das anti-demokratische (Schul-)Klima der Weimarer Republik, von den beinahe gewalttätigen Versuchen der Formierung im nationalsozialistischen Deutschland ganz zu schweigen (vgl. etwa Sander 2003). Aber auch in der Frühphase der Bundesrepublik war die Orientierung zur Demokratie auf der Grundlage mündiger Subjektivität nicht die Praxis politischer Bildung. Die Beliebtheit des Konzepts der partnerschaftlichen Pädagogik Theodor Wilhelms rührte ja gerade daher, dass die Hinwendung zu elementaren Regeln des sozialen Miteinanders die Abwendung von politischen Fragen, wie etwa denen des Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, ermöglichte. Erst mit den gesellschaftstheoretisch ausgewiesenen Forderungen nach Emanzipation und Demokratisierung durch die Studentenbewegung und die Neue Linke sowie mit der Rezeption Kritischer Theorie in fachdidaktischen Zusammenhängen in den 1960er- und 1970er-Jahren hat politische Bildung als kritische politische Bildung Kontur gewonnen.

In dieser Form war die kritische politische Bildung eine eminente Herausforderung für die überkommenen und tradierten Weisen politischer Bildung, die das Bestehende nicht anders denken wollten oder konnten als es war. Die politischen Auseinandersetzungen, die in dieser Zeit über Form und Inhalt von Politikunterricht zum Beispiel im Zusammenhang mit den Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre geführt worden sind, erscheinen in ihrer Intensität und Zuspitzung heute kaum mehr nachvollziehbar.

Nicht minder zugespitzt und pointiert gestaltete sich die fachdidaktische Kontroverse, nicht nur, aber auch in den Arbeiten von Rolf Schmiederer und Bernhard Sutor als den hauptsächlichen Protagonisten der dama-

ligen Auseinandersetzungen. Der Dissens, der dem Beutelsbacher Konsens vorausging, reflektierte zwei vollkommen verschiedene Vorstellungen von Zweck und Inhalt des Politikunterrichts. Vor allem deshalb, glaubt man der Darstellung Joachim Detjens, war eine inhaltliche Grundlegung politischer Bildung jedenfalls zu diesem Zeitpunkt nicht möglich (Detjen 2013: 187 f.).

Wie also ist die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses vor dem Hintergrund seines Entstehungszusammenhanges einzuschätzen? Inkommensurabel waren die einander widerstreitenden Auffassungen von politischer Bildung bzw. von Politikunterricht nicht, schließlich war die Diskussion um die umstrittenen Punkte lebhaft und ausgeprägt. Der Beutelsbacher Konsens begründet also gerade kein neues Paradigma in der Geschichte der politischen Bildung, wie die Rede von dieser Zäsur als vom Beginn der »Professionalität« in der politischen Bildung manchmal suggeriert. Vielmehr handelt es sich aus meiner Sicht um einen politischen Kompromiss, ähnlich wie das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Auch dieses kann als eine Art Klassenkompromiss verstanden werden.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war das Bewusstsein vom Anteil kapitalistischer Krisen an der Entstehung des Faschismus noch wach, und die Erinnerung an den Pakt der Vertreter des Kapitals mit Hitler noch so frisch, dass selbst im Ahlener Programm der CDU von 1947 erhebliche Vorbehalte gegenüber einem nur leidlich domestizierten kapitalistischen Produktions- und Distributionssystem deutlich wurde. Die nicht nur dort skizzierte Möglichkeit eines planenden und lenkenden Eingriffs in Ökonomie und Gesellschaft durch verfassungsrechtliche und einfachgesetzlich politische Entscheidungen setzt sich bis in die einschlägigen Bestimmungen des Grundgesetzes fort. Auf dessen Basis kann eine liberal-kapitalistische Ordnung ebenso errichtet werden, wie aufgrund des Sozialstaatsgebots in Verbindung mit dem Demokratieprinzip die Bundesrepublik Deutschland auch als ein sozialistisch komponiertes Gemeinwesen denkbar und möglich ist (vgl. dazu Abendroth 1966).

Unzweifelhaft hat sich in der Interpretation des Grundgesetzes bzw. in der Verfassungswirklichkeit die Auffassung eines sozialstaatlich modifizierten liberal-kapitalistischen Gemeinwesens durchgesetzt, mindestens ist diese Auffassung ubiquitäre Wirklichkeit. Wenig anders ist die Situation in der politischen Bildung. Auch dort sind kritisch-emanzipatorische Ansätze seit dem Beutelsbacher Konsens zu Gunsten einer nur geringfügig verkleideten Legitimation und Affirmation der bestehenden Verhältnisse weitgehend stillgestellt. Keines der beiden Dokumente, Grundgesetz und Beutelsbacher Konsens, realisiert folglich seinen vollen Gehalt. Beide müssen deshalb im Lichte der Gegenwart immer wieder in ihrer konkre-

ten Ausprägung an ihrem Verhältnis zum Anspruch ihres Inhalts gemessen werden. Das gilt jedenfalls dann, wenn Demokratie nicht nur ein formales Bekenntnis bleiben soll, sondern in der »Spannung zwischen Wirklichkeit und Idee, zwischen der Einrichtung der Welt und dem, wie sie sein könnte« (Horkheimer 1985b: 101) als unabgeschlossenes Projekt verstanden wird.

Wie alle Wissenschaft ist auch die Didaktik der politischen Bildung keine vom gesellschaftlichen Kontext isolierte Unternehmung, sondern eine besondere Form menschlicher Praxis in einer bestimmten historischen Situation. Aufgaben, Gegenstände und Inhalte politischer Bildung können deshalb schon aus erkenntnistheoretischen Gründen nicht unabhängig von der politischen und gesellschaftlichen Umgebung, in der sie stattfinden, bestimmt werden. Im Gegenteil reproduzierte der Verzicht auf gesellschaftstheoretische und demokratietheoretische Reflexion gerade den »Schein der Selbständigkeit von Arbeitsprozessen, deren Verlauf sich aus einem inneren Wesen ihres Gegenstandes herleiten soll« (Horkheimer 1985a: 171), die gesellschaftliche Bedingtheit und die spezifische Funktion politischer Bildung im Rahmen einer bestimmten politischen Formation blieben dann unbewusst. Zwar sind aus heutiger Sicht die Prinzipien der Volkssouveränität und demokratischen Selbstgesetzgebung als zentrale Errungenschaften der Aufklärung normativ nicht hintergehbar, ihre historisch konkreten Aktualisierungen in der politischen Praxis bedürfen aber ständiger Reflexion (Salomon 2014).

Politische Bildung ohne demokratietheoretische Reflexion bleibt folglich ebenso blind wie Begriffe ohne Anschauungen leer bleiben müssen. Die Frage kann aus meiner Sicht deshalb nur lauten, wie eine zeitgemäße Auslegung des Beutelsbacher Konsenses auszusehen hätte, die die Ergebnisse der zeitgenössischen Demokratie- und Gesellschaftstheorie berücksichtigt. Dabei wird das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses deutlich zu Tage treten, das grundlegenden Elementen einer kritischen Politikdidaktik wenigstens vorläufige Kontur verleihen könnte.

Bereits ein kurzer Blick in die einschlägigen aktuellen theoretischen und empirischen Arbeiten zur Demokratie in der Bundesrepublik bzw. in Europa eröffnet eine Vielzahl von problematischen Entwicklungen. Beinahe kanonisch ist die Diagnose der Postdemokratie, nach der die demokratischen Institutionen formal noch funktionieren, die wirklich bedeutsamen Entscheidungen aber nicht mehr in den Parlamenten getroffen werden, sondern in mehr oder weniger geheimen Verhandlungen zwischen Eliten aus Politik, Gesellschaft und transnationalen Unternehmen (vgl. dazu Crouch 2008). Während diese Eliten nach wie vor in der Lage sind, ihre Interessen in den politischen Prozess einzubringen und erfolg-

reich zu vertreten, bleiben die Anliegen der weniger privilegierten Teile der Bevölkerung auf der Strecke. An Einkommen und sonstigen Ressourcen schwache Gruppen der Bevölkerung sehen sich in den politischen Institutionen nicht mehr repräsentiert und wenden sich in einer Mischung aus Apathie und Resignation vom politischen Prozess ab. Das demokratische Ideal der Gleichheit, das sich nicht in einer formalen Gleichheit vor dem Gesetz erschöpft, sondern sich an dem zu orientieren hätte, was Hegel im Kontext eines anerkennungstheoretischen Diskurses einmal konkrete Freiheit genannt hat (Hegel 1970: 406 f.), gerät in einer solchen Umgebung in Vergessenheit. Mit Blick auf die Beteiligung an Wahlen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene lässt sich zudem ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status einer Bevölkerungsgruppe und der Teilnahme an Wahlen feststellen. Je geringer die Ressourcen, desto geringer die Bereitschaft zu dieser – im Vergleich etwa zur Gründung von Bürgerinitiativen oder dem Verfassen von Petitionen oder Leserbriefen recht anforderungslosen – Form politischer Partizipation (Schäfer 2013).

Die Zweifel an der demokratischen Qualität der bestehenden politischen Formationen reichen aber noch weiter. Folgt man den Überlegungen Ingolfur Blühdorns, befinden wir uns in einer paradoxen Situation. Einerseits erfahren grundlegende demokratische Werte wie Freiheit und Gleichheit uneingeschränkte Zustimmung. Die Dynamik fortschreitender gesellschaftlicher Modernisierung katapultiert den Individualismus der »Zweiten Moderne« dabei jedoch auf eine neue Stufe, auf der die Verfolgung der jeweils individuellen Lebenspläne für die Subjekte unbedingten Vorrang hat. Ansprüche an politische Partizipation werden nur noch insoweit gestellt, als sie dem Erreichen der individuellen Ziele zuträglich sind, während die Perspektive gesamtgesellschaftlicher Selbstbestimmung beinahe vollständig aus dem Blickfeld geraten ist. Gleichzeitig, und darin besteht die Paradoxie, sind wir uns darüber im Klaren, dass die funktional hochgradig differenzierten westlichen Industriegesellschaften nicht mehr demokratisch steuerbar sind. Antworten auf drängende Gegenwartsfragen wie Klimaerwärmung, Schuldenkrise etc. sind von demokratischer Politik jedenfalls nicht zu erwarten.

Dieses Versagen der Demokratie können wir uns jedoch nicht eingestehen und belügen uns deshalb fortwährend selbst, indem wir die Abstimmung der SPD-Mitglieder über den Koalitionsvertrag 2013 oder die punktuelle Erweiterung demokratischer Partizipationsmöglichkeiten für Sternstunden der Demokratie halten. In Wirklichkeit aber wird Demokratie nur noch simuliert (Blühdorn 2013). Im Hinblick auf Fragen politischer Bildung ist dabei besonders brisant, dass es sich bei diesen Simulatio-

nen nur um die Narrative saturierter Mittelschichten handelt. Die übrigen, weniger privilegierten Teile der Bevölkerung kommen in dieser Rechnung schon gar nicht mehr vor.

Schließlich kann, wer von der gegenwärtigen Demokratie sprechen will, vom Kapitalismus bzw. der kapitalistischen Gesellschaft nicht schweigen. Die Hegemonie neoliberaler Deutungssysteme reicht so weit, dass bis in die entlegensten Bereiche der Gesellschaft Imperative der Profitmaximierung vorgedrungen sind. Erst recht gilt das für das Bildungssystem, wenn zum Beispiel allen Ernstes gefordert wird, Schulen seien zu führen und zu organisieren wie Unternehmen. Demokratische Entscheidungsstrukturen werden in diesem Zusammenhang in erster Linie als Effizienzhindernisse angesehen, nicht nur die Bundeskanzlerin wünscht sich eine »marktkonforme Demokratie«. Die Immunisierung der Marktwirtschaft und der Ergebnisse ihrer Verteilung an Einkommen und Vermögen gegen demokratische Eingriffe ist zudem durch die Verlagerung der Entscheidungskompetenzen auf die Exekutive, auf supranationale Institutionen wie die EU oder »unabhängige« Institutionen wie die Europäische Zentralbank bereits weit fortgeschritten. Dem Kapitalismus seien die Gegner abhandengekommen, argumentiert Wolfgang Streeck, deshalb zerstöre er zuletzt seine nicht-kapitalistischen Grundlagen und in einem Strudel aus Rückgang des Wirtschaftswachstums, Anstieg der Gesamtverschuldung und exorbitanter Ungleichheit an Einkommen und Vermögen letztlich sich selbst (Streeck 2015).

Was bedeutet dieser kurze demokratietheoretische Abriss nun für die Aktualisierung des Potenzials des Beutelsbacher Konsenses? Beginnen wir beim »Indoktrinationsverbot«. Es bedarf keiner umfassenden Erörterung des philosophischen und politischen Liberalismus als einer zentralen Grundlage jeder Auffassung von Demokratie, um zu der Einsicht zu gelangen, dass Indoktrination und Manipulation im Politikunterricht des demokratischen Staates nichts zu suchen haben. Keineswegs bedeutet das aber, dass es einen unpolitischen Politikunterricht geben sollte oder könnte. Das ist schon aus erkenntnistheoretischen Gründen nicht möglich, denn schließlich findet jeder Politikunterricht in einer bestimmten historischen Situation inmitten einer von Interessen geprägten Umgebung statt, von der die Schule, die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler ein Teil sind. In einer historischen Situation wie der gegenwärtigen, in der die Demokratie nur noch als Ensemble von korrumpierten Verfahren vorhanden oder im Modus der Simulation ihrer Substanz beraubt ist, kann dem Politikunterricht im Sinne einer kritischen Politikdidaktik nur die Aufgabe zukommen, die Interessen transparent zu machen, durch die Politik und Gesellschaft geworden sind, was sie sind, und wozu sie noch werden können.

Diese Überlegung führt unmittelbar zum »Kontroversitätsgebot«. Im Zeitalter der behaupteten Alternativlosigkeit muss kritischer Politikunterricht der »marktkonformen Demokratie« Modelle von Demokratie entgegenhalten, die an der regulativen Idee der Identität von Regierenden und Regierten (Abendroth 2008) zumindest noch festhalten. Dazu gehört auch die heute so anachronistisch anmutende Idee, Wirtschaft, also die gesellschaftliche Organisation der Produktion und Allokation von Gütern und Dienstleistungen, könne anders als kapitalistisch betrieben werden. Unter kapitalistischen Bedingungen entsteht soziale Macht, die wiederum unter den Bedingungen der Demokratie legitimierungsbedürftig ist. Dass es dafür kein Bewusstsein mehr zu geben scheint, hat vielfältige Gründe, einer davon besteht nicht zuletzt in einer ebenso eindimensionalen wie hegemonialen neoklassischen Ökonomie mit mächtigen Verbündeten in Politik und Gesellschaft.

Mit der Forderung nach einem eigenen Schulfach »Wirtschaft« soll zudem die Trennung von Politik und Gesellschaft in einem legitimatorischen Trennmodell verfestigt, die Demokratie auf den politischen Bereich beschränkt und die Marktwirtschaft auf der bildungspolitischen und fachdidaktischen Ebene weiter immunisiert werden (Kaminski 2006). In dieser Hinsicht weltanschaulich gefälliges Material, das von jeder Anstrengung des Denkens im Unterricht entbindet, steht in reichhaltigen Ausführungen zur Verfügung (beispielhaft: Bundesverband deutscher Banken 2015). Die Aktualisierung des Kontroversitätsgebots im Sinne des Beutelsbacher Konsenses kann hier nur bedeuten, alternative Modelle des Wirtschaftens, vor allem aber den Verweisungszusammenhang zwischen Demokratie und Ökonomie im Unterricht sichtbar zu machen und in den gesellschaftlichen Möglichkeitshorizont zurückzuholen.

Das Subjekt solchen Unterrichts können nur die Schülerinnen und Schüler sein. Aber es kann eben nicht darum gehen, ihre »finanzielle Allgemeinbildung« zu befördern oder sie auf die Optionen politischen Konsums aufmerksam zu machen. Schülerorientierung heute kann nur bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler wieder lernen, die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Interessen zu erkennen. Das ist gerade dort umso wichtiger, je aufwendiger die sehr bestimmten Interessen mächtiger gesellschaftlicher Akteure hinter einem verschleiernden Begriff der Ideologiefreiheit versteckt werden sollen. Ob und in welcher Form Schülerinnen und Schüler dann auch politisch handeln, kann nur ihrer eigenen Entscheidung vorbehalten bleiben, als Praxis vernünftiger Selbstbestimmung.

Fazit

Das hier knapp entfaltete Verständnis des Beutelsbacher Konsenses bedürfte im Hinblick auf eine kohärente Theorie kritischer politischer Bildung aus meiner Sicht einer mindestens dreifachen Konkretisierung. Angezeigt wäre erstens eine Geschichtsschreibung politischer Bildung, die nicht von vornherein »im Dienst einer schon vorhandenen Realität« steht, sondern »ihr Geheimnis« ausspricht (Horkheimer 1985a: 190 f.). Vor diesem Hintergrund müsste zweitens eine Didaktik kritischer politischer Bildung entwickelt werden, die das »konkrete Bewusstsein ihrer eigenen Beschränktheit« (Horkheimer 1985a: 173) dadurch überwindet, dass sie ihre zentralen Kategorien einerseits aus philosophischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion gewinnt und andererseits auf eine demokratie- und gesellschaftstheoretische Analyse gründet. Erst eine solche Didaktik könnte einen kritischen Anspruch einlösen, wie ihn David Salomon in einem Schaubild im vorliegenden Band skizziert hat (vgl. dazu den Beitrag von Salomon in diesem Band: 291). Als letzter Baustein in der Konzeption einer kritischen Politikdidaktik blieben schließlich drittens Präzisierungen in Form von Entwürfen kritischer Unterrichtspraxis.

Literatur

Abendroth, Wolfgang (1966): Das Grundgesetz. Eine Einführung in seine politischen Probleme, Pfullingen.

Abendroth Wolfgang (2008 [1954]): Demokratie als Institution und Aufgabe, Hannover, S. 407–416 (= Gesammelte Schriften, Band 2).

Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, Berlin.

Bundesverband deutscher Banken (2015): SchulBank. Wirtschaft für den Unterricht. Online unter http://schulbank.bankenverband.de/ (Stand 07.03.2016).

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt a. M. 2008.

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 2. Aufl., München.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts, Frankfurt a. M.

Horkheimer, Max (1985a [1937]): Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt a. M., S. 162–216 (Gesammelte Schriften, Band 4).

Horkheimer, Max (1985b [1959]): Philosophie als Kulturkritik, Frankfurt a. M., S. 81–103 (Gesammelte Schriften, Band 7).

Kaminski, Hans (2006): Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung?, in:

Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Bonn.
Salomon, David (2014): Postdemokratie? Postpolitik? Zur Demokratietheorie (in) der Politischen Bildung, in: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
Sander, Wolfgang (2003): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung, Marburg.
Schäfer, Armin (2013): Wahlbeteiligung und Nichtwähler, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 48–49, S. 39–46.
Streeck, Wolfgang (2015): Wie wird der Kapitalismus enden?, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 3, S. 99–111.

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge

Teil 1: Ausgangspunkte

Hans-Georg Wehling

Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch

Bei diesem Text von Hans-Georg Wehling handelt es sich um den Neuabdruck seines Beitrages, den er 1977 in einem von Siegfried Schiele und Herbert Schneider herausgegeben Band mit dem Titel »Das Konsensproblem in der politischen Bildung« veröffentlicht hat. Eine Passage des Textes ist heute als »Beutelsbacher Konsens« bekannt (siehe dazu unter anderem die Einleitung zu Teil 1 des Bandes).

Rebekka Geßner / Kora Hoffmann / Mathias Lotz / Alexander Wohnig

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung

Auf der Tagung »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?« am 19. und 20. Oktober 2015 im Haus am Maiberg wurden zentrale Fragen bezüglich der Notwendigkeit des Beutelsbacher Konsenses diskutiert. Dabei ging es um seine prinzipielle normative Unterbestimmtheit, seinen historischen Entstehungszusammenhang und um die Frage nach seiner Nutzung als politisches Instrument. Zahlreiche Debatten entbrannten auch über das problematische Verhältnis von politischer Lethargie der Lernenden und Neutralität seitens der Lehrkräfte, über die Frage nach der Rolle des Handelns in unterrichtlichen Kontexten und darüber, ob Emanzipation als Lernziel bereits mit Überwältigung einhergehe. Auch in Bezug auf aktuelle Gesellschaftsdiagnosen wurde der Beutelsbacher Konsens diskutiert. Dieser Tagungsbericht gibt einen Einblick in die Diskussionen der Tagung und die im Band folgenden Beiträge.

Teil 2: Wo liegt Beutelsbach? Zur historischen Genese und Rezeption des Beutelsbacher Konsenses

Kerstin Pohl / Stephanie Will

Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik?

Ein häufig anzutreffendes politikdidaktisches Narrativ lautet, dass vor allem der Beutelsbacher Konsens zur Befriedung der massiven Auseinandersetzung in der Didaktik der politischen Bildung beigetragen und schließlich zur pragmatischen Wende in der Politikdidaktik geführt habe. In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass die Tagung in Beutelsbach nicht der singuläre Wendepunkt war, als der sie im Nachhinein vielfach wahrgenommen wurde. Um die Beobachtungen zu stützen, werden Diskursbeiträge aus den 1970er- und frühen 1980er-Jahren analysiert.

Siegfried Schiele

Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität

Der Beitrag beleuchtet die Frage, ob wir den Beutelsbacher Konsens brauchen. Die Antwort ist ein eindeutiges: Ja! Kurz werden die Motive dargestellt, die seinerzeit zum Beutelsbacher Konsens geführt haben. Die Prinzipien des Konsenses werden vorgestellt und erläutert. Auf kritische Stimmen zum Beutelsbacher Konsens wird ebenfalls eingegangen. Der Beitrag schließt mit der Feststellung: »Seien wir froh, dass wir den Beutelsbacher Konsens haben«.

Armin Scherb

Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule

Der Beutelsbacher Konsens markiert eine »Pragmatische Wende« in der Politikdidaktik. Mit der Beilegung des Richtungsstreits im Gefolge der nach-68er-Jahre hat er eine stärkere Hinwendung zu Alltagsfragen des Unterrichts bewirkt. Vor allem nach seiner sozialethischen Ergänzung im Jahre 1996 kann der Beutelsbacher Konsens als Kern einer Berufsethik in der politischen Bildung gelten. Er ist anschlussfähig an die aktuelle Kompetenzdiskussion und an die Konzeptionen des politikdidaktisch implementierten Demokratielernens. Diskussionsfelder konzentrieren sich daher vor allem auf Praxisprobleme.

Marcel Studt

Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalenerlasses für die politische Bildung in den 1970er-Jahren

Der Beutelsbacher Konsens kann sich nicht formal legitimieren. Seine Befürworterinnen und Befürworter sehen seine Legitimation vor allem in seiner historischen Rolle. Beschäftigt man sich jedoch mit dem Gesamtwerk von Rolf Schmiederer, als Linker beteiligt am Konsens, fällt eine Leerstelle im Geschichtsdiskurs auf: Die Rolle der Berufsverbote, die in die Entstehungszeit des Konsenses fielen.

Benedikt Widmaier

Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung

Der Beutelsbacher Konsens gehört heute auch zum professionellen Selbstverständnis der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Das war, wie hier in einem historischen Aufriss gezeigt wird, nicht immer der Fall, lässt sich aber für heute an zahlreichen Beispielen aus Grundlagenpapieren der pluralen Trägerlandschaft gut belegen. Dennoch erscheinen Debatten über einzelne Punkte des Beutelsbacher Konsenses auch weiterhin sinnvoll und notwendig, um die Profession zeitgemäß weiter zu entwickeln. Einige dieser Diskussionspunkte werden am Ende des Beitrags benannt.

Paul Ciupke

Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung

Die außerschulische politische Bildung verfügt seit den 1920er-Jahren über eigenständige Diskurse und ausformulierte Selbstverständnisse, in denen die Autonomie der Lernenden und die Offenheit bzw. Kontroversität von Inhalten wie auch Lernformen anerkannt und genauer bestimmt werden. Der Beutelsbacher Konsens ist vor diesem Hintergrund eher unterkomplex. Sein rationaler Kern bleibt aber unverzichtbar, sollte jedoch vor dem Hintergrund aktueller Problemstellungen überprüft, differenziert und erweitert werden.

Teil 3: Beutelsbach à la carte? Aktuelle Debatten und Positionen

Ansgar Drücker

Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus

Durch die zunehmende politische Relevanz und Vertretung in den Landtagen kommt der AfD eine formal selbstverständlichere Rolle auf Veranstaltungen der politischen Bildung zu. Dieser Sachverhalt wird im Beitrag mit den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses und dem notwendigen Schutz von Geflüchteten und weiteren durch AfD und Pegida angegriffenen Gruppen abgewogen. Am Beispiel zweier kontrovers diskutierter Veranstaltungen wird erörtert, ob die politische Bildung Gefahr läuft, Rechtspopulisten Foren zur Verbreitung von menschenfeindlichen Äußerungen zu bieten und wie man dies ggf. verhindern kann.

Andreas Eis

Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«?

Im Beutelsbacher Konsens wurden unverzichtbare Grundsätze für den schulischen Politikunterricht formuliert. Er stellt jedoch kein fachliches Selbstverständnis eines heterogenen Berufsfeldes dar, sondern spiegelt elementare Grundrechte auf Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Partizipation sowie Freiheit von Forschung und Lehre wider, denen demokratische Bildung insgesamt verpflichtet ist. Die »Frankfurter Erklärung« geht hier einen Schritt weiter. Mit einem Bezug zu aktuellen Gesellschaftsanalysen werden fachdidaktische Prinzipien der schulischen und der non-formalen Bildung begründet. Die Autorinnen und Autoren der Erklärung verbindet eine herrschaftskritische Perspektive, die Ursachen von Unmündigkeit, Fremdbestimmung, Ungleichheit, von sozialer Inklusion und Exklusion als Ausgangspunkte für politische Lernprozesse sieht.

Werner Friedrichs

Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken!

Der Beutelsbacher Konsens ist in einer Situation entstanden, in der inmitten sehr kontroverser Positionen Gemeinsamkeiten artikuliert werden sollten. Es ging also um die Auslotung des Konsensuellen. Diese Ausgangssi-

tuation hat sich grundlegend gewandelt. Gegenwärtig steht eine geradezu hegemoniale Verbreitung des Konsensuellen im Verdacht, politische Differenzen zu verdecken. Insofern wären die Grundätze des Beutelsbacher Konsenses radikaler zu denken, sodass sie Momente des politischen Dissenses konturieren, um Erstarrungen oberflächlicher Übereinkünfte entgegen zu treten.

Bernt Gebauer

Der Beutelsbacher Konsens im internationalen Kontext

Der Beitrag stellt den Beutelsbacher Konsens als in der deutschen Demokratie jahrzehntelang erprobte good practice in einen international vergleichenden Kontext. Welche inhaltlichen und formalen Besonderheiten – welche Chancen, welche Probleme – müssten besonders hervorgehoben werden? Der Autor problematisiert so die potenzielle Übertragbarkeit der politischen und pädagogischen Funktionen des Beutelsbacher Konsenses auf andere Regierungs- bzw. Bildungssysteme. Auch die Weiterentwicklung des akademischen Beutelsbach-Diskurses durch mehr Internationalität wird thematisiert.

Tilman Grammes

Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens ist ein Dreiklang regulativer Prinzipien demokratischer Bildung, die Entscheidungskriterien für didaktisches Handeln liefern. Diese Kriterien schreiben nichts vor, vielmehr nötigen sie zu fachdidaktischem Denken und zur Begründung eigener Handlungsentscheidungen. Der erstaunliche Erfolg des Beutelsbacher Konsenses gründet auf der dynamischen Spannung der normativen Implikationen aller drei regulativen Prinzipien untereinander. Es handelt sich daher um einen herausfordernden Professionsstandard.

Moritz Peter Haarmann / Dirk Lange

Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung. Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens

Der Beitrag stellt den Beutelsbacher Konsens als didaktisches Programm für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung vor. Dafür richten die Autoren ihren Blick auf den wenig beachteten dritten Konsenspunkt und bringen ihn als Gebot der Partizipationsbefähigung auf den

Punkt. Eine auf das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot beschränkte Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens sehen Haarmann und Lange als Gefahr, diesen eigentlichen Auftrag der politischen Bildung aus dem Blick zu verlieren. Stattdessen schlagen sie vor, den Beutelsbacher Konsens als Wegweiser in eine inter- und transdisziplinär orientierte, subjektbezogene und herrschaftskritische Didaktik der politischen Bildung zu verstehen.

Juliane Hammermeister

Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses

Der Beitrag widmet sich der Frage, ob der Beutelsbacher Konsens die gesellschaftlichen Strukturen wirklich in den Blick nimmt und Lernende zu einer freien Urteilsfindung befähigt. In Anlehnung an Antonio Gramsci problematisiert die Autorin, ob nicht die vielfältige und widersprüchliche Einbindung der Subjekte in hegemoniale Strukturen sowohl Ausgangspunkt als auch immanenter Gegenstandsbereich des politischen Lernprozesses sein müsste.

Gudrun Heinrich

Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens?

Eine der aktuellen Herausforderungen für die politische Bildung besteht in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen und rechtspopulistischen Einstellungen. Der Beitrag diskutiert die Rolle des Beutelsbacher Konsenses als Qualitätsrahmen und kommt zu dem Schluss, dass dieser gerade mit Blick auf die schulische politische Bildung sinnvolle Kriterien liefert.

Peter Henkenborg

»Eine Kultur des Dissenses«. Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung

Der Beutelsbacher Konsens ist für die pädagogische Professionalität der politischen Bildung unerlässlich, weil er das Verständnis von politischer Bildung als einer pädagogischen Situation unterstützt. Entsprechend setzt sich der Beitrag kritisch mit Positionen auseinander, die der politischen Bildung unterstellen, Zielstellungen wie Mündigkeit und Aufklärung aufgegeben zu haben und argumentieren, eine Politisierung der politischen Bildung sei an der Zeit. Politische Bildung, so Henkenborg, bestehe natür-

lich auch in der Auseinandersetzung mit Krisen und Widersprüchen der Demokratie – ohne aber die Schülerinnen und Schüler auf eine spezifische Deutung und Handlungsoption zu verpflichten. Der Beutelsbacher Konsens kann stattdessen die Etablierung einer »Kultur des Dissenses« in der politischen Bildung unterstützen: als Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen und Konflikten, als kommunikatives Ringen um Deutungen und Perspektiven und als Anerkennungskultur zwischen Lehrenden und Lernenden.

Astrid Hoffmann

Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. »Heppenheimer Intervention«

Auf der Fachtagung »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?« schilderten viele Teilnehmende die Erfahrung, dass der Beutelsbacher Konsens häufig als Verbot des realen politischen Handelns von Lernenden und als »Neutralitätsgebot« der Lehrenden der politischen Bildung interpretiert wird. Stattdessen wurden auf der Tagung die Wichtigkeit der Förderung realen politischen Handelns von Lernenden sowie die Bedeutsamkeit von politisch positionierten, engagierten und transparent agierenden Lehrenden betont. Der Beitrag erläutert diese Standpunkte, begründet sie und trägt sie in die weitere Diskussion.

Peter Hofmann

Der Beutelsbacher Konsens im Spannungsfeld zwischen Professionalitätsverständnis und administrativer Norm

Der Beitrag skizziert die unterschiedlichen Wirkungsebenen des Beutelsbacher Konsenses. Dabei sind vor allem die Funktionen als Professionalitätsverständnis der politischen Fachdidaktik und als administrative Norm bei der Vergabe von Fördermitteln relevant. Diese zwiespältige Rolle führt zu einigen Problemen, die im Rahmen dieses Beitrags erörtert werden. Zentral ist dabei auch die Frage, ob der Beutelsbacher Konsens auch noch heutigen Anforderungen an ein Professionalitätsverständnis genügt.

Klaus-Peter Hufer

Beutelsbach und kein Ende? Anmerkungen aus der Sicht eines Erwachsenenbildners

Der Beitrag spiegelt die Sicht eines Erwachsenenbildners wider. Im Unterschied zur auf die Schule bezogenen Politikdidaktik ist die Diskussion über den Beutelsbacher Konsens in der politischen Erwachsenenbildung wesentlich zurückhaltender. Der Verfasser kommt zwar zum Schluss, dass dieser auch hier nützlich ist. Aber er plädiert dafür, diese um sich kreisende immerwährende Debatte zu beenden und sich endlich den wirklichen Problemen in Politik und Gesellschaft zuzuwenden.

Bettina Lösch

Warum diese Angst vor dem politischen Dissens? Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden

Der Beutelsbacher Konsens steht in einem spezifischen historischen Kontext. Wie können seine Prinzipien auf der Grundlage aktueller kritischer Zeitdiagnosen und gesellschaftstheoretischer Analysen von Herrschaft, Macht und sozialer Ungleichheit aktualisiert und erweitert werden? Wie gewinnen wir eine politische Streitkultur zurück, die eine Basis von Demokratisierung ist? Und welche didaktischen Grundannahmen gilt es zu überdenken, um nicht in einer »simulativen Demokratie« zu verharren?

Michael May

Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots

Der Wert des Beutelsbacher Konsenses zeigt sich in vielerlei Hinsicht. Er unterstützt die Initiierung von Bildungsprozessen und fungiert als ein wichtiges Hilfsmittel für die Unterrichtsplanung, -durchführung wie auch -nachbereitung. Dennoch treten bei der Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses auch Probleme auf. Soll man extremistische Positionen bei der Unterrichtsplanung einbeziehen? Wie geht man mit menschenverachtenden Äußerungen während des Unterrichts um? Wie vermeidet man Borniertheit und unkritische Haltungen in der Schülerschaft? Der Beitrag gibt Antworten auf diese Fragen.

Fabian Müller / Martina Ruppert-Kelly

»Die Kinder sollen das ruhig mal nachempfinden können«. Thesen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses im Kontext der Professionalisierung und Selbstbestimmung der Gedenkstättenpädagogik als Teildisziplin der historisch-politischen Bildung. Der »außerschulische Lernort Gedenkstätte« als Ort, an dem Gewalt und Verbrechen stattgefunden haben, ruft in besonderer Weise Emotionen hervor. Der vermeintlich authentische Ort kann bereits ohne Zutun des pädagogischen Personals überwältigend wirken, das Kontroversitätsgebot wirkt oft angesichts der Geschichte des Ortes zunächst als Fremdkörper. Erste Thesen zur Umsetzung des Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik können als Anhaltspunkt und Diskussionsgrundlage für die weitere Auseinandersetzung dienen.

Monika Oberle

Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung

Der Beitrag diskutiert einige zentrale Kritikpunkte am Beutelsbacher Konsens und bezieht Stellung dazu. In einer Auseinandersetzung mit allen drei Prinzipien wird herausgearbeitet, dass der Beutelsbacher Konsens viele Dilemmata der politischen Bildung letztlich nicht auflöst, ihr jedoch durchaus einen aktuellen und wertvollen Orientierungsrahmen bietet. So würdigt der Beitrag den Beutelsbacher Konsens unterm Strich als wichtigen Bestandteil der Professionalisierung politischer Bildnerinnen und Bildner, der auch im internationalen Diskurs um politische Bildung von Interesse ist.

Bernd Overwien

Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Aufsatz untersucht am Beispiel des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung, inwieweit problematische Auslegungen des Beutelsbacher Konsenses thematische Innovationen innerhalb der politischen Bildung erschweren. Dazu werden diese Konzepte kurz skizziert und die Rolle des Beutelsbacher Konsenses bei ihrer Rezeption diskutiert. Grundsätzlich wird angesprochen, welches der übergreifende normative Rahmen des Beutelsbacher Konsenses ist.

Sibylle Reinhardt

Fahrlässige Kritik am Konsens, seine emanzipatorische Funktion und notwendiger Streit

Polemische Kritik am Beutelsbacher Konsens meint in der Regel gar nicht unterrichtliche Interaktionen (wofür der Beutelsbacher Konsens formuliert wurde), sondern die kapitalistische Verfasstheit dieser Gesellschaft. Je nach Kontext der Verwendung (der jeweils zu präzisieren wäre) mag der Beutelsbacher Konsens unterschiedlich zu handeln bzw. zu verstehen sein. Seine emanzipatorische Funktion für den Unterricht ist ständig neu zu konkretisieren. Allein die Diagnose, was überhaupt der Fall sei, wird häufig umstritten sein. Handeln und Aushandeln sind Aufgaben für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Klärungen für andere Kontexte stehen aus.

Sven Rößler

Blödmaschine Beutelsbach

Wer braucht den Beutelsbacher Konsens? Vor allem wohl jene, die ein Interesse daran haben, dass sich Didaktikerinnen und Didaktiker mit sich selbst mehr beschäftigen als mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Die in der ständigen Berufung auf ihn verarbeitete Angst vor dem eigenen Urteil macht den Konsens zu einer »Blödmaschine« (Metz/Seeßlen), was leider gar nicht witzig ist: Empirisch versagt er an der Wirklichkeit, in der Disziplin wirkt er als Disziplinierung. Die Flucht in eine Pseudowissenschaftlichkeit ist eine Falle der Vernunft, in die er tappt: Unbildung ist auch eine Form der Indoktrination.

David Salomon

Konsens und Dissens: Von Beutelsbach nach Heppenheim?

Der Beutelsbacher Konsens hat den zuvor bestehenden Dissens über die Normativität des politischen Unterrichts nicht beendet, sondern verschoben. Der »Richtungsstreit« verlagerte sich allerdings zunehmend in die Ausdeutung der im Konsenspapier festgeschriebenen Grundsätze des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Schülerorientierung. Der Beitrag spannt einen Bogen von unterschiedlichen Lesarten des Konsenses bis zur aktuellen Debatte um kritische politische Bildung.

Wolfgang Sander

Pädagogischer Sinn und (fach-)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens

Der Beitrag widerspricht der These, der Beutelsbacher Konsens sei Element eines affirmativen »Mainstreams« in der politischen Bildung. Ferner wirft er die Frage auf, worauf die Problematisierung des Beutelsbacher Konsenses, die in den letzten Jahren von Teilen des Faches betrieben wird, abzielt und wem sie nützt. Sodann werden sechs Kritikpunkte am Beutelsbacher Konsens aus dieser Debatte aufgegriffen und im Einzelnen geprüft. Abschließend wird beispielhaft auf einige aktuelle Fragen und Probleme hingewiesen, die aus Sicht des Verfassers dringlicher zu diskutieren wären als eine Kritik des Beutelsbacher Konsenses, die das Fach nicht weiterbringt.

Achim Schröder

Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung. Zur Kritik am »Neutralitätsgebot« des Beutelsbacher Konsenses

Das im Beutelsbacher Konsens enthaltene Neutralitätsgebot wird in Frage gestellt, weil der Standpunkt des Pädagogen oder der Pädagogin äußerst wichtig ist für die Herausbildung von Urteilsfähigkeit, weil es kein isoliertes Lernen gibt und weil Gefühle ein integrierter Bestandteil von Erkenntnisprozessen sind. Neutralität ist deshalb eine unrealistische Konstruktion, die Abhängigkeiten im politischen Lernen eher verdeckt als aufklärt. Ein offensiver Umgang mit dem Bezug und die Förderung von Affektbildung schützen deshalb vor Überwältigung und fördern eine Haltung, die auf Anerkennung des Anderen als Wesen mit eigenem Recht basiert.

Hans-Wolfram Stein

Reales Handeln mit Projekten zur Demokratie als Herrschaftsform. »Leerstelle« der politischen Bildung?

Der Dreiklang von Sehen und Beurteilen mündet im Handeln. Auch der Beutelsbacher Konsens zielt darauf: »Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, […] die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen«. In der politischen Bildung ist Partizipation aber nicht das »Königsziel«, sondern gilt als »Leerstelle«. Schulprojekte zur Demokratie als Herrschaftsform werden in Frage gestellt. Der Autor plädiert für eine Korrektur und skizziert Bremer Projekte, die in »große Politik« eingriffen, im Landtag behandelt wurden und maßgeblich dazu beitrugen, geltende allgemeine Regeln zu verändern.

Rebecca Welge / Béatrice Ziegler

Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der deutschsprachigen Schweiz

Politische Bildung hat in den schweizerischen Schulen bislang kaum Eingang gefunden und die öffentlichen Diskussionen lassen ein wenig professionalisiertes Verständnis dieser Domäne erkennen. Entsprechend steht politische Bildung häufig in einer Funktionslogik gegen politische Defizitbefunde. Die sich professionalisierende politische Bildung für die Schule folgt in ihren Prinzipien denjenigen des Beutelsbacher Konsenses, meist ohne explizit darauf zu verweisen. Ein öffentlicher Konsens über eine Geltung der im Beutelsbacher Konsens festgeschriebenen Inhalte tut aber Not.

Jan Weyland

Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes

Es ist festzustellen, dass sich die Definition des Kontroversitätsbegriffes in den letzten 40 Jahren in der politischen Bildung nicht verändert hat. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Funktion von Kontroversität und der Semantik des Kontroversitätsbegriffes. Dabei wird die These vertreten, dass die Wehling'sche Definition präzisiert werden sollte, da sie keine abschließenden Kriterien liefert um zu bestimmen, wann etwas kontrovers ist.

Christian Zimmermann

Das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses

Der Beitrag rekonstruiert den Beutelsbacher Konsens vor dem Hintergrund seiner Entstehungsgeschichte zunächst als einen politischen Kompromiss. In seiner gegenwärtigen Interpretation erfüllt der Beutelsbacher Konsens jedoch eine ideologische Funktion, weil unter dem Vorwand vermeintlicher Professionalisierung Ansprüche an Emanzipation und Demokratisierung aufgegeben werden. Gleichwohl transportiert der Beutelsbacher Konsens ein uneingelöstes Potenzial, das sich auf der Grundlage einer erkenntnis-, gesellschafts- und demokratietheoretischen Reflexion zu einer kritischen Politikdidaktik entfalten ließe.

Autorinnen und Autoren

Paul Ciupke, Dr. phil. und Diplom-Pädagoge, ist Mitglied des Leitungsteams des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW (Essen) und Mitherausgeber der Fachzeitschrift »außerschulische bildung«. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Bildung, zur politischen Bildung und zum historisch-politischen Lernen.

Ansgar Drücker ist Diplom-Geograf und seit 2011 Geschäftsführer des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) mit Sitz in Düsseldorf. Zuvor war er als Bildungsreferent und Geschäftsführer in der Bundesgeschäftsstelle der Naturfreundejugend Deutschlands tätig und engagierte sich im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendreisen.

Andreas Eis, Prof. Dr., ist seit 2015 Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte sind europapolitische Bildung, Transformationsprozesse und Vergesellschaftung in entgrenzten Demokratien, Diversität und partizipatorische Demokratiebildung sowie qualitative empirische Lern- und Unterrichtsforschung.

Werner Friedrichs, Dr., leitet die Fachvertretung der Didaktik der Sozialkunde an der Universität Bamberg. Zuvor forschte er an verschiedenen Universitäten zu den Grundlagen politischer Bildung und war zuletzt Fachleiter am Studienseminar Celle.

Bernt Gebauer, Dr., ist Gymnasiallehrer für die Fächer Politik/Wirtschaft und Englisch. 2015-2016 Ausbildung als Demokratietrainer (Pestalozzi-Programm des Europarates); 2003 Promotion am Seminar für Wissenschaftliche Politik der Universität Freiburg.

Rebekka Geßner studiert Deutsch, Philosophie, Politik und Wirtschaft für das Lehramt an Gymnasien an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und arbeitet in der Akademie für politische und soziale Bildung Haus am Maiberg.

Tilman Grammes, Prof. Dr., lehrt an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Didaktische Theorieforschung, interpretative Unterrichtsforschung, historische Bildungsforschung, Global Citizenship Education (Komparatistik).

Moritz Peter Haarmann, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Didaktik der sozioökonomischen Bildung und der Didaktik des Demokratie-Lernens.

Juliane Hammermeister ist Studienrätin an der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt am Main und seit Juni 2011 Doktorandin an der Goethe-Universität/Frankfurt am Main.

Gudrun Heinrich, Dr., ist Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Politische Bildung an der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Politischen Bildung, Rechtsextremismusprävention und Demokratie-Bildung.

Peter Henkenborg, geboren 1955, studierte in Gießen Politik und Geschichte auf Lehramt. Nach dem Zweiten Staatsexamen promovierte er bei Prof. Dr. Siegfried George mit einer Arbeit zum Verhältnis von moralischem und politischem Lernen. Er lehrte an den Hochschulen in Kassel, Dresden und zuletzt in Marburg, wo er seit 2006 die Professur für Didaktik der politischen Bildung innehatte. Schwerpunkte waren u.a. qualitative Unterrichtsforschung über den »alltäglichen Politikunterricht«, Fragen zum Umgang mit Wissen in der politischen Bildung – auch im Zuge der Kompetenzorientierung – sowie konzeptionelle und normative Fragestellungen. Seine Philosophie des Faches beschrieb er als »politische Bildung als Kultur der Anerkennung«. Prof. Dr. Peter Henkenborg ist am 22.08.2015 verstorben.

Astrid Hoffmann ist Lehrerin für Sozialwissenschaften und Musik sowie teilabgeordnete Lehrkraft an der TU Dortmund im Bereich Didaktik der Sozialwissenschaften. Sie promoviert zu der politischen Partizipationsbereitschaft junger Menschen.

Kora Hoffmann studiert Sozialwissenschaften und Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Siegen und arbeitet als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Politische Bildung.

Peter Hofmann studierte Politik und Geschichte auf Lehramt in Marburg und Darmstadt. Er absolvierte sein zweites Staatsexamen im hessischen Schuldienst und ist derzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen tätig.

Klaus-Peter Hufer, Dr. rer. pol. phil. habil., ist außerplanmäßiger Professor in der Fakultät Bildungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Er hat zahlreiche Publikationen zur politischen Erwachsenenbildung verfasst bzw. herausgegeben.

Dirk Lange, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Er ist Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie und Bundesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB).

Bettina Lösch, Dr., ist Privatdozentin und akademische Rätin am Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung des Instituts für vergleichende Bildungswissenschaften und Sozialwissenschaften an der Universität Köln.

Mathias Lotz studierte Politikwissenschaft, Philosophie und Germanistik für das gymnasiale Lehramt an der Philipps-Universität Marburg. Seit 2013 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Fachdidaktik Sozialkunde/Politik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Michael May, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung sowie Direktor des Kompetenzzentrums Rechtsextremismus. Arbeitsschwerpunkte: politikdidaktische Konzeptionen, politische Bildung und Rechtsextremismus sowie rekonstruktive Fachunterrichtsforschung.

Fabian Müller, M.Ed. B.A., studierte Politikwissenschaften, Bildungswissenschaften und Germanistik an der Universität Mainz. Bis 2015 war er pädagogischer Mitarbeiter der Gedenkstätte KZ Osthofen, derzeit ist er Referendar für das Lehramt an Gymnasien in Rheinland-Pfalz.

Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Universität Göttingen. Ihr Lehrstuhl widmet sich der systematischen empirischen Erforschung unterschiedlicher Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen der politischen Bildung.

Bernd Overwien, Prof. Dr., leitet an der Universität Kassel seit 2008 das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen.

Kerstin Pohl, Prof. Dr., ist Professorin für Fachdidaktik Sozialkunde/Politik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie forscht zu den gesellschaftstheoretischen, demokratietheoretischen und politikwissenschaftlichen Grundlagen der Politikdidaktik.

Sibylle Reinhardt, Prof. (em.) Dr. phil. habil., Diplom-Soziologin, Studiendirektorin a.D. Sie war 25 Jahre lang Lehrerin am Gymnasium und Fachleiterin in der Referendarausbildung. Von 1994 bis 2006 war sie Professorin für Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Sven Rößler, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politische Bildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowie Promovend an der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Krise, Kritik und Didaktik der Moderne.

Martina Ruppert-Kelly, ist Leiterin des Pädagogischen Dienstes der Gedenkstätte KZ Osthofen. Seit 1998 arbeitet sie dort als freie, seit 2008 als fest angestellte Mitarbeiterin der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz. Sie studierte Geschichte und Germanistik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

David Salomon, Prof. Dr., Gastwissenschaftler am Institut für Sozialwissenschaften der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, Politische Theorie, Demokratietheorien und Politische Ästhetik.

Wolfgang Sander, Dr. phil., ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Frühere Tätigkeiten auf Professuren an den Universitäten Passau, Jena und Wien, Mitherausgeber der »zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften« (zdg).

Hans-Wolfram Stein ist Sozialwissenschaftler und war bis 2014 Lehrer für Politik/Wirtschaft an allen Schularten in Bremen. Er war bis 2011 als Regionalberater Bremen für »Demokratisch Handeln« und im BLK-Modellprogramm »Demokratie lernen und leben« tätig.

Armin Scherb, Dr. phil. habil., lehrt als Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Konzeptionen Politischer Bildung, Demokratie-Lernen und Pragmatismus.

Siegfried Schiele, Dr. h.c., war von 1976-2004 Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Viele Veröffentlichungen zur Didaktik politischer Bildung. Er studierte Wissenschaftliche Politik, Geschichte und Latein, war Gymnasiallehrer, Fachleiter und Professor am Seminar für Studienreferendare in Tübingen.

Achim Schröder, Prof. Dr., ist Jugend- und Bildungsforscher mit den Schwerpunkten Adoleszenz, politische Jugendbildung, Konflikt- und Gewaltpädagogik. Lehre an der Hochschule Darmstadt bis 2015. Studie: Wie politische Bildung wirkt, 2014.

Marcel Studt ist Lehrer im Vorbereitungsdienst am Studienseminar Offenbach, erstes Staatsexamen in Politik und Philosophie 2014 in Frankfurt. Tätigkeiten als studentischer Mitarbeiter an der Professur für die Didaktik der Politikwissenschaft der Universität Frankfurt und im Haus am Maiberg in Heppenheim.

Hans-Georg Wehling, Prof. Dr., ist Politikwissenschaftler. Er ist Vorstandsmitglied im Europäischen Zentrum für Föderalismusforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Honorarprofessor am dortigen Institut für Politikwissenschaft. Zum Zeitpunkt der Tagung in Beutelsbach 1976 war er Mitarbeiter der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg.

Rebecca Welge, Dr. sc ETH, ist Oberassistentin am Lehrstuhl für Demokratieforschung und Public Governance an der Universität Zürich und freie Referentin für politische Bildung und partizipative Seminarkonzepte.

Jan Weyland ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Verhältnis von Normativität und politischer Bildung.

Benedikt Widmaier, Politikwissenschaftler, seit 1998 Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung »Haus am Maiberg«, Mitglied im Bundesvorstand der AKSB, der DVPB und des bap, Redaktionsmitglied im »Journal für Politische Bildung« und Mitherausgeber der Reihe »Non-formale Politische Bildung«.

Stephanie Will ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Kerstin Pohl am Lehrstuhl Fachdidaktik Sozialkunde/Politik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Sozialkunde und Geschichte) 2014.

Alexander Wohnig hat soeben seine Promotion mit dem Titel »Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung« abgeschlossen. Seit 2015 ist er akademischer Mitarbeiter an der Heidelberg School of Education.

Béatrice Ziegler, Dr. phil., ist Professorin für Geschichte und Geschichtsdidaktik und Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau ZDA.

Christian Zimmermann, Dr. phil., ist Studienrat im Hochschuldienst an der Universität Siegen, zur Zeit beurlaubt zur Vertretung einer W3-Professur für Politische Bildung an der Universität Siegen, zuvor Lehrkraft für Sozialkunde, Ethik und Deutsch an der Beruflichen Oberschule Marktheidenfeld (Bayern).

Peter Zorn, M.A., ist Referent im Fachbereich Zielgruppenspezifische Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung. Er hat Geschichte und Politikwissenschaften sowie im Zusatzstudium Andragogik studiert, war wissenschaftlicher Mitarbeiter einer Bundestagsabgeordneten und Referent für politische Bildung an Zivildienstschulen.

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?

Selten hat eine Tagungsdokumentation wohl nachträglich eine solche Bedeutung erlangt wie die einer Fachkonferenz im schwäbischen Beutelsbach im Jahr 1976. Vertreter der politischen Bildung kamen dort zusammen, um über einen Minimalkonsens ihrer noch jungen Disziplin zu beraten. Anlass waren heftige Kontroversen über Ziele und Aufgaben der politischen Bildung in der Schule.

Eine Passage der schriftlichen Tagungsdokumentation wurde später als „Beutelsbacher Konsens“ zu einem zentralen Leitbild der politischen Bildung. Er beinhaltet drei pädagogische Prinzipien: Kontroversitätsgebot, Überwältigungsverbot und Befähigung zum politischen Handeln.

Im vorliegenden Band werden zum einen die Entstehungs- sowie die Rezeptionsgeschichte des „Beutelsbacher Konsenses“ neu diskutiert. Zum anderen debattieren 26 kontroverse Beiträge die aktuelle Bedeutung, Funktion und Auslegung des Beutelsbacher Konsenses. Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Praxis der schulischen Politikdidaktik und der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung kommen zu Wort. Sie zeigen, dass auch die Leitbilder der politischen Bildung immer wieder neu zu diskutieren und zeitgemäß zu interpretieren sind.

bpb:
Bundeszentrale für politische Bildung