

BÜRGER STAAT &



50 Jahre Beutelsbacher Konsens

Politische Bildung im Stresstest der Demokratie

Inhaltsverzeichnis

Maike Hausen und Robby Geyer Der Beutelsbacher Konsens und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg	62
Steffen Pelzel, Hannah Klein, Alexander Wohnig und Marlon Barbehön Genese und Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses zwischen staatlicher Indienstnahme und professioneller Selbstverständigung der politischen Bildung	72
Marc Partetzke Beutelsbacher Konsens: Maxime – Marke – Missverständnis – Missbrauch. Warum (nicht nur) die Geschichte politischer Bildung etwas anders erzählt werden sollte	82
Jana Sämann Der Beutelsbacher Konsens in den aktuellen Instrumentalisierungen im Kontext eines vermeintlichen „Neutralitätsgebotes“	91
Sophie Schmitt Politische Bildung und autoritäre Regression in multiplen Krisenzeiten	98
Helmar Schöne Konsens und Dissens in der Demokratie	108
Inken Heldt Wenn Algorithmen mitreden. Der Beutelsbacher Konsens im Zeitalter Künstlicher Intelligenz	117
Ingo Juchler Transformatorische politische Bildung im Einklang mit Beutelsbach	125
Robert Kläsener Der Schwerter Konsent – ein Beutelsbacher Konsens der religiösen Bildung?	132
Tanjev Schultz Haltungsgebot, Destruktivitätsverbot und Orientierung am Gemeinwohl. Ergänzungen zum Beutelsbacher Konsens aus der Journalismus-Theorie	135
Thomas Thiemeyer Der Beutelsbacher Konsens und die Empirische Kulturwissenschaft	138
Christian Winklhofer Von ausgebliebenen und notwendigen Diskussionen. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichtsdidaktik	141
Marc Zeccola Der Beutelsbacher Konsens aus rechtlicher Perspektive	145
Drei Fragen zum Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens an	148
Ursula Münch, Jens-Christian Wagner, Anna Kaminsky, Roland Löffler, Havva Engin, Sibylle Thelen	



Das komplette Heft finden Sie zum Downloaden als PDF-Datei unter
www.buergerundstaat.de



»Bürger & Staat« wird auf
FSC-zertifiziertem Papier aus
nachhaltiger Forstwirtschaft
und klimaneutral gedruckt.



50 Jahre Beutelsbacher Konsens

Politische Bildung im Stresstest der Demokratie

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 selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

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 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.

Quelle: Hans-Georg Wehling (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 179 f.

Der Beutelsbacher Konsens von 1976 gilt als normatives Fundament der politischen Bildung in Deutschland. Die drei Leitprinzipien haben sich über Jahrzehnte bewährt, auch wenn sie innerhalb und außerhalb der Fachdisziplin nicht unumstritten waren und bis in die Gegenwart lebhaft diskutiert werden. Die Bezugnahme auf den Konsens reicht gleichwohl über die Fachdisziplin hinaus. Er wird nicht nur in anderen Disziplinen aufgegriffen, sondern gerade in jüngerer Zeit verstärkt auch von Politik und Zivilgesellschaft angerufen. Dabei begleiten den Konsens immer wieder Fragen nach seiner Werteorientierung und Auslegung. Heute sehen sich die Prinzipien des Konsenses zudem mit einem veränderten politischen und gesellschaftlichen Umfeld konfrontiert: Die demokratische Öffentlichkeit steht unter Druck – durch digitale Plattformen, Verschwörungserzählungen, populistische Polarisierung und internationale Krisen. Politische Debatten verlaufen teils radikalisiert; Bildungsinstitutionen stehen unter Beobachtung. Gleichzeitig gewinnen Bildungsformate außerhalb schulischer Kontexte an Bedeutung: in sozialen Medien, zivilgesellschaftlichen Netzwerken, Gedenkstätten, Museen oder ungewöhnlichen Debatteformaten.

Vor diesem Hintergrund fragt das Heft: Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens 50 Jahre nach seiner Formulierung – und was bedeutet politische Mündigkeit im Zeitalter der Transformation?

Maike Hausen

Der Beutelsbacher Konsens und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Maike Hausen und Robby Geyer

Der Beutelsbacher Konsens gilt heute als zentraler Orientierungsrahmen der politischen Bildung. Maike Hausen und Robby Geyer rekonstruieren seine Entstehung aus der Perspektive der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) und ordnen sie in die bildungspolitischen und fachdidaktischen Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre ein. Im Mittelpunkt stehen die institutionelle Neuaufstellung der LpB sowie die Vor- und Nachgeschichte der Beutelsbacher Tagung von 1976. Die Analyse zeitgenössischer Dokumente zeigt, dass die drei Grundprinzipien zunächst weder als formeller Beschluss noch als unangefochtener Konsens entstanden. Ihre spätere Wirkung beruhte vielmehr auf einem großen Bedarf an einer gemeinsamen, praktikablen Arbeitsgrundlage. Für die LpB wurde der Konsens zugleich zum institutionellen Markenkern und zu einer Grundlage, parteipolitischer Vereinnahmung entgegenzutreten.

Im Verlauf der 1970er Jahre entwickelte sich in der politischen Bildung eine intensive Debatte um die Notwendigkeit eines fachlichen Konsenses. Aber warum bemühte sich eine Fachdisziplin, die zuvor bereits Konflikte und Kontroversen als wichtigen Teil der Vermittlung demokratischer Grundlagen anerkannt hatte, nun um eine notwendige Einigung auf gemeinsame Grundlagen? Gab und gibt es nicht in fachlichen und wissenschaftlichen Kreisen immer ein Ringen unterschiedlicher Denkrichtungen, Theorien und Schulen? Um die Dynamik, die nicht nur die Gründung und Professionalisierung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) in den 1970er Jahren begleitete, sondern die auch zur wichtigsten fachdidaktischen Einigung in der Politikdidaktik beitrug, besser zu verstehen, lohnt ein Blick auf den historischen Kontext. Spannend ist dabei die Debattenverflechtung auf Ebene der Institution der LpB mit Diskursen auf fachdidaktischer und gesellschaftlich-politischer Ebene.

Die 1960er und 1970er Jahre als bildungspolitische Jahrzehnte

Schaut man auf die recht junge Geschichte des Fachs Politikdidaktik, so können die innerfachlichen Auseinandersetzungen in den 1960er und 1970er Jahren auch zunächst neutral als Findungs- und Professionalisierungsphase verstanden werden. Das Fach Politikdidaktik hatte sich in den 1960er Jahren als „kleine Schwester“ der ebenfalls jungen Politikwissenschaft akademisch etabliert. Zuvor war politische Bildung von einer Vielzahl verschiedener Fachrichtungen von Theologie bis Geschichtswissenschaft betrieben worden und war dementsprechend unterschiedlichen Fachtraditionen und -prinzipien unterworfen gewesen. Die Etablierung als eigenständiges Fach traf in den 1960er Jahren auf fruchtbare Debatten in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zu den reformpolitischen Vorhaben rund um „1968“ und war damit geprägt von „widersprüchlichen Vorzeichen von Professionalisierung und Politisierung“ (Schanetzky 2025: 14). Ausgangspunkt war zunächst eine Abkehr von pädagogischen Grundsätzen, die sich nach 1945 etabliert hatten. Politische Bildung, häufig in Fächern wie Gemein-

schafts- und Sozialkunde schulisch verankert, war zunächst als reine Institutionenkunde verstanden und gelehrt worden.

Im Verlauf der 1960er Jahre regte sich dagegen akademischer Widerstand: Pädagogen wie Hermann Giesecke forderten, Politik vor allem in ihrer Gestaltung, in ihrem Prozess zu würdigen und sie als solche schüler- und handlungsorientiert zu vermitteln. Bereits zu Beginn der 1960er Jahre hatten Didaktiker wie Kurt-Georg Fischer gefordert, den Unterricht zur Vermittlung „politischer Grundeinsichten“ zu nutzen, um anstelle der rein staatsbürgerlichen Institutionenkunde die Urteilsfähigkeit und Partizipation im demokratischen Gemeinwesen zu stärken. Ebenso forderte Hermann Giesecke mit seiner *Didaktik der politischen Bildung* von 1965 einen Fokus auf Konflikt und Pluralismus als Kern politischer Prozesse und trug damit klar sozialwissenschaftliche Ansätze in die Politikdidaktik (Massing 2021: 20 f.). Zentral für eine Bewertung politischer Vorgänge war laut Giesecke die Kontroverse: „Politisch wäre dann das, was in einer Gesellschaft umstritten ist oder wird“ (Giesecke 1965: 115).

In der Kombination mit den aufklärerischen und progressiven Elementen der „68er“-Bewegung entstanden daraus in Teilen emanzipatorische Aufforderungen: Schülerinnen und Schüler sollten dazu bewegt werden, ihre Umgebung aktiv zu gestalten, Politik und Staat nicht als etwas Gegebenes hinzunehmen, sondern nach deren Verbesserung zu streben. Giesecke – wie auch vormals Kurt-Georg Fischer oder Wolfgang Hilligen – wandten verstärkt Grundlagen der Frankfurter Schule und Kritischen Theorie auf den Unterricht an. Politisch links von ihnen standen Theorieansätze von Didaktikern wie Rolf Schmiederer oder Bernhard Claußen, die noch einen Schritt weiter gingen in Richtung der Infragestellung und des Abbaus von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Politische Bildung konnte nun dem „Kampf“ gegen Unterdrückung dienen, dem „Widerstand“ gegen Repression und dem Abwehren von „Ohnmacht“ gegenüber dem Herrschaftsapparat“ (Schmiederer 1971: 38 f.).

Abgelehnt wurden diese Grundsätze von Vertretern des konservativen Lagers: Didaktiker wie Bernhard Sutor oder Klaus



Wie soll das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aussehen, wie darf politische Bildung Einfluss auf die Lernprozesse nehmen? Die Frage nach angemessener Vermittlung und der eigenen Haltung von Lehrkräften wurde in den 1960er und 1970er Jahren in der Fachdisziplin intensiv diskutiert.

© picture alliance / dpa | Wolfgang Hub

Hornung drängten darauf, die politische Bildung klar als verfassungsbestätigend-normativ auszurichten und als Mittel der Stärkung der freiheitlich demokratischen Grundordnung und weniger als Mittel kritischer Subjektorientierung einzusetzen. Hornung war regelmäßig Autor in der Zeitschrift *Der Bürger im Staat*, die seit 1951 von der gleichnamigen Arbeitsgemeinschaft, einem dezentral entstandenen Trägerverein für politische Bildung in Baden-Württemberg, herausgegeben wurde. Zunächst als lose Zusammenstellung mit mehr oder weniger professionellen Bezügen zur politischen Landschaft der frühen Bundesrepublik und besonders Baden-Württemberg, entwickelte sich die Zeitschrift spätestens mit Eintreten des Redakteurs Hans-Georg Wehling ab 1969 zu einem wissenschaftsnahen Medium für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung.

So wurde auch der wachsende Streit um Fragen von Demokratisierung, Emanzipation und (fachdidaktischer) Kontroverse in *Der Bürger im Staat* ausgetragen. 1969 erschienen unter dem Titel *Demokratisierung – Zur Problematik eines Begriffs* zwei Beiträge im Pro- und Kontra-Stil, die zeitgenössische Forderungen eines „Mehr“ an Demokratie wissenschaftlich einordneten. Während Martin Greiffenhagen Selbstbestimmung und die Überwindung von Ungleichheit als notwendige Elemente einer Demokratisierung beschrieb¹, kritisierte Klaus Hornung den zeitgenössischen „vulgär-demokratischen Messianismus“ und warf der politischen Bildung vor, anstelle von Institutionen- und Theoriekunde Demokratie zum „absoluten moralischen Maßstab“ gemacht und so zwangsläufig Enttäuschung und Frustration gegenüber der Abstraktion von Politik und Regierung hervorgerufen zu haben. Demokratie als Lebensform zeige für ihn totalitäre Züge und sei als „Erziehungsdiktatur“ abzulehnen.²

Die wissenschaftliche Gegenüberstellung spiegelt die Fronten zwischen verschiedenen Denkschulen um „1968“. Dass sich aus der innerfachlichen Debatte, die zunächst als notwendige Überprüfung von Theorien, Perspektiven und Praxisausrichtungen verstanden werden konnte, eine konflikthafte bis lähmende Kontroverse entwickelte, lag an der politischen Polarisierung der späten 1960er Jahre. Bei Greiffenhagen und Hornung zeigten sich deutlich die Streitigkeiten um das Regierungsvorhaben der neuen sozialdemokratisch geführten Bundesregierung unter Willy Brandt, „Mehr Demokratie [zu] wagen“. Unter der zuvor von Ralf Dahrendorf geforderten Wende von *Bildung ist Bürgerrecht* und in Kombination mit sozialliberalen Reformen entwickelte sich die Bildungspolitik zur politischen Arena (Frech/Richter 2017: 10). Forderte die SPD-geführte Bundesregierung im Einklang mit sozialdemokratischen Landesregierungen umfassende bildungspolitische Reformen, die dem gesellschaftlichen Wandel entsprechen sollten und mehr Chancengleichheit, etwa durch die Einführung von Gesamtschulen, ermöglichen sollten, so regte sich in vielen unionsgeführten Bundesländern Widerstand gegen die Neuausrichtung auf Bundesebene. Gerade die politische Bildung entwickelte sich zum Feld, auf dem die verschiedenen politischen Lager „einen fundamentalen Wertekonflikt“ (Frech 2025) austragen konnten.

Konfliktgegenstände waren dabei Lehrpläne und neue Bildungskonzepte, prominent zusammengeführt in den Diskussionen um die Hessischen *Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre*. Von einer SPD-geführten Regierung auf den Weg gebracht, sollten sie – neben der flächendeckenden Einführung der Gesamtschule – die Unterrichtsfächer Sozialkunde, Geschichte und Geografie zusammenlegen und

Schülerinnen und Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung befähigen. Kritiker warfen den *Rahmenrichtlinien* vor, die Schule mit Vorstellungen gesellschaftlicher Veränderung zu überfrachten: „Emanzipation“ und „Befreiung“ würden als Kampfbegriffe der politischen Instrumentalisierung von Schülerinnen und Schülern dienen. CDU-geführte Bundesländer brachten nun ihrerseits neue Lehrpläne und didaktische Richtlinien ein. Als erste Schulbücher und theoretische Werke Teil der Auseinandersetzung wurden, fanden sich auch Fachdidaktiker in der Aushandlung von politischen Ansichten und Werthaltungen wieder. Als „Richtliniendiskussion“ begleitete die Frage, wie politische Bildung schülerorientiert und in einer Gratwanderung zwischen Belehrung und Befähigung zu gestalten sei, die Debatten der Politikdidaktik in den 1970er Jahren. Über Fragen von Radikalisierung, Politikverdrossenheit und dem „richtigen“ Demokratieverständnis entwickelte sich im Verlauf der 1970er Jahre eine „verhärtete Frontstellung didaktischer Konzepte“ (Frech/Richter 2017: 11).

Die Linie der unionsgeführten Länder wurde gerade in Baden-Württemberg deutlich. Bei seiner Festrede auf der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“ im November 1969 nutzte Ministerpräsident Hans Filbinger die Gelegenheit, um vor einem falschen Demokratieverständnis zu warnen und um für mehr Realitätsbezug gerade unter Jugendlichen zu plädieren – „dem Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit“ habe sich die politische Bildung zu stellen, etwa mit der Vermittlung von Institutionenkunde, der Rolle von Parteien und auch der Bedeutung von Macht als Teil demokratischer Ordnung. Gleichzeitig kündigte er neue Richtlinien für die Schülermitverantwortung an, die Schülerinnen und Schüler allerdings „nur schrittweise“ in die Verantwortung führen sollten und ihnen vor allem „das Hineinwachsen in eine echt verstandene Demokratie und ein echt verstandenes demokratisches Verhalten“ ermöglichen sollten.³ Auch der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft, der Ulmer Oberbürgermeister Theodor Pfizer, griff die zeitgenössische Kritik an Politik und Demokratie auf und überführte diese in Fragen einer möglichen Radikalisierung von Teilen der Gesellschaft. Dabei müsse sich die politische Bildung permanent die Frage stellen, „inwieweit wir selbst unbewusst und noch mehr ungewollt dazu beigetragen haben, dass radikale Anschauungen sich latent oder offen ausbreiten“. Politische Bildung sei zwar eine Ermöglichung kritischen Denkens, dürfe aber eine „Bejahung von Parteienstaat“ und „Verfassungsordnung“ nicht außen vor lassen. Auch wenn bei Pfizer erste Elemente von Dialog, bürgerschaftlichem Engagement und kritischem Politikverständnis aufblitzten: Die politische Bildung blieb staatsfremd und man entschuldigte sich vorsorglich bei Parteien, die sich „durch unsere Arbeit getroffen“ fühlen könnten.⁴

Politische Einflussnahme und der Streit um Ausgewogenheit in der LpB

Die brave Haltung der Arbeitsgemeinschaft lag zum einen in der politischen Landschaft des Südwestens begründet. Die CDU-geführte Landesregierung beteiligte sich 1976 gemeinsam mit den anderen unionsgeführten Bundesländern an der Herausgabe der „Gelben Bibel“, einer konservativen Gegenprogrammatur zu den Lehrplanvorhaben der SPD-geführten Länder, und stellte diese wenige Tage vor der Landtagswahl vor. Bernhard Sutor, einer der Autoren der Programmschrift, sprach in der Rückschau selbst von einem „taktischen Fehler“, da so eine schematische Frontstellung zwischen SPD-geführten „A-Ländern“ und CDU/CSU-geführ-

ten „B-Ländern“ in der Bildungspolitik suggeriert worden sei (Sutor 2002: 24). Neben dieser konservativen Positionierung der Landesregierung stand die Landeszentrale in den 1970er Jahren aber auch unter dem Eindruck institutionellen Wandels und finanzieller Not, die dem Bemühen um mehr Vermittlung und Aufklärung praktische Grenzen setzte. In den zeitgenössischen Unterlagen der Landeszentrale zeigt sich für die Entstehungszeit des Beutelsbacher Konsenses durchaus eine missliche Lage: Der finanzielle Spielraum der personell klein aufgestellten Institution war gering, zudem zeigten sich die Nachwehen der Umwandlung der Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“ in die Landeszentrale 1972 in kleineren institutionellen Verwerfungen.

Siegfried Schiele (*1939) studierte Politikwissenschaft, Geschichte und Latein an der Eberhard Karls Universität Tübingen und der Rheinischen Friedrichs-Wilhelm-Universität Bonn. Nach seinem Studium wirkte er als Gymnasiallehrer in Calw. 1970 wurde er Fachleiter und Professor am Seminar für Studienreferendar:innen in Tübingen. 1974 wurde er Parlamentarischer Berater der CDU-Fraktion im Landtag von Baden-Württemberg. Von 1976 bis 2004 war er Direktor der LpB. Schiele hat die Entwicklung der Politikdidaktik maßgeblich beeinflusst. Am Ende der 1970er Jahre wich die Dramatik der fachdidaktischen Auseinandersetzungen einer eher beruhigenden Gelassenheit. Schiele reagierte auf diesen leidigen Zustand, indem er einige Jahre nach der Tagung im Jahr 1976 die sogenannten Beutelsbacher und Bad Uracher Fachtagungen ins Leben rief, um der Stagnation der fachdidaktischen Debatte zu begegnen. Zudem reagierte er mit der Etablierung der Didaktischen Reihe der LpB, die inzwischen auf mehr als vierzig Bände angewachsen ist und sich zu einem Forum für politikdidaktische Diskussionen entwickelt hat.

Der neue Direktor der Landeszentrale und Initiator der Beutelsbacher Konferenz, Siegfried Schiele, hat später zu verschiedenen Gelegenheiten über die Entstehung des Beutelsbacher Konsenses berichtet. Für ihn sei bereits zuvor leitend gewesen, Konsens und Kompromiss als elementare Stärken der Demokratie zu vermitteln; hätte sich jedoch eine „Lenkung von Schule und von Schülerinnen und Schülern“ abgezeichnet, hätte er stets gegengesteuert (Buchstein/Frech/Pohl 2016: 92 f.). In seiner neuen Stellung wurde Schiele bald mit dem Richtungsstreit in der politischen Bildung konfrontiert: Als er Anfang Juni 1976 eine Tagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Wildbad Kreuth zum Thema „Der Streit um politische Bildung“ (einer zeitnah erschienenen Publikation mit diesem Titel folgend) besuchte, wurde dort die politische Bildung als Disziplin dargestellt, die beständig nach links tendiere und aktuelle fachdidaktische Ansätze wie Individualismus und Aktionismus fördere. In der Rückschau zeigte sich Schiele entsetzt über die tendenziöse Grundrichtung der Tagung, die ganz auf die Zurückdrängung der Frankfurter Schule ausgerichtet war (Buchstein/Frech/Pohl 2016: 109 f.). In einem Rundschreiben an die Referenten der LpB unmittelbar nach der Tagung schilderte Schiele, er habe während der Veranstaltung darauf hingewiesen, „daß unsere Institution die Ziele und Ergebnisse [der Tagung] nicht übernehmen könne, da wir durch ‚Satzung‘ verpflichtet seien, das Konsenspotential der Demokraten zu fördern und nicht die Gegensätze zu vertiefen“.⁵ Seinen Bericht schloss er mit dem Aufruf, mit einer ähnlichen Veranstaltung noch im Laufe des Jahres „ein ausführliches Gespräch über didaktische Positionen führen [zu] können“. Klar wird, dass sich die Landeszentrale der Frage nach einer Haltung zu den Grund-

satzstreitigkeiten in der politischen Bildung nicht entziehen konnte. Anders als die parteinahen Stiftungen, die zeitgleich ebenfalls ihre politische Bildungsarbeit ausbauten (vgl. Schanetzky 2025: 152), musste sich die Landeszentrale als überparteiliche Einrichtung gut überlegen, wie sie die verschiedenen Lager einbinden könnte. Erschwert wurde die Lage zudem, weil sich die Einrichtung seit Beginn der 1970er Jahre mit dem Vorwurf der politischen Unausgewogenheit auseinandersetzen musste.

Hans-Georg Wehling (1938–2021) studierte Germanistik, Soziologie, Geschichte und Politikwissenschaft in Münster, Freiburg im Breisgau, Heidelberg und Tübingen. 1969 wurde er am Fachbereich Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard Karls Universität Tübingen promoviert. Im Jahr 1970 wurde er Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft und 1979 Honorarprofessor an der Universität Tübingen. Wehling war von 1968 bis zu seinem Ruhestand im Jahr 2003 für die politische Bildung im Land tätig, zunächst für die Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“, seit 1972 dann für die neu gegründete LpB. Seit 1969 war er Redaktionsleiter der Zeitschrift *Der Bürger im Staat*, die auf einer überparteilichen Grundlage sachlich und verständlich über politische Fragen und aktuelle Themen informierte. Über Jahre hinweg prägte Wehling als Leiter der Abteilung Publikationen das publizistische Profil der LpB. Er gründete u. a. die *Schriften zur politischen Landeskunde Baden-Württembergs* und rief das Standardwerk *Handbuch Kommunalpolitik* ins Leben. Neben der politischen Kulturforschung war die Kommunalpolitik ein politikwissenschaftlicher Schwerpunkt seiner Arbeit.

Innerhalb der Landeszentrale wurde der Ausgangspunkt für die Beutelsbacher Tagung durchaus unterschiedlich bewertet: Im Nachhinein schilderte Hans-Georg Wehling, der sich um das Protokoll der Tagung und damit die Verschriftlichung des Konsenses verdient machte, die Motivation für die Tagung in der notwendigen Abwendung einer Vereinnahmung der Landeszentralen: „Die Sehnsucht nach einem Konsens war bei allen gegeben, um aus der misslichen Lage der Instrumentalisierung durch die Parteipolitik herauszukommen“ (Wehling 1977: 178 ff.).

Wehling selbst hatte sich seit der Gründung der Landeszentrale als Schriftleiter der Zeitschrift *Der Bürger im Staat* vor einer durch das Kuratorium der Landeszentrale eingesetzten Publikationskommission zu verantworten. Diese war 1973 als Sachverständigen-Gremium (dem u. a. Klaus Hornung und Herbert Schneider angehörten) eingerichtet worden, das in beratender Tätigkeit die Publikationsvorhaben der Landeszentrale begleiten sollte. Vorausgegangen war eine Kritik von Kuratoriumsmitgliedern, die den Inhalt der Zeitschrift als unausgewogen kritisierten. Wehling schilderte dies als versuchte Einflussnahme, die Zeitschrift „näher an die politischen Vorstellungen der damaligen Regierung“ heranzuführen (Wehling 2003: 78). Verknüpft wurde von Seiten des Staatsministeriums die Kritik mit anhaltenden Querelen um die Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“ – mit der Zeitschrift sollte sich um Abgrenzung bemüht werden, auch indem mehr Autoren zur Sprache kommen sollten, „die bisher kaum oder gar nicht zu Wort gekommen“ seien.⁶ Konkret dachte das Ministerium dabei an (rechts-)konservative Theoretiker wie Ernst Topitsch, Helmut Schoeck oder Helmut Schelsky, die sich allesamt gegen linke Strömungen und „1968“ positioniert hatten. Von Seiten

des Kuratoriums wie auch der Sachverständigenkommission gab es hierzu keinen Widerspruch.

Auf die Frage, wie politische Ausgewogenheit in der Zeitschrift zu erreichen sei, antworteten die Kommissionsmitglieder unterschiedlich: Kurt Gönner sah das Problem strukturell in der Politikwissenschaft verortet, die „sui generis mehrheitlich im linken Lager beheimatet ist und dies auch weiterhin [...] sein wird, bis ihr Selbstverständnis das wissenschaftliche Kindheitsalter überwunden hat“.⁷ Zuvor hatte er geschrieben, für entscheidend halte er die „politische Ausgewogenheit des Zentralthemas, also die kontroverse Darstellung, in der Autoren aus verschiedenen, ich sage es ruhig, ideologischen Lagern zu Wort kommen können. Oberstes Gebot muß sein: Keine Indoktrination, weder von links noch von rechts.“⁸ Der Korrespondent der *Schwäbischen Zeitung*, Klaus Fischer, wiederum sprach sich dafür aus, „in Einzelfällen [...] auch extreme politische Aussagen wiederzugeben oder darzustellen“, solange diese eingeordnet und mit einer „Wertung von neutraler Seite“ ergänzt würden.⁹ Herbert Schneider, bis 1973 kommissarischer Direktor der Landeszentrale und zuvor Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“, sah die fehlende Ausgewogenheit in der Personalie Wehlings begründet: Als „Anhänger der emanzipatorischen Schule“ habe dieser zu einseitig wissenschaftliche Positionen in das Heft aufgenommen. Dabei sei die Ausgewogenheit aber „nicht im Sinne eines primitiven Parteiproporz, sondern im Hinblick auf die Pluralität didaktischer Richtungen und wissenschaftlicher Positionen“ kritisch zu sehen.¹⁰ Wehling selbst wehrte sich während der Sachverständigensitzungen gegen diese Vorwürfe so lautstark, dass es zu mehreren Unterredungen mit dem damaligen Direktor der Landeszentrale, Theo Götz, und Aktenvermerken Wehlings gegen die vorgeschlagene Sachverständigenkommission kam. Letztlich führte die Kritik aus 1973 zu pragmatischen Konsequenzen: Neben *Der Bürger im Staat* wurde 1975 mit *Politik und Unterricht* eine zweite Zeitschrift aufgelegt, die sich seither der Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien widmet. Besonders geboten erschien es bei der Gründung dieser Zeitschrift, auch die Sekundarstufe I und die Beruflichen Schulen vermehrt in den Blick zu nehmen.

In der Rückschau berichtete Wehling, Stein des Anstoßes sei auch seine vorgenommene Bebilderung gewesen: So seien ihm etwa „drei Nonnen an der Wahlurne als CDU-Feindlichkeit [ausgelegt worden], weil ich in der Bildlegende zur Erklärung von Wahlverhalten hier auf den sozialstrukturellen Ansatz der Wahlforschung verwies, dass nämlich mit der Kirchenbindung auch die Wahlpräferenz für die CDU steigt“ (Wehling 2003: 78). Er verzichtete daraufhin für mehrere Jahre auf eine Bebilderung der Beiträge. Die Idee eines parteipolitisch ausgewogenen Redaktionsbeirats für *Der Bürger im Staat* wurde dagegen bald wieder verworfen. Der Konflikt um die Zeitschrift wurde unter der neuen Leitung von Siegfried Schiele schließlich beigelegt. Allerdings blieb die Frage nach der Ausgewogenheit der LpB virulent, auch weil sich durch den schwelenden Streit der Fachdisziplin auch für andere Publikationen die Suche nach einem Konsens über gemeinsame Grundlagen immer wieder aufdrängte.

Die Konferenz in Beutelsbach

Unter Schiele wurden nicht nur die Versuche der Einflussnahme auf die Publikationen der Landeszentrale zu einem guten Teil unterbunden. Wie sich bereits aus der Episode in Wildbad Kreuth ableiten ließ, schien der neue Direktor auch um eine Profilierung des Hauses hinsichtlich programma-



Vom 19. bis 20. November 1976 wurde das „Konsensproblem der politischen Bildung“ auf dem Landgut Burg in Beutelsbach diskutiert. Tagungsort war das gelbe sogenannte Birkenhaus (unten rechts).

© LpB BW | Foto: Gottfried Stoppel

tischer und methodischer Grundprinzipien bemüht zu sein, was ihn von seinen Vorgängern unterschied. Bereits bei seiner ersten Teilnahme an der Koordinierungskonferenz der Landeszentrale, einer vernetzenden Veranstaltung für deren Partner in der politischen Bildungsarbeit in Baden-Württemberg im Oktober 1976, nutzte Schiele die Gelegenheit, seine Grundsätze der politischen Bildung zu präsentieren. Dabei widmete er der Konsensfrage einen eigenen Abschnitt. Darin betonte er die Pluralität verschiedener Theorien und die Wertegebundenheit der politischen Bildung: Sie gehe aus „von weltanschaulicher Neutralität, ist aber nicht wertneutral“. ¹¹ Ebenso könne man sich auf die demokratische Praxis mit ihren Spielregeln und die Verfassung als gemeinsame Grundlage einigen, womit sich aber die Möglichkeit der Reflexion und Kritik dieser Grundlagen nicht ausschließen lasse. Scharf kritisierte er schließlich die mögliche parteipolitische Indienstnahme solcher Grundsätze: „Es kann aber nie Aufgabe – etwa der Landeszentrale – sein, in einem innerhalb des angegebenen Rahmens sich bewegendem Parteistreit der einen oder anderen Richtung zum Erfolg verhelfen zu wollen.“ ¹²

Um die bereits bei der Hanns-Seidel-Stiftung erlebte Streitfrage in der politischen Bildung produktiv zu wandeln, wirkte er einen Monat später auf die Vermittlung zwischen den Lagern der politischen Bildung hin. Dazu lud er zu einer Tagung vom 19. bis 20. November 1976 nach Weinstadt im Remstal, genauer auf das Landgut Burg im Stadtteil Beutelsbach ein, um einen Minimalkonsens zu finden. Der Ort selbst hat eine eigene lange Bildungstradition (Breyvogel 2026), die Entscheidung für Beutelsbach fiel aber vermutlich aus ganz pragmatischen Gründen: Die Landeszentrale verfügte (noch) über kein eigenes Tagungsgebäude und mit dem Landgut Burg hatte man bereits zuvor Veranstaltungen durchgeführt.

Am 19. November versammelten sich Vertreter der verschiedenen Lager der Fachdidaktik in Beutelsbach. Schiele, passionierter Fußballfan, verglich die Teilnehmer in späteren

Erinnerungen gerne mit den Mannschaftspositionen von links- bis rechtsaußen (Buchstein/Frech/Pohl 2016: 116). Zu den progressiv liberalen Vertretern zählten Rolf Schmiederer und Kurt Gerhard Fischer, gemäßigte Positionen vertrat Dieter Grosser, das konservative Lager bildeten Bernhard Sutor und Klaus Hornung.

Rolf Schmiederer (1928–1979) erwarb nach einer landwirtschaftlichen Lehre auf dem zweiten Bildungsweg die Hochschulreife und absolvierte ein Studium der Sozialwissenschaften. Nach Abschluss seiner Dissertation an der Philipps-Universität Marburg war Schmiederer 1971 zunächst Professor in Frankfurt am Main, von 1972 bis 1974 Professor für Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen und wirkte sodann bis zu seinem Tode als Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. In seiner Dissertation, veröffentlicht unter dem Titel *Zur Kritik der politischen Bildung* (1971), vertrat Schmiederer eine emanzipatorische Politikdidaktik, deren Anleihen bei linken Gesellschaftstheorien unübersehbar waren. Bildung sei ein Instrument, das zum Machterhalt und zur Stabilisierung der kapitalistischen und politischen Verhältnisse beitrage. Andererseits räumte er Bildung das herrschaftskritische Potenzial ein, Lernende aufzuklären und sie zu befähigen, gesellschaftliche Zwänge zu durchschauen. In seiner späteren Schrift *Politische Bildung im Interesse der Schüler* (1977) traten gesellschaftstheoretische Überlegungen eher in den Hintergrund zugunsten einer didaktischen Konzeption, in deren Zentrum die Schülerorientierung stand. Indem die Subjektposition der Lernenden in dieser Konzeption einen wesentlichen Stellenwert einnahm, sollten Erfahrungsbereiche der Schüler:innen (Schule, Familie, Medien, Berufsausbildung) fall- und problemorientiert im Politikunterricht thematisiert werden.

Kurt Gerhard Fischer (1928–2001) studierte Pädagogik, Philosophie und Psychologie in Leipzig. 1948 setzte er sein Studium in Frankfurt am Main fort. 1952 wurde er dort promoviert und arbeitete zunächst drei Jahre als Berufsschullehrer. Fischer war ein Politikdidaktiker der ersten Generation und leitete in den 1960er Jahren die „didaktische Wende“ in der politischen Bildung ein. Mit dieser Wende wurden wesentliche Planungsentscheidungen für den Politikunterricht sowie die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten zum Gegenstand fachdidaktischer Theoriebildung. Mit seiner Schrift *Der politische Unterricht* (1960) trug Fischer maßgeblich zur Fundierung der Politikdidaktik bei. Er wirkte ab 1962 als Dozent und ab 1970 bis zu seiner Emeritierung als Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Vermittlung von enzyklopädischen Kenntnissen durch einen belehrenden Unterricht lehnte er kategorisch ab. Anstatt einer Stoffsystematik sollen die Schüler:innen durch Fallanalysen an politischen Sachverhalten Einsichten gewinnen. Prägend für sein didaktisches Denken war, dass demokratische Politik nach optimaler Mitwirkung aller Bürger:innen streben solle.

Für die Tagung hatte sich Siegfried Schiele zudem mit seinem Vorgänger Herbert Schneider zusammengetan, der inzwischen Professor für Politikwissenschaft und Didaktik der politischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg geworden war. Ergänzt wurde das Tagungspanel nachträglich um einen Beitrag von Hermann Giesecke, der sich in der Mitte der politischen Lager verorten ließ.

Als Teilnehmende waren Fachleiterinnen und Fachleiter, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, Multiplikatoren der außerschulischen politischen Bildung und Referenten der Landeszentrale zugegen. Der Teilnehmerkreis war zu einem sehr großen Teil männlich. Wenig ist über die tatsächliche Dynamik während der Tagung bekannt, auch weil ein Wortprotokoll fehlt. Aus Zeitzeugenberichten ist jedoch abzuleiten, dass sich die inhaltliche Diskussion vor allem unter den Fachdidaktikern abspielte und die Teilnehmenden als Publikum außen vor blieben.

Dieter Grosser (1929–2021) arbeitete zunächst als Lehrer in West-Berlin und absolvierte parallel ein Studium der Volkswirtschaft und Politikwissenschaft an der FU Berlin. Nach Promotion (1961) und Habilitation (1967) wurde Grosser zum Wissenschaftlichen Rat und Professor sowie zum Leiter der Abteilung Lehrerbildung am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin ernannt. 1969 wechselte er an die Universität Münster, 1974 schließlich folgte seine Berufung an die Ludwig-Maximilians-Universität München, an der er bis zu seiner Emeritierung 1995 lehrte. Sein Forschungsschwerpunkt war die Politische Ökonomie, d. h. die Analyse der Interdependenzen von Politik und Wirtschaft. Er veröffentlichte u. a. die Schriften *Der Staat in der Wirtschaft der Bundesrepublik* (1985) sowie *Soziale Marktwirtschaft* (1988). Grosser war im Rahmen der Polarisierung der Politikdidaktik einer der Mitautoren der Programmschrift *Politische Bildung – Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*, für die die Kultusminister der unionsregierten Länder verantwortlich zeichneten. Im Gegensatz zu linksliberalen Demokratiekonzeptionen forderte diese Schrift die Verpflichtung der politischen Bildung auf die repräsentative Demokratie.

Bernhard Sutor (1930–2024) beendete sein Studium an den Universitäten in Mainz und Freiburg mit dem Ersten Staatsexamen für das Höhere Lehramt. Nach dem Zweiten Staatsexamen trat er als Studienassessor in den Schuldienst des Landes Rheinland-Pfalz ein und avancierte zum Fachleiter für politische Bildung und Sozialkunde am Staatlichen Studienseminar Mainz. Parallel absolvierte er ein Promotionsstudium, das er 1965 abschloss. 1978 wurde er als Ordinarius auf den Lehrstuhl für Didaktik der Sozialkunde an der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt berufen. In der Monographie *Didaktik des politischen Unterrichts* (1971) entfaltete er seinen didaktischen Ansatz, den er in seinem späteren zweibändigen Werk *Neue Grundlegung der politischen Bildung* (1984) vertiefte. Sutor sieht das Individuum in ein Spannungsverhältnis eingebettet: Menschen sind einzigartige Individuen, die aber auch in die Gesellschaft eingebunden sind. Daraus resultiert eine Dialektik, weil zwischen den Polen der Individualität und Sozialität entschieden werden muss. Daraus leitete Sutor das zentrale Ziel der politischen Bildung ab: die rationale politische Urteilsbildung über soziale und politische Sachverhalte. 1976 publizierte Sutor mit weiteren Autoren (u. a. Dieter Grosser) die Programmschrift *Politische Bildung – Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*, in der er das Grundgesetz als Konsensbasis der politischen Bildung empfahl. Als Herausgeber dieser „Gelben Bibel“, polemisch benannt nach der Umschlagfarbe, zeichneten die Kultusminister der unionsregierten Länder verantwortlich.

Während der Tagung wurde die Konsensfrage der politischen Bildung intensiv diskutiert, ein formeller Beschluss oder Ähnliches war zum Abschluss aber nicht vorgesehen. Vielmehr war ein Tagungsband geplant, für den Schiele Hans-Georg Wehling beauftragte, die Tagung zu protokollieren. Wehling entwickelte aus seinen Aufschrieben einen „Konsens à la Beutelsbach?“, bestehend aus drei Grundprinzipien, die sich aus den Beiträgen der Tagung, trotz der unterschiedlichen wissenschaftlichen und politischen Positionen der Beteiligten, ablesen ließen. Diese drei Grundprinzipien – 1. Überwältigungsverbot; 2. Kontroversitätsgebot; 3. Schülerorientierung – waren laut einer späteren Einordnung Wehlings bestechend aufgrund ihres Minimalcharakters: „kurz, eingängig, gedanklich nachvollziehbar und vor allem praktikabel – gerade auch für die Entscheider in Politik und Verwaltung“ (Wehling 1977).

Wirken des Beutelsbacher Konsenses

Unmittelbar nach der Tagung war die eigentliche Konsensfindung freilich noch nicht abzusehen. Immerhin lobte Wolfgang Hilligen, dessen früherer Beitrag *Ziel des politischen Unterrichts – noch konsensfähig?* in den Dokumentations- teil des Tagungsbandes aufgenommen worden war, nach Zusendung des Tagungsbandes: „Der Konsensus über das ‚Überwältigungsverbot‘ scheint mir eine tragfähige Basis für die Anerkennung der im Spektrum vertretenen Positionen zu sein [...]. Vielleicht kann man hoffen, daß das Eschenburgsche Mit-, Für- und Gegeneinander, das sich hier abzeichnet, auch auf die Kultusadministrationen durchschlägt!“¹³ Das Grundprinzip des Überwältigungsverbots sollte sich in den folgenden Jahren am ehesten durchsetzen, wohingegen die beiden anderen Prinzipien deutlich weniger Beachtung erfuhren. Ebenso zeigte sich an der Antwort Hilligens, dass mit dem Beutelsbacher Konsens keineswegs Neuland be-

treten wurde, sondern man sich auf Prinzipien bezog, die bereits in den 1950er und 1960er Jahren von prägenden Figuren der bundesdeutschen Politikwissenschaft wie Arnold Bergstraesser und Theodor Eschenburg in die Debatte eingebracht worden waren (Detjen 2017) und zuvor schon in der Weimarer Republik angeklungen waren (Grammes 2020). Gleichzeitig hatte die Politikdidaktik bereits seit den 1960er Jahren um die Konzepte Überwältigungs-/Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot gekreist (Pohl/Will 2016: 43 f.). Die Beutelsbacher Grundprinzipien waren daher zunächst ein Etappensieg in der spätestens seit Beginn der 1970er Jahre laufenden Suche nach einem Konsens, der bis zu diesem Zeitpunkt meist aufgrund der unterschiedlich normativ legitimierten Standpunkte der Fachvertreter:innen ausschließlich im Streit mündete (Ebd.: 44–48). Vielmehr sollte ihm erst in der Zukunft die Bedeutung zukommen, als wichtiger Orientierungsrahmen zum klar umrissenen Bezugspunkt der politischen Bildung zu werden.

Die Konsensproblematik blieb zunächst in der Arbeit der LpB beherrschend: So nahm etwa ein Schreiben der Akademie der Diözese Rottenburg Mitte 1977 an die Landeszentrale Bezug auf die „Konsensfrage“: Man erhoffte sich aus einer Zusammenarbeit zur „Frage nach den Grundwerten von Staat und Gesellschaft“ eine „wissenschaftlich saubere und pädagogisch unverfängliche Handreichung“.¹⁴ Weiterhin erhielt die Landeszentrale auch Anfragen zu den Lehrplan-

und Richtlinienkonzepten der Bundesländer sowie zu zentralen politischen Diskussionen wie zum „Radikalenerlass“ oder der Wehrpflicht. Auf die Bitte eines Schülers, zum Thema „Radikalenerlass“ eingehender mit einordnenden Informationen unterstützt zu werden, positionierte sich die Landeszentrale nun analog zum Fazit der Konsenstagung: „Es ist unsere Aufgabe, Ihrer und ähnlicher Anfragen anderer Bürger zu entsprechen, indem wir Materialien zur Verfügung stellen bzw. Informationsveranstaltungen durchführen. Die Mühe, politische Information zu bewerten und sich zu entscheiden, können und dürfen wir dem Bürger allerdings nicht abnehmen.“¹⁵ Einem anderen Schüler, der mit einem Schülerzeitungsbeitrag gerne „Burschen“ der DKP zum Thema Beamtenprüfung „eins aufs Hirn“ geben wollte und dafür um Informationsmaterial bat, antwortete die Leitung diplomatisch: „Wie schon eingangs gesagt, begrüßen wir es sehr, wenn sich junge Menschen mit den politischen Problemen des Staates beschäftigen und die Ergebnisse ihres politischen Engagements in die politischen Auseinandersetzungen eindringen [sic!]. Als überzeugte Demokraten sollten wir uns dabei allerdings auf die Kraft und Wichtigkeit unserer Argumente verlassen; wir nehmen an, daß Ihre Absicht, Ihrem Kontrahenten „eins aufs Hirn“ zu geben, allenfalls sinnbildlich gemeint ist.“¹⁶

Innerhalb der Landeszentrale schienen sich die Diskussionen um konsensuale Prinzipien der Vermittlung fortzusetzen. Im Januar 1980 verabschiedeten die Mitarbeitenden des Hauses ein gemeinsames Grundlagenpapier, das in *Der Bürger im Staat* abgedruckt wurde. Darin wurde prominent der „Wille, den Konsens zu fördern“ betont – der Konsens selbst blieb aber unausformuliert. Es wurde lediglich hervorgehoben, dass „[a]uf der Grundlage der Bekanntmachung der Landesregierung über die Errichtung einer Landeszentrale [...] ein Konsens für alle Mitarbeiter der Landeszentrale notwendig und möglich“ sei. Nichtsdestotrotz fanden sich schon erste Eindrücke der Beutelsbacher Tagung im Papier: Weiterführend bekannte man sich neben der Ausgewogenheit zum Indoktrinations- bzw. Überwältigungsverbot als Prinzipien der eigenen Arbeit.¹⁷ Auch bei den Feierlichkeiten zum zehnjährigen Bestehen der Landeszentrale kam Siegfried Schiele auf den Konsens zu sprechen: Angesichts parteipolitischer Einflussnahme „in Bereiche [...], die mit einem überparteilichen Auftrag versehen sind“, sei es wichtig, eine gemeinsame Grundlage der Auseinandersetzung zu schaffen, „die wichtiger ist als die aktuelle parteipolitische Kontroverse“. Aus diesem Grund hätte die „Konsens-Diskussion“ in der Landeszentrale „einen so großen Stellenwert“ – für die Lösung der vielfältigen politischen Probleme sei ein „Konsens-Bereich“, der „nicht in Frage gestellt wird“, unabdingbar.¹⁸ Erstaunlich ist Schieles Positionierung auch angesichts des klaren „Zurückpfeifens“ der politischen Bildung in der bei den gleichen Feierlichkeiten vorgetragenen Rede von Bundespräsident Karl Carstens (s. weiter unten). Schiele wehrte sich nicht nur gegen jegliche Einflussnahme der Politik auf die Arbeit der Landeszentrale, er forderte auch angesichts extremistischer Aktivitäten von rechts wie links ein Festhalten und Stärken der Demokratie.

Gegenüber der Landeszentrale blieb die Fachdisziplin der Politikdidaktik für einige Jahre in der Pattsituation konfrontativer Konzepte verhaftet. Die von Wehling formulierten Grundprinzipien fanden zunächst kaum Beachtung. Vielmehr scheint die Tagung selbst als (performativer) Versuch einer Einigung unter Fachdidaktikern in den folgenden Jahren in Besprechungen auf. Dass gerade der Zusatz „Beutelsbacher“ zunächst nicht zum „Markenkern“ wurde, mag auch am Scheitern der Folgetagung (diesmal in Mühlhausen) liegen. Auf der Tagung 1976 hatte man sich geeinigt, zeitnah

Klaus Hornung (1927–2017) studierte Geschichte, Politik, Anglistik und Germanistik in Tübingen und München. 1955 wurde er mit einer Arbeit zum Jungdeutschen Orden an der Universität Tübingen promoviert. Nach seiner zeitweiligen Tätigkeit im Schuldienst und als Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat“ (Außenstelle Tübingen) wurde er 1962 Dozent für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. 1974 legte er seine Habilitationsschrift (*Staat und Armee*) vor. Nach der Auflösung der PH Reutlingen (1987) bis zu seiner Emeritierung war Hornung Professor für Politikwissenschaft an der Universität Stuttgart-Hohenheim. In seiner bekanntesten Schrift *Das totalitäre Zeitalter: Bilanz des 20. Jahrhunderts* (1993) formulierte Hornung – in Anlehnung an Ernst Nolte – eine strikte Ablehnung und Zurückweisung des Nationalsozialismus wie des Kommunismus. In seiner politikdidaktischen Positionierung traten die Lernziele Emanzipation und Selbstverwirklichung in eindeutiger Frontstellung gegen liberale didaktische Positionen in den Hintergrund. Virulent sei vielmehr, so Hornung, die Frage des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Politikunterricht solle vor allem auf die Vermittlung von Bürgertugenden Wert legen. Hornung galt als rechtskonservativ und als Vordenker der „Neuen Rechten“ der 1980er Jahre. Er war Mitglied der CDU, von der er sich aber zusehends entfernte. 1980 war er Mitbegründer der „Konservativen Aktion“, 1987 wurde er Präsidiumsmitglied des rechtskonservativen Studienzentrums Weikersheim. 1988 bis 1990 war er Vorsitzender der „Studiengesellschaft für Zeitprobleme“. Seine zusehends nach „rechtsaußen“ driftende politische Positionierung zeigt sich in zahlreichen Beiträgen in rechtskonservativen und rechtsextremen Zeitschriften wie (z. B. Mut, Criticón, Deutschland-Magazin, Junge Freiheit u. v. a. m.).*

* Die Kurzbiographien der Beteiligten der Beutelsbacher Tagung stammen von Siegfried Frech, auch einsehbar unter <https://www.lpb-bw.de/entstehung-beutelsbacher-konsens>.



Gruppenbild von der Beutelsbacher Tagung 1986. Von links nach rechts: Klaus Hornung, Herbert Schneider, Bernhard Sutor, Walter Gagel, Dieter Grosse, Bernhard Claußen, Wolfgang Hilligen, Siegfried Schiele. © LpB BW

in einer Folgetagung die erkennbaren Konturen eines Konsenses an konkreten Unterrichtsbeispielen zu besprechen. Die Tagung mit dem Schwerpunkt „Die Familie als Vermittlerin von Werten und Normen“ im Jahr 1978 entwickelte sich allerdings zum Flop: Nicht nur zeigten die vorgetragenen Beiträge, dass der Konsens nicht über grundlegende Differenzen der Didaktik hinweghalf. Auch waren die gegenseitigen Anfeindungen so groß, dass ein Teilnehmer vorzeitig die Konferenz verließ (Schiele 2017: 23 f.) und sich die Tagungsteilnehmer mit dem anschließenden Tagungsband die Gelegenheit nicht entgehen ließen, gegeneinander politisch wie didaktisch zu polemisieren (Pohl/Will 2016: 51 f.). Augenscheinlich schien man zu den politisierten Fronten der frühen 1970er Jahre zurückgekehrt zu sein, auch weil es sich bei dem Thema „Familie“ um ein ideologisch aufgeladenes und emotional besetztes Problemfeld handelte (Buchstein/Frech/Pohl 2015: 124 f.). Nicht von ungefähr brachte Bundespräsident Karl Carstens in seiner Rede zu den Feierlichkeiten anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Landeszentrale im Januar 1982 die Familie und das Private gegen eine „ständig und alle Bereiche umfassende“ Politisierung in Stellung.¹⁹ Auf der Bühne der politischen Bildung wurde so auch der Wertewandel der Siebzigerjahre als überbordender Eingriff in die Lebenswelten und -politiken der Menschen dargestellt (Schanetzky 2025: 176 f.).

In der Beschreibung der zweiten Beutelsbacher Tagung vier Jahre zuvor bilanzierte Wehling selbst in seiner „Nachlese“ im zugehörigen Tagungsband, „die Frage nach der Bedeutung der drei Beutelsbacher Konsensprinzipien“ sei unbeantwortet geblieben (Wehling 1980: 139). Eine Rezension von Bernhard Claußen zum 1980 erschienenen Tagungsband im *Parlament* konstatierte ernüchtert, die Tagung hätte gezeigt, dass sich ein Minimalkonsens der politischen Bildung „eher als Potential ankündigt denn offen ausformuliert“ sei. Trotzdem sei der Band „empfehlenswert – auch deshalb, weil er zur Kontroverse herausfordert, die wohl einer rationalen Konsensfindung erst einmal vorausgehen muss“.²⁰ Inso-

gesamt zeigte sich, dass zwar ein Pluralismus und Schülerorientierung berücksichtigender Umgang mit verschiedenen Positionen im Unterricht als gegeben angesehen wurde, für die politisch Bildenden selbst aber kein Konsens auf wissenschaftstheoretischer und politischer Ebene gefunden war (Weißeno 2017: 43).

In einem Beitrag Mitte der 1980er Jahre kam der Politikwissenschaftler Klaus Günther zu dem Ergebnis, in Beutelsbach wäre zwar 1976 ein Minimalkonsens festgehalten worden. Beide Seiten seien aber trotz des Bemühens um die Diversifizierung eigener Standpunkte und Wissenschaftstheorien weiterhin nicht in der Lage, gegensätzliche normative und historisch gewachsene Auffassungen zur Demokratie und politischen Praxis abzulegen (Günther 1986). Sein Fazit – wie auch das des in der Ausgabe folgenden Beitrags von Tilman Grammes (1986) – verdeutlicht jedoch die Chance, aus der Konsensfrage produktiv ein Selbstverständnis der Disziplin abzuleiten: Wenn politische Bildung didaktisch und inhaltlich Streit, Konflikt und Kontroverse zum Kernbestandteil von Politik und Demokratie macht, so dürfte auch die Disziplin selbst Dissens und Gegensätzliches integrieren können.

Nimmt man die institutionelle Weiterentwicklung und die Fachdisziplin in die gemeinsame Gesamtschau, so zeigen gerade die Jubiläumstagungen 1986 bzw. 1996 die „Stabilisierung“ des Konsenses als gemeinsame Grundlage. Auch wenn 1986 noch kritisch von einer „Konsensmaschine“ (Schiele 2016: 25) die Rede war, zeigt die Integration des Dissenses die gewachsene Gelassenheit gegenüber der fachdidaktischen Auseinandersetzung – oder wie es Schiele in der Rückschau ausdrückte: „Ohne einen Minimalkonsens gibt es keinen konstruktiven Streit“ (Ebd.). Bei der Tagung 1996 wurde dann unter dem Titel „Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?“ bereits über Erweiterungen nachgedacht, ein Zeichen, dass sich die Grundprinzipien des Konsenses bereits als tragfähig erwiesen hatten. Der pragmatischere Umgang mit fachdidaktischen Prämissen mag

auch mit der nachlassenden Politisierung der Bildungspolitik zu tun haben. Ebenso – dies ist hier aufgrund der Kürze des Beitrags nur in Ansätzen umrissen worden – änderten sich die normativen Bezugspunkte der Disziplin durch die anhaltende „geglückte Demokratie“ der Bundesrepublik: Bonn war nicht Weimar, und die kritische Distanz, die sowohl linke als auch rechte Vertreter der Debatte aufgrund der Erfahrungen der NS-Diktatur zu einem allzu bejahenden Staats- und Politikverständnis genommen hatten, wandelte sich in eine positive Bezugnahme auf Elemente von gelungener Partizipation und Pluralismus.

Mit Beutelsbach etablierte sich ein „pragmatische[r] Methodenpluralismus“ (Schanetzky 2025: 14), der bis in die gegenwärtige Bildungspraxis Gültigkeit hat. Attraktiv erscheint der Konsens zunehmend auch in der Rückschau der Beteiligten, die sich in den allgemein gehaltenen Formulierungen des Konsenses mit ihrer eigenen Theorie- und Werteorientierung wiederfinden konnten. Bernhard Sutor beschrieb beispielsweise die folgenden Beutelsbacher Gespräche als Bestätigung, das Grundgesetz als Orientierungsmaßstab zu nehmen. Ebenso hätten die Gespräche auf den Bedarf einer „Erneuerung von Werteerziehung“ hingedeutet (Sutor 2002: 25). Für Vertreterinnen und Vertreter einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung erschien der Konsens dagegen als Orientierung und Aufforderung zur selbstbestimmten Teilhabe am politischen Geschehen und zur kritischen Reflexion von Herrschafts- und Machtverhältnissen.

Der Beutelsbacher Konsens fand schließlich in den 1980er Jahren auch Eingang in die Seminare und Institute zur Ausbildung von Lehrkräften und somit auch in den Politikunterricht. Zudem wurde er in die Richtlinien zur Förderung politischer Bildung aufgenommen. Seit Mitte der 2010er Jahre taucht der Beutelsbacher Konsens schließlich vermehrt in öffentlichen Debatten auf, weil aus ihm fälschlicherweise ein vermeintliches politisches Neutralitätsgebot abgeleitet wird. Besonders in der schulischen Bildung wird eine Schärfung der Grundprinzipien des Konsenses gefordert, nachdem sich Lehrkräfte zuletzt verstärkt dem Vorwurf politischer Einflussnahme ausgesetzt sehen. In verschiedenen Bundesländern gab es seit 2018 Vorstöße der Partei Alternative für Deutschland (AfD), mithilfe von Meldeportalen oder Anträgen die politische Positionierung von Lehrkräften einzuschränken, zuletzt 2025 mit einem gescheiterten AfD-Antrag über ein „Neutralitätsgebot“ im Landtag von Sachsen-Anhalt.

Dem Beutelsbacher Konsens kommen in diesen öffentlichen Auseinandersetzungen unterschiedliche Funktionen zu: Mal wird er in Stellung für eine vermeintliche, missgedeutete Neutralität gebracht, mal wird ihm – wie im Fall Sachsen-Anhalt – die nötige Orientierungsfunktion abgesprochen. An den jüngsten Diskussionen zeigt sich, dass einer Verunsicherung gerade von Lehrkräften effektiv entgegengewirkt werden kann, wenn der Konsens klar im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung von Menschenwürde, Rechtsstaatlichkeit und Demokratieprinzip sowie der Wissenschaftsorientierung verortet wird und Prinzipien wie Überparteilichkeit und Kontroversität betont werden – wie sie bereits vor 50 Jahren gegen die damalige politische Indienstnahme der politischen Bildung angeführt wurden.

Fazit

Der Beutelsbacher Konsens hat sich für die Fachdisziplin als bemerkenswert tragfähig erwiesen und kann – trotz widerkehrender Kritik an seiner inhaltlichen Unbestimmtheit oder einem vermeintlich normativen Sendungsbewusstsein – als ein seltener Fall nachhaltigen Erfolgs gelten. Für die Politikdidaktik ist er längst zu einem zentralen Grundprinzip geworden. Darüber hinaus hat er in den vergangenen Jahren auch in benachbarten Disziplinen sowie in öffentlichen Debatten über schulische und außerschulische politische Bildung deutlich an Bedeutung gewonnen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Pelzel/Klein/Wohnig/Barbehön in dieser Ausgabe).

Für die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg markiert der Beutelsbacher Konsens in mehrfacher Hinsicht einen historischen Einschnitt. Er fällt in eine Phase institutioneller Neuaufstellung, in der durch eine neue Direktion und fortschreitende Professionalisierung die Voraussetzungen für eine wirksamere Abwehr politischer Einflussnahme geschaffen wurden. Der Konsens bot hierfür eine zentrale Verständigungsgrundlage im Umgang mit parteipolitischen Positionierungen in der politischen Bildung. Zugleich eröffnete die Tagung der Landeszentrale die Möglichkeit, mit dem Beutelsbacher Konsens so etwas wie einen „Markenkern“ auszubilden – nicht selten verbunden mit einer retrospektiv verdichteten, bisweilen gründungsmäthsisch überhöhten Erzählung, in der sich der Konsens trotz der anfänglich eher bescheidenen Erwartungen an die Tagung schnell zum unangefochtenen Grundprinzip der Disziplin entwickelt habe.

Die Auswertung zeitgenössischer Dokumente zeigt jedoch ein differenzierteres Bild: Sowohl innerhalb der Landeszentrale als auch in der Fachdisziplin selbst bestanden erhebliche Spannungen und der Bedarf an einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage war entsprechend groß. Gerade vor diesem Hintergrund erscheint der Beutelsbacher Konsens weniger als zufälliges Ergebnis einer einzelnen Tagung denn als prägnanter Ausdruck eines breiter geteilten Klärungsbedarfs – und damit als Produkt historischer Notwendigkeit und zugleich institutioneller Selbstvergewisserung.

KURZVITA

Dr. Maike Hausen

ist Abteilungsleiterin und Referentin bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Sie betreut die Redaktionen der Zeitschrift „Bürger & Staat“ und der Schriften zur politischen Landeskunde Baden-Württemberg.

Robby Geyer

ist Publikationsreferent und Redakteur bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Er leitet die Redaktion der Zeitschrift „Politik & Unterricht“ und verantwortet die Didaktische Reihe der Landeszentrale.

Anmerkungen

- 1 Martin Greiffenhagen: Demokratisierung: ein Emanzipationsprozess. In: Der Bürger im Staat 19, Heft 2/1969, S. 57–59.
- 2 Klaus Hornung: Wider den vulgär-demokratischen Messianismus. In: Der Bürger im Staat 19, Heft 2/1969, S. 59–60.
- 3 Hans Filbinger: Was erwartet der Politiker von der politischen Bildung? Festrede auf der Mitgliederversammlung von „Bürger im Staat“ am 28. November 1969 in Stuttgart. In: Der Bürger im Staat 20, Heft 1/1970, S. 29–32.
- 4 Theodor Pfizer: Überparteilich – doch engagiert und kontrovers. Zur politischen Bildungsarbeit von „Bürger im Staat“. In: Der Bürger im Staat 20, Heft 1/1970, S. 67–68.
- 5 Landesarchiv Baden-Württemberg, Staatsarchiv Ludwigsburg (StAL) EL 11 Bü 31, Schreiben Siegfried Schiele an Referenten der Landeszentrale, 21.06.1976.
- 6 StAL EL 11 Bü 6, Schreiben des Staatsministeriums Baden-Württemberg an die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 19.09.1973.
- 7 StAL EL 11 Bü 6, Schreiben Kurt Gönner an Theo Götz vom 27.10.1973.
- 8 StAL EL 11 Bü 6, Schreiben Kurt Gönner an Theo Götz vom 01.10.1973.
- 9 StAL EL 11 Bü 6, Schreiben Klaus Fischer an Theo Götz vom 9.11.1973.
- 10 StAL EL 11 Bü 6, Schreiben Herbert Schneider an Theo Götz vom 26.11.1973.
- 11 Siegfried Schiele: Politische Bildung im Spannungsfeld der Erwartungen. Grundsatzreferat auf der Koordinierungskonferenz in Talheim. In: Der Bürger im Staat 26, Heft 4/1976, S. 283–285, hier S. 284.
- 12 Ebd.
- 13 StAL EL 11 Bü 1, Schreiben Wolfgang Hilligen an Siegfried Schiele, 08.11.1977, Unterstreichung im Original.
- 14 StAL EL 11 Bü 1, Schreiben der Akademie der Diözese Rottenburg an die Landeszentrale, 17.08.1977.
- 15 StAL EL 11 Bü 1, Schreiben Mitarbeiter der Landeszentrale, 19.04.1977.
- 16 StAL EL 11 Bü 1, Schreiben Mitarbeiter der Landeszentrale, 14.04.1977.
- 17 Landeszentrale für politische Bildung: Aus unserer Arbeit: Grundsätze der Arbeit der Landeszentrale. In: Der Bürger im Staat 30, Heft 1/1980, S. 62.
- 18 Siegfried Schiele: Zehn Jahre Landeszentrale. Überlegungen zum Geburtstag. In: Der Bürger im Staat 32, Heft 2/1982, S. 158–159.
- 19 Der Bundespräsident zur politischen Bildung. Die Stuttgarter Rede vom 21. Juni 1982. In: Der Bürger im Staat 32, Heft 2/1982, S. 206–207.
- 20 Bernhard Claußen: Seriöser Streit unter Fachdidaktikern. In: Das Parlament 12, 21.03.1981.

LITERATUR

- Breyvogel, Bernd (2026): Warum Beutelsbach? Über einen bildungsgeschichtlichen Ort im Remstal. LpB Online. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/warum-beutelsbach> [07.04.2026].
- Buchstein, Hubertus/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim (2017): Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot vor „Beutelsbach“. Äußerungen der frühen Politikwissenschaft zur politischen Bildung in der Demokratie. In: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 179–194.
- Frech, Siegfried (2025): Von der Tagung zum Konsens: Zur Entstehung des Beutelsbacher Konsenses. LpB Online. URL: <https://www.lpb-bw.de/entstehung-beutelsbacher-konsens> [09.06.2026].
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (2017): Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In: Dies. (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 9–20.
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Grammes, Tilman (1986): Gibt es einen verborgenen Konsens in der Politikdidaktik? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 51–52/1986, S. 1–14.
- Grammes, Tilman (2020): Kontroversität. In: Sabine Achour/Matthias Busch/Peter Massing/Christian Meyer-Heidemann (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M., S. 132–134.
- Günther, Klaus (1986): „Spielregel-Demokratie“ im Widerstreit. Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 51–52/1986, S. 15–26.
- Massing, Peter (2021): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven. Frankfurt a. M.
- Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2016): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1793. Bonn, S. 39–67.
- Schanetzky, Tim (2025): Politik der politischen Bildung. Das Ringen um die Demokratisierung der Deutschen seit 1945. Göttingen.
- Schiele, Siegfried (2017): „Die Geister, die ich rief ...!“ Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 21–34.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt a. M.
- 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, Heft 45/2002, S. 17–27.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
- Wehling, Hans-Georg (1980): Keine Harmonie in der Familie – Nachlese zu einer Tagung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart, S. 133–140.
- Wehling, Hans-Georg (2003): „Schön war die Zeit ...“ In: Der Bürger im Staat 53, Heft 1/2003, S. 77–80.
- Weißeno, Georg (2017): Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 35–56.

Genese und Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses zwischen staatlicher Indienstnahme und professioneller Selbstverständigung der politischen Bildung

Steffen Pelzel, Hannah Klein, Alexander Wohnig und Marlon Barbehön

Der Beitrag rekonstruiert die Entstehung und Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses unter Zuhilfenahme professions- und steuerungstheoretischer Perspektiven. Ausgangspunkt ist die These, dass der Beutelsbacher Konsens nicht als singuläres Ereignis einer Tagung im Jahr 1976 zu verstehen ist, sondern als Produkt eines dynamischen Verhältnisses von staatlichen Anrufungen der politischen Bildung und professionellen Entgegnungen des (entstehenden) Feldes. Dementsprechend verfolgen Steffen Pelzel, Hannah Klein, Alexander Wohnig und Marlon Barbehön die Entstehung des Beutelsbacher Konsenses bis in die frühe Bundesrepublik zurück und untersuchen seine ambivalente Wirkung bis in die Gegenwart hinein. Dabei rekonstruieren sie vier Figuren, die mit dem Beutelsbacher Konsens verknüpft sind und in denen sich unterschiedliche Erwartungen an seine Funktion und Wirkung bündeln: Stiftung, Therapie, Harmonie und Sicherung. Im Ergebnis zeigt sich, dass der Beutelsbacher Konsens weniger als ein fester Gegenstand denn als ein andauernder Modus der Bearbeitung des spannungsreichen Verhältnisses von Staat und Profession, die um eine politische Bildung in der und für die Demokratie ringen, betrachtet werden muss.

Der Beutelsbacher Konsens ist zweifellos das bekannteste und populärste Dokument mit dem Gegenstand politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Nicht zu überwältigen, Kontroversen zu thematisieren und Lernende ihrem eigenen Interesse entsprechend zum politischen Handeln zu befähigen sind zu Leitsätzen professioneller politischer Bildungsarbeit geworden. Allerdings scheint niemand aus der Profession *en détail* zu wissen, wie genau der Beutelsbacher Konsens derart populär geworden ist (Pohl/Will 2016). Zum Mythos wurde er erst weit nach der Tagung in Beutelsbach, auf der er 1976 von Hans-Georg Wehling, einem Mitarbeiter der Landeszentrale Baden-Württemberg, als Mitschrift einer kontroversen Diskussion unter Fachdidaktikern festgehalten wurde. Seither ist er zentraler Bezugspunkt von Verständigungen über politische Bildung und zunehmend ein Referenzpunkt für Politik und Öffentlichkeit: In diesem Zwischenbereich von Bildung und Politik gibt es Bemühungen, die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses rechtlich zu verankern¹; ihn als „Grundgesetz“ der Profession der politischen Bildung zu überhöhen; ihn auf die außerschulische politische Bildung auszuweiten; mit ihm für oder gegen Neutralität in der politischen Bildung zu plädieren; infrage zu stellen, ob es ihn überhaupt braucht (Widmaier/Zorn 2016); oder anzumerken, dass der Beutelsbacher Konsens als politisches Instrument gegen kritische Politiklehrer:innen gewendet wurde (Nonnenmacher 2011).

Zudem ist auffällig, dass in der Zeit nach Beutelsbach in der Fachdebatte weiterhin nach einem Minimalkonsens gesucht wurde und alternative Versuche einer Formulierung

von Grundsätzen politischer Bildung unternommen wurden, wie bspw. der *Darmstädter Appell*, das demokratiepädagogische *Magdeburger Manifest*, die *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung* oder der *Heppenheim Dissens* belegen. Diese Manifest-Debatten verdeutlichen zum einen den Bedarf nach solch klärenden Dokumenten zur Legitimation professioneller politischer Bildung. Professionen schaffen solche Manifeste, um die adressierten Subjekte hervorzuheben (die politischen Bildner:innen) und ihnen Aufgaben und Rollen zuzuschreiben; zugleich dienen sie der Abgrenzung nach außen und der Stabilisierung nach innen (Stichweh 2023: 49 f.; Combe/Helsper 2023: 9). Zum anderen zeigen diese Debatten, dass die besondere Popularität des Beutelsbacher Konsenses einer spezifischen Erklärung bedarf, da alternative Manifeste deutlich weniger wirkmächtig geblieben sind.

Der vorliegende Beitrag² unternimmt den Versuch, die Dynamik der Entstehung, Bezugnahmen und Deutungen des Beutelsbacher Konsenses unter Zuhilfenahme professions- und steuerungstheoretischer Perspektiven im Kräftefeld von staatlichen Anrufungen der politischen Bildung(sarbeit) und Entgegnungen des Feldes zu verorten. Denn: Politische Bildung in der Demokratie ist immer umkämpft, v. a. in der Auseinandersetzung zwischen „dem Staat“ und „der Profession“ bzw. „der politischen Bildung“ (Barbehön/Wohnig 2022; Wohnig u. a. 2026). Wir wollen zeigen, dass der Beutelsbacher Konsens in dieser Dynamik entsteht und wirkt und nicht losgelöst von ihr verstanden werden kann. Dabei reicht die Analyse zurück bis in die Nachkriegszeit, seit der

kontinuierlich darüber verhandelt wird, was politische Bildung in der und für die Demokratie bedeuten und leisten kann. Die Suche nach einem Minimalkonsens bildet seither einen durchgehenden Bezugspunkt dieser Professionsdebatte. Entscheidend ist daher weniger seine Entstehung in Beutelsbach als die Frage, wie sich, von staatlicher und Professionsseite, mit welchen Intentionen, Legitimations- oder auch Ausgrenzungsabsichten auf den Beutelsbacher Konsens bezogen wurde und wird. Der Beutelsbacher Konsens erscheint in einer solchen Geschichtsschreibung nicht primär als ein befriedendes pädagogisches Dokument, sondern als permanent reaktualisierte Verdichtung von Konflikten und zugleich als Strukturierungsangebot im Ringen um professionelle politische Bildung in der und für die Demokratie.

In diesem Sinne folgt unsere Analyse vier heuristischen Erwartungsfiguren, also analytischen Zugriffen, die unterschiedliche Erwartungen an Funktion und Wirkung des Beutelsbacher Konsenses bündeln. Diese bezeichnen, was den Konsens vorbereitete, zu dem er werden sollte, wurde und gemacht wird: *Stiftung, Therapie, Harmonie* und *Sicherung*. Diese idealtypischen Erwartungsfiguren sind weniger als Beschreibung zeitlich aufeinanderfolgender Phasen zu verstehen denn als sich überlagernde Formen des Zugriffs auf den Beutelsbacher Konsens, die jeweils unterschiedliche Funktionen und Wirkungen mit ihm verbinden. In Anlehnung an begriffsgeschichtliche Überlegungen (vgl. Koselleck 2010: 114) lassen sie sich als Bedeutungsschichten interpretieren, die an „Beutelsbach“ anhaften, sich historisch überlagern, sich nach vorne drängen oder zurückgedrängt werden, nie aber ineinander aufgehen oder sich endgültig ablösen.

Die im Folgenden dargelegten Erwartungsfiguren dienen somit nicht allein der fachhistorischen Thesenbildung oder der Phasierung der zumeist als lineare Erfolgsgeschichte erzählten Entwicklung der Profession politische Bildung. Sie stehen vielmehr in einem Funktionszusammenhang, der weder einseitig einem repressiven, steuernden Staat noch der autonomen Praxis politischer Bildung zugerechnet werden kann. So wirft die weit verbreitete Annahme, „[d]er Erfolg des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ beruh[e] letztlich darauf, dass er einleuchtend, nachvollziehbar ist“ (Wehling o. J.), die Frage auf, für welche Zwecke, in welchen Verhältnissen und nach welchen Vorstellungen von *Funktionieren* dies gilt. Und schließlich: Wie wurde der bescheidene Funke aus Beutelsbach zu einem Leuchtfeuer, das – im Bild bleibend – dem Anschein nach immer wieder befeuert werden muss? Vermeintliche Ursprünge oder Meilensteine (wie der Beutelsbacher Konsens) sind so besehen keine *eigentlichen Anfänge*, sondern nachträgliche Verdichtungen von Konfliktlinien, denen historisch wandelbare Dynamiken zugrunde liegen. In unserer Perspektive der Dynamik von staatlicher Anrufung und Entgegnung des Feldes politischer Bildung sind die Erwartungsfiguren daher als Subjektivierungsmodi anzusehen und können auch als Regierungsweisen beschrieben werden.³

Analyse anhand von vier Erwartungsfiguren: Stiftung, Therapie, Harmonie, Sicherung

Stiftung

Um die Entstehung des Beutelsbacher Konsenses zu verstehen, lohnt ein Blick auf die Verhältnisse, lange bevor dieser verfasst werden sollte. Bereits seit den 1950er Jahren hat die Konsolidierung der politischen Bildungsarbeit im Nachkriegsdeutschland eine Leerstelle professioneller, nicht-indoktrinärer und von der Politik distanzierter politischer

Bildung offenbart. Pädagog:innen, Erziehungswissenschaftler:innen und Politiker:innen führten angesichts des Neuaufbaus und schnellen Wachstums der pädagogischen Bemühungen um den Demokratieaufbau Grundsatzdiskussionen über ihre Arbeit im instabilen Grenzbereich von Politik, Wissenschaft und Pädagogik. Von Seiten des Staates war klar: „Die in der Verantwortung des Staates stehende politische Bildung sollte konsensfähig sein“ (Schneider 1977: 28). Gesucht wurde ein Minimalkonsens überparteilicher demokratischer Bildung, die im Sinne der fragilen demokratischen Ordnung agieren, aber auch dem Leitmotiv der Mündigkeit und eigenständigen Urteilsbildung der Einzelnen folgen würde. Die Spannung zwischen politischer Indienstnahme und pädagogischer Autonomie war damit von Beginn an strukturbildend.

Die in den frühen Jahren des westdeutschen Staatsaufbaus begonnene systematische Institutionalisierung politischer Bildungsarbeit ließ ein Narrativ, einen Referenzrahmen oder eine Art Grundsatzpapier notwendig werden. Diese Entwicklung lässt sich zugleich als Ausdruck spezifischer staatlicher Erwartungen an politische Bildung verstehen: Sie sollte zur Stabilisierung der demokratischen Ordnung beitragen, Loyalität gegenüber den neuen demokratischen Institutionen fördern und zugleich als überparteiliches Instrument und nicht als Indoktrination erscheinen. Das Motiv der *Stiftung* ist insbesondere im Prozess der Professionalisierung, d. h. der Konsolidierung und Expansion der politischen Bildungsarbeit zu beobachten, hier eng geknüpft an die Gründung von Institutionen, wie Landeszentralen oder



Mit zugespitzter Polemik gegen Nichtwähler:innen warb die Bundeszentrale für Heimatdienst für die Teilnahme an den Bundestagswahlen 1957. Einrichtungen wie sie prägten die frühe politische Bildung der Bundesrepublik, die zunächst stark auf staatsbürgerliche Orientierung und die Vermittlung demokratischer Institutionen ausgerichtet war.

© Deutsches Historisches Museum / I. Desnica / Bridgeman Images

Akademien, und intermediären Akteuren, wie bspw. Fachverbänden.

Die Bundesregierung bezeichnete die Einrichtung von Landeszentralen sowie der Bundeszentrale für Heimatdienst (1952) rückblickend ausdrücklich als „Hauptinstrument [...] zur Förderung der politischen Bildung“ (Bundesregierung 1967: 92). Die Aufgabe der Heimatzentrale bestand laut Gründungserlass darin, „den demokratischen und europäischen Gedanken im deutschen Volke zu festigen und zu verbreiten“ (ebd.). Parallel entstand auch auf Länderebene eine entsprechende Infrastruktur politischer Bildung. Bereits 1954 hielten die Ministerpräsidenten fest, dass „in den Ländern Einrichtungen zur Pflege der staatsbürgerlichen Erziehung erforderlich sind“ (BArch B126/4890: Bl. 029). In den Gründungsstatuten aller Landeszentralen wird deren Bildungsarbeit auf Überparteilichkeit und Ausgewogenheit verpflichtet.⁴ Politische Bildung wurde damit früh als Instrument zur Stabilisierung der jungen Demokratie verstanden. Zugleich artikulierte sich darin die Erwartung, politische Bildung müsse konsensfähig sein und zur Integration einer pluralen Gesellschaft beitragen.

In Baden-Württemberg schlug dieses Institutionalisierungsbestreben zunächst einen anderen Weg ein. Dort entstand 1950 die Arbeitsgemeinschaft *Der Bürger im Staat e. V.*, die formal als zivilgesellschaftliche Organisation politische Bildungsarbeit organisierte. Der Verein wurde vollständig aus staatlichen Mitteln finanziert und stand in enger Verbindung zur Landesregierung. Die programmatische Ausrichtung wurde bereits in der ersten Ausgabe der gleichnamigen Zeitschrift deutlich: „Ihre ‚Tendenz‘ ist demokratisch und streng überparteilich. Da Fragen der Politik jedoch ihrer Natur nach meist strittig sind, ist es Aufgabe der Monatschrift, derartige Probleme von den verschiedenen wesentlichen Gesichtspunkten aus zu beleuchten“ (*Der Bürger im Staat* 1951, zit. nach: Diekmann 2022: 22). Auch die parteipolitisch alternierende Besetzung des Vorsitzes verweist auf den Versuch, institutionell einen Ausgleich politischer Positionen zu organisieren, was Theodor Pfizer als erster Vorsitzender des Vereins wie folgt kommentierte: „In der Tat war die Vereinigung ‚Bürger im Staat‘ vom Bemühen getragen, in ihrer Arbeit und ihren Organen Konfrontationen zu überbrücken und nach einem Konsensdenken zu suchen“ (Pfizer 1982: 2).

Mit der Gründung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (1972) wurde diese Struktur schließlich verstaatlicht. Die Landeszentrale entwickelte sich zu einem zentralen Knotenpunkt politischer Bildungsarbeit, an dem wissenschaftliche Reflexion, pädagogische Praxis und staatliche Steuerung zusammenliefen. In dieser Konstellation wird sichtbar, dass Institutionen politischer Bildung nicht nur Träger der Praxis und/oder Instrument staatlicher Steuerung sind, sondern Orte, an denen sich Erwartungen an politische Bildung bündeln, stabilisieren und transformieren. Für diese staatlichen Institutionen gilt: „Ihr Konsensbedürfnis ist deshalb beträchtlich“ (Schneider 1977: 31).

Die starke Stellung staatlicher Akteure in der frühen Bundesrepublik führte dabei keineswegs zu einer eindeutigen normativen Klärung. Vielmehr zeigt sich, dass die Spannung zwischen politischer Steuerung und pädagogischer Autonomie häufig pragmatisch, aber immer im Sinne der Stabilisierung der noch fragilen Demokratie bearbeitet wurde. Konsens erscheint in dieser Perspektive weniger als explizit formulierter Grundsatz denn als implizite Erwartungsstruktur, die sich in institutionellen Arrangements niederschlägt. Argumentiert wurde, dass Landeszentralen und das Schul-

fach Gemeinschaftskunde bereits früh Formen eines „institutionalisierten Konsenses“ darstellten (Wehling 1987: 199). Diese implizite Konsensorientierung ist auch vor dem Hintergrund spezifischer demokratietheoretischer Überlegungen zu verstehen. Wie Kuhn u. a. formulieren, wird ein Konsens insbesondere dann notwendig, „wenn ein weltanschaulich neutraler Staat Wertsetzungen vornimmt, die für die Betroffenen konsensfähig, zumindest aber zumutbar sein müssen“ (Kuhn u. a. 1993: 289). Politische Bildung steht somit von Beginn an vor der Herausforderung, normative Setzungen vorzunehmen, ohne ihre Legitimität zu verlieren, was die Suche nach allgemein akzeptablen Prinzipien strukturell nahelegt.

Gleichzeitig blieb das Feld in zentralen Fragen offen. Mit der Etablierung staatlich geförderter Einrichtungen, der Ausdifferenzierung schulischer und außerschulischer Formate sowie der zunehmenden Verwissenschaftlichung entstand ein heterogenes Gefüge, dessen Akteure weder über klar abgegrenzte Zuständigkeiten noch über einen konsolidierten normativen Referenzrahmen verfügten. Aus professionssoziologischer Perspektive lässt sich diese Situation als eine Phase offener Jurisdiktionskämpfe beschreiben (vgl. Rabe-Kleberg 1996): Die Konsenssuche erscheint hier als Erwartung an die Stabilisierung des Feldes wie auch als Mittel zu dessen Konstitution.

Diese strukturelle Offenheit verweist zugleich auf eine weiter zurückreichende Vorgeschichte. In den unmittelbaren Nachkriegsjahren wurde das, was später als (Minimal-)Konsens bezeichnet werden sollte, zunächst nicht explizit benannt, weil, wie Günther rückblickend festhält, „das Selbstverständliche keiner Bezeichnung bedarf“ (Günther 1986: 5). Erst im Zuge zunehmender politischer und gesellschaftlicher Differenzierungen trat der Bedarf hervor, diese impliziten Grundlagen begrifflich zu fassen. In Verbindung mit dem Leitbild des „regeltreuen“ Bürgers (ebd.) umreißt der Konsensbegriff dabei jene Aufgaben, die politischer Bildung im Kontext der frühen Bundesrepublik zugeschrieben und von vielen Pädagog:innen bzw. Didaktiker:innen verinnerlicht wurden: die Sicherung einer stabilen demokratischen Ordnung im Sinne der Formel, „Bonn nicht Weimar werden zu lassen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Erfahrung des Nationalsozialismus war der Frage nach legitimen „Spielregeln“ politischer Bildung eine normative Dringlichkeit zu eigen. Die Konsenssuche wird damit nicht nur als strukturierende Kraft der Feldbildung sichtbar, sondern auch als Erwartung, die Weitergabe und Stabilisierung demokratischer Grundlagen zu sichern und zugleich politische wie pädagogische Konflikte bearbeitbar zu halten.

Therapie

Die Suche nach einem Minimalkonsens ist nicht nur institutionell zu verstehen, sondern mit Blick auf die Entwicklungen der politischen Bildung ab Mitte der 1960er Jahre auch als Reaktion auf den Verlust eines zuvor „gewachsenen“, unhinterfragten und damit nicht legitimationsbedürftigen Konsenses der politischen Bildungsarbeit (Schneider 1977: 20). Der Beutelsbacher Konsens erscheint dann weniger als originärer Gründungsakt denn als therapeutische Intervention – also als Erwartung, die fachinternen und politischen Konflikte bearbeitbar zu machen. Dahingehend waren die politischen Konflikte der 1960er und 1970er Jahre „Weichen stellend für die schulische und außerschulische politische Bildung und deren Professionalität und Professionalisierung“ (Hafeneger 2020). Charakteristisch war eine tiefgreifende Polarisierung entlang parteipolitischer, ideo-

logischer und föderaler Linien, die sich in Gegensätzen zeigte zwischen „konservativ“ und „progressiv“, zwischen „links“ und „rechts“, zwischen A-(SPD-/FDP-) und B-(CDU/CSU-)Ländern; in dieser „politischen Geographie“ (B. Sutor) bilden die Pole „Emanzipation“ und „Rationalität“ die beiden Markierungspunkte“ (Kuhn u. a. 1993: 263). Die politische Bildung „diente als Anstoß und als Instrument dieser politischen Polarisierung“ und die Debatten um und in der Politikdidaktik gerieten „zur Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln“ (Wehling 1977: 174).

Vor diesem Hintergrund ist die Diagnose eines „Desintegrationsprozesses in der politischen Didaktik“ (Kastendiek 1975) nicht lediglich als Beschreibung fachinterner Differenzierung zu verstehen, sondern als Ausdruck einer doppelten Krise: einerseits der wissenschaftlichen Selbstverständigung, andererseits der öffentlichen Legitimation. In dieser Konstellation verdichtet sich die Erwartung, durch einen Minimalkonsens sowohl die interne Arbeitsfähigkeit der Disziplin als auch ihre gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu sichern. Eine entscheidende Zuspitzung erfuhr diese Konstellation durch die Debatten um die Hessischen *Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* (1972). Sie sahen im größeren Kontext der bildungspolitischen Modernisierung und Gesamtschuldiskussion eine grundlegende Reform des sozialwissenschaftlichen Unterrichts vor und lösten bundesweite Debatten über politische Bildung aus. Die Richtlinien formulierten als zentrales Ziel „die Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung“ (Der Hessische Kultusminister 1972: 7) sowie die Fähigkeit, „die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu erkennen“ und „über

die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse hinaus eine begründete Stellungnahme“ (ebd.: 9) zu ermöglichen. Kritiker:innen warfen den Richtlinien vor, politische Bildung in den Dienst einer bestimmten gesellschaftspolitischen Richtung zu stellen. Walter Gagel beschreibt diese Situation rückblickend als eine Phase massiver politischer Polarisierung: „Die politische Bildung wurde zum parteipolitischen Instrument für die Rückgewinnung politischer Macht“ (Gagel 1994: 215), insbesondere, da nicht bildungs-, sondern parteipolitische Interessen im Wahlkampf den Anstoß gaben.

Die Annahme, dass die politische Bildung damit „auf die Ebene der Politik geraten“ (Gagel 1996: 17) sei und erst dieser „massive Eingriff politischer Akteure in das Feld der politischen Bildung“ (ebd.: 19) zu Konflikten innerhalb der Profession geführt habe, unterschlägt allerdings, dass sich eben diese Profession im Zuge der Therapie innenpolitischer Konflikte zuallererst konstituierte. Die therapeutische Figur beschreibt insofern weniger eine tatsächliche Befriedung als vielmehr die Erwartung, Konflikte in bearbeitbare Formen zu überführen und so die Handlungsfähigkeit des Feldes zu erhalten. Der Beutelsbacher Konsens sollte explizit „dazu dienen, die (erste) kulturpolitische Polarisierung, die sich auch bei den Didaktikern abzeichnete, zu überbrücken“ (Hillgen 1987: 11).

Konsensbemühungen traten auch vorher schon gehäuft auf, wurden jedoch vielfach als unzureichend und überfordernd kritisiert (vgl. exemplarisch Behrmann 1978: 196). Die Letztbestimmung zentraler Werte und Inhalte wurde als wissenschaftlich nicht definierbar deklariert, u. a. da die Didaktik



Die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre boten Stoff für heftige öffentliche Auseinandersetzungen, wie etwa hier beim 2. Hessenforum in Frankfurt am Main am 6. Dezember 1973. Es diskutierten (v. l. n. r.) Golo Mann, Hartmut von Hentig, Ludwig von Friedeburg, Eugen Kogon, Bernhard Vogel, Helmut Becker und Jürgen Habermas.

© picture alliance / dpa | Roland Witschel

innerhalb des Kontextes der Institution Schule allein keinen Konsens festlegen könne. Gerade daraus speist sich die Erwartung eines pragmatischen Konsenses, der weniger inhaltliche Einigung als vielmehr gemeinsame Problembezüge ermöglichen soll. Wenngleich die Konsensbemühungen bis dato den Streit eher befeuerten als klären konnten, kristallisierten sich bereits vor dem vermeintlichen Wendepunkt 1976 aus den fachlichen und politisch aufgeheizten Streitigkeiten implizit Grundfragen und Kontroversen einer Profession der politischen Bildung heraus: „Ich meine nicht, daß diese Entwicklung an ihr Ende gelangt ist, wohl aber sehe ich, daß sich die Streitigkeiten zwischen den Positionen auflösen zugunsten eines umfassenden, offenen, durch Prinzipien und Angebote gegliederten Systems“ (von Hentig 1975: 13).

Entgegen der verbreiteten Erfolgsgeschichte der drei „mageren“ (Schiele 1987: 1) Grundsätze wurde aus dem Kreis der Organisatoren sowie der Fachdidaktiker immer wieder hervorgehoben, dass die Beutelsbacher Tagung (nur) in einer spezifischen Weise „ertragreich“ (ebd.) war: Denn es war „nie die Absicht damit verbunden gewesen, den politischen Streit einzudämmen“, sondern vielmehr „den politischen Streit dadurch zu ermöglichen und zu kultivieren, daß man ihn auf ein tragfähiges Fundament stellt“ (ebd.). Ziel war zunächst eine „Versachlichung der Diskussion“ sowie die „Wiederherstellung des gemeinsamen Problemzusammenhangs“ (Gagel 1994: 220). Nur vor dem Hintergrund einer solchen Ausrichtung ist auch erklärbar, dass die zuvor zerstrittenen Politikdidaktiker der Einladung nach Beutelsbach folgten und über die vermeintlich polarisierten politischen Lager hinweg in friedvoller Atmosphäre konstruktiv diskutiert wurde. Hervorzuheben ist, dass sein Wert in der wissenschaftlichen Diskussion insbesondere darin gesehen wurde, dass er gegen politische Indienstnahmen in Stellung gebracht werden könne, etwa wenn „politische Bildung gezielte Aufträge erhält oder als Feuerwehr eingesetzt werden soll“ (Schiele 1987: 2).

Auch im Kontext des Radikalenerlasses (auch „Extremismusklausel“) von 18. Februar 1972 verschärfte sich die Frage nach den Grenzen legitimer politischer Bildung. Der gemeinsame Beschluss von Bundesregierung und Ländern zielte darauf, sogenannte „Verfassungsfeinde“ vom öffentlichen Dienst fernzuhalten und etablierte so insbesondere für Lehrkräfte einen verschärften Loyalitätsmaßstab. Im Feld politischer Bildung erhöhte der Erlass die ohnehin bestehende Spannung zwischen staatlicher Indienstnahme und professioneller Autonomie. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie sich die Erwartung einer konfliktregulierenden, konsensfähigen und zugleich systemstabilisierenden politischen Bildung institutionell verdichtete.

Der parteipolitischen Indienstnahme stand eine weit weniger kontroverse Fachdebatte gegenüber, und die mit der zunehmenden Öffentlichkeit einhergehende „scheinbare Aufwertung didaktischer Kontroversen war den Didaktikern selbst im Grunde ein Greuel, auch wenn der eine oder andere sich kurzzeitig mitreißen ließ“ (Wehling 1987: 198). So kann zwar als Effekt beobachtet werden, dass sich der Fachdiskurs durch die Beutelsbacher Gespräche therapierte. Anzunehmen ist allerdings, dass dies vor allem einen performativen Charakter mit Symbolwirkung nach außen – in Politik und Gesellschaft – hatte. Bezüglich der von Öffentlichkeit und Politik aufgeworfenen Fragen gingen die Didaktiker dieser Zeit dem eigenen Anspruch nach „doch letztlich von gemeinsamen Grundpositionen aus“ und orientierten sich an einem „geheimen Konsens“ und geteilten „Rollenverständnis“ (ebd.). Das einigende Moment wurde gegenüber dem

Dissens, der bezüglich der Fachfragen bestehen blieb, überbetont.

Eindrücklich zeigt das die Folgetagung 1978, die als Praxistest des Beutelsbacher Konsenses gilt und die drei Grundsätze entlang von Unterrichtsentwürfen und dem damals hochkontroversen Thema „Die Familie in der politischen Bildung“ erproben sollte. Dieser Test gilt im Nachhinein als gescheitert, denn trotz des vermeintlichen Konsenses von Beutelsbach zerstritten sich die Fachdidaktiker bereits darüber, ob das Thema Familie überhaupt ein Thema für den Politikunterricht sein sollte. Auch nach Beutelsbach waren politische Konflikte folglich an der Tagesordnung. Sie kreisten immer wieder um die Bedenken, insbesondere die neueren sozialen Bewegungen (hier v. a. die Gründung der Grünen) und das neue Bewusstsein für die gesellschaftlichen Herausforderungen durch den Klimawandel oder technologische Innovationen würden dafür sorgen, dass „der normale Weg der politischen Auseinandersetzung und der Regelung von Konflikten“ und die „nicht in Frage gestellte Einhaltung von Spielregeln“ (Schiele 1987: 6) verloren gehen könnten. Die therapeutische Wirkung lag weniger in einer tatsächlichen Auflösung von Konflikten als in ihrer symbolischen Bearbeitung und Rahmung: Der Beutelsbacher Konsens bietet eine anschlussfähige Kurzformel, die Orientierung ermöglicht, Konflikte rahmt und die weitere Bearbeitung von Problemen überhaupt erst plausibel macht. In diesem Sinne lässt sich auch von einem *performativen Effekt* sprechen, der insbesondere nach außen – gegenüber Politik und Öffentlichkeit – wirksam wurde.

Der Beutelsbacher Konsens stellt damit eine doppelte Abgrenzung für die Professionalisierung der politischen Bildung bereit: Gegenüber staatlicher Indienstnahme einerseits, da politische Bildung nicht zur Indoktrination werden soll, und gegenüber einer politischen Bildung, die zwar pädagogisch operiert, aber nicht mehr hinreichend an demokratische Prinzipien und die damit verbundene Anerkennung von Dissens gebunden ist. Gerade in dieser doppelten Anerkennung wird seine Funktion für die Professionalisierung sichtbar: Er verknüpft politische Bildung normativ mit Demokratie, ohne ihre inhaltliche Offenheit aufzuheben.

Harmonie

Die in den 1970er Jahren virulente Suche nach einem Minimumkonsens blieb nicht unwidersprochen. Kritiker diagnostizierten früh einen regelrechten „Konsensübereifer“ und sprachen polemisch von einer „Konsensmaschine“ (Günther 1986: 13), die Gefahr laufe, die konflikthafte Natur politischer Bildung zu verdecken. Demgegenüber wurde von zentralen Akteuren des wissenschaftlichen Diskurses gebetsmühlenartig das Kontroversitätsgebot als Garant dafür ins Feld geführt, dass politische Bildung eben nicht auf inhaltliche Harmonisierung und Übereinstimmung, sondern auf die Ermöglichung von Dissens zielen. Der Konsens sei weniger als Einigung über Inhalte denn als „Plattform“ zu verstehen, die eine „Kultur des Dissens“ und entsprechende „Streitkultur“ (Schiele 1996: 4) absichere. Er lieferte den ersehnten „Ausweg aus der (partei-)politischen Vereinnahmungsfalle“ (Mambour 2014: 98).

Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelte der Beutelsbacher Konsens eine stabilisierende Wirkung. Seine Prinzipien wurden zunehmend als grundlegende Regeln politischen Unterrichts interpretiert und traten „einen Siegeszug in die Bildungspläne in der Bundesrepublik Deutschland“ (Frick/Kalb 2017: 2) an. Dabei lässt sich beobachten, dass zentrale Leitlinien des Konsenses in bildungspolitischen Dokumenten aufgegriffen werden, ohne dass der Konsens selbst not-

wendigerweise explizit genannt wird. Solche Bezugnahmen auf Prinzipien wie Kontroversität, Perspektivenpluralität oder Urteilsbildung verweisen auf eine breite Anschlussfähigkeit des Beutelsbacher Konsenses, die gerade auch in seiner inhaltlichen Offenheit begründet liegt. Daneben finden sich jedoch spätestens seit den 1990er Jahren auch explizite Bezugnahmen auf den Beutelsbacher Konsens. So heißt es etwa 1991 im Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, darf in der politischen Bildung nicht einseitig entschieden werden. [...] Ziel der Bildung muss es immer sein, die Fähigkeit zur eigenständigen Meinungs- und Urteilsbildung zu fördern (Beutelsbacher Konsens 1977)“ (Bundesregierung 1991: 5).

Gerade diese doppelte Anschlussweise verweist auf eine zentrale Eigenschaft des Konsenses: Seine vergleichsweise allgemeine und anschlussfähige Formulierung ermöglicht es, ihn in unterschiedlichen Kontexten zu verwenden, ohne dass er seine integrative Funktion verliert. Die expliziten Bezugnahmen markieren insofern keinen Bruch, sondern eine Verdichtung dieser Entwicklung: Der Beutelsbacher Konsens wird verstärkt auch von staatlichen Akteuren aufgegriffen und als normative Orientierung politischer Bildungsarbeit herangezogen. Dabei erscheint er nicht als einseitiges Produkt der Profession, sondern als ein im Zusammenspiel von staatlichen Anrufungen und fachlichen Selbstverständigungsprozessen hervorgebrachter Referenzpunkt, der in unterschiedlichen Kontexten jeweils neu aktualisiert wird. Dies kann zugleich als Teil einer Bewegung hin zur *Sicherung* (s. u.) verstanden werden, in der der Konsens zunehmend als stabilisierender Bezugspunkt im Verhältnis von Staat und Profession fungiert.

Während der Konsens dazu beitragen sollte, politische Indienstnahmen zu begrenzen und pädagogische Autonomie

zu sichern, ermöglicht seine breite Akzeptanz zugleich eine engere Kopplung zwischen staatlicher politischer Bildung und einer relativ autonomen Disziplin sowie dem (Praxis-) Feld. In professionstheoretischer Perspektive lässt sich dies als Erfolg und Risiko zugleich interpretieren. Einerseits eröffnet der Konsens der Politikdidaktik die Möglichkeit, als legitime Ansprechpartnerin für politische Entscheidungsträger:innen zu fungieren und in Prozesse der Politikberatung eingebunden zu werden (vgl. Endres 1992). Mit der damit verbundenen Anerkennung geht jedoch andererseits die Erwartung einher, dass politische Bildung eine integrierende und moderierende Funktion im Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten übernimmt.

Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit einer breiteren Verschiebung, die als „pragmatische Wende“ (Gagel 1994) beschrieben wird. Modernisierung und Innovation wurden zunehmend mit einer „Entideologisierung“, dem Ende der Lagerbildung sowie einer Orientierung an funktionalen Bildungsbedarfen verknüpft (Schillo 2012: 94). In dieser Perspektive erscheint die konflikthafte Phase der 1970er Jahre weniger als zu überwindender Ausnahmezustand denn als notwendige Voraussetzung einer einheitsstiftenden Entwicklung. Hier wird die spezifische Funktion des Beutelsbacher Konsenses sichtbar: Seine Bedeutung liegt weniger in der Lösung fachinterner Debatten als in der Bereitstellung einer kollektiv anschlussfähigen Selbstbeschreibung gegenüber einem externen Publikum. In diesem Sinne lässt sich argumentieren, dass nicht der Konsens die Profession hervorgebracht hat, sondern dass im Prozess ihrer Konsolidierung retrospektiv ein solcher Gründungs- und Bezugspunkt als Verdichtung fachlicher und politischer Auseinandersetzungen entstanden ist. Der Konsens fungiert als symbolischer Referenzpunkt, an dem sich die Profession gegenüber staatlichen und gesellschaftlichen Erwartungen positionieren kann, ohne ihre interne Pluralität aufzugeben.



Bei der Bildungspolitischen Konferenz der Deutschen Friedensunion (DFU) 1975 in Siegen wurde von Geschichtslehrkräften der Einsatz für Frieden und Demokratie gefordert. Verschiedene politische Akteure appellierten in den 1970er Jahren verstärkt an Lehrer:innen als moderierende und integrierende Kräfte für gesellschaftspolitische Themen.

© picture alliance / Klaus Rose | Klaus Rose

Während die Konsensbehauptung aus Professionsperspektive Stabilität und Anerkennung ermöglichte, legitimierte sie zugleich Grenzziehungen zwischen konsensfähigen und nichtkonsensfähigen Positionen. So wurde etwa argumentiert, dass mit dem Beutelsbacher Konsens auch eine Verschiebung innerhalb des Faches einherging, die als „Niedergang der emanzipatorischen Didaktik“ (Sander 2006: 69) interpretiert werden könne. Bereits in den Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien hatte sich gezeigt, dass „der von der hessischen CDU damals absichtsvoll inszenierte bildungspolitische Streit“ (Schillo 2012: 90) nicht *per se* gegen politische Bildungsarbeit gerichtet war. Es gerieten insbesondere solche Ansätze unter Druck, die gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Mittelpunkt stellten und politische Bildung explizit mit emanzipatorischen Zielsetzungen verbanden. Zugleich verschob sich die Funktion des Konsenses: Aus einer zunächst praxisorientierten Verständigung wurde zunehmend ein wissenschafts- und bildungspolitisches Argument. Dies zeigt sich etwa darin, dass Kontroversität und Indoktrinationsverbot als allgemeine Grundsätze von Bildung und Wissenschaft bestimmt werden (vgl. Sander 2009, kritisch Ahlheim 2012). Die Ausweitung des Konsenses auf weitere Bereiche – etwa die außerschulische politische Bildung seit den 1990er Jahren (Widmaier 2011) – unterstreicht seine Funktion als allgemein anschlussfähiger Referenzpunkt.

Die Konsensproblematik erweist sich damit als dauerhaftes Strukturmoment der Profession. Der Beutelsbacher Konsens fungiert in diesem Zusammenhang doppelt: Einerseits als internes Orientierungsangebot, das die fachliche Selbstverständigung strukturiert und „alle an einen Tisch bringt“, andererseits als externes Legitimationsinstrument, das politischen und institutionellen Akteuren eine anschlussfähige Referenz bietet. Gerade diese doppelte Funktion erklärt seine anhaltende Wirksamkeit: Der nach außen behauptete Konsens bleibt mit einem fortbestehenden inneren Dissens verschränkt und wirkt so selbst wiederum auf die weitere Ausdifferenzierung und Professionalisierung des Feldes zurück.

Sicherung

Aus der Perspektive der zeitgenössischen Akteure erscheint der Beutelsbacher Konsens zunächst gerade *nicht* als das, was ihm später zugeschrieben wurde. Wiederholt wurde betont, „es gibt ja keinen ‚Beutelsbacher Vertrag‘ und „eine ‚Magna Carta‘ des Konsenses war nie angestrebt“ (Schiele 1987: 2). Diese programmatische Zurückhaltung verweist auf den ursprünglichen Charakter des Konsenses als informelles, situativ hervorgebrachtes Verständigungsangebot ohne rechtlich bindenden Anspruch. Umso bemerkenswerter ist die nachträgliche Aufladung, durch die der Konsens zunehmend als stabilisierender Referenzpunkt politischer Bildung erscheint. Er wird etwa als „Grundgesetz der politischen Bildung“ (Grammes 2010: 203) und „Berufsethos des Faches“ (Mambour 2014: 100) beschrieben. Diese Zuschreibungen lassen sich als Ausdruck der Erwartung verstehen, politische Bildung über den Konsens normativ abzusichern und gegenüber politischen wie gesellschaftlichen Konflikten zu stabilisieren. Die Figur der Sicherung bezeichnet damit weniger einen abgeschlossenen Zustand als einen Modus der Bezugnahme: Der Konsens wird zunehmend als verbindlicher Orientierungsrahmen behandelt, der demokratische Bildungsprozesse legitimiert und begrenzt. Er wird damit nicht mehr nur genutzt, sondern vorausgesetzt; nicht mehr lediglich zitiert, sondern als unhintergehbare Grundlage behandelt. In dieser Selbstverständlichkeit liegt seine neue Qualität.

Paradoxerweise geht diese Kanonisierung mit einer fortbestehenden und teilweise erneuerten Kritik einher. So wird

etwa bemängelt, dass der Beutelsbacher Konsens keine positive Bestimmung von Lernzielen ermögliche (vgl. Schiele 1996). Diese exemplarische Diagnose verweist auf die strukturelle Eigenheit des Konsenses: Seine Stärke wurde gerade in seiner inhaltlichen Offenheit und seinem normativen Minimalismus gesehen, die zugleich als Leerstellen erfahren werden können. Was als Verfahrensregel Stabilität garantiert, entzieht sich einer konkreten inhaltlichen Programmatik und erzeugt damit einen fortwährenden Bedarf an Auslegung und Kontextualisierung. Diese Offenheit erweist sich als Voraussetzung seiner breiten Anschlussfähigkeit. Der Konsens formuliert keine substanziellen politischen Inhalte, sondern prozedurale Bedingungen, die den Rahmen legitimer politischer Bildung strukturieren, ohne deren konkrete Ausgestaltung festzulegen. Unterschiedliche politische Lager, wissenschaftliche Schulen und institutionelle Kontexte können sich gleichermaßen auf ihn beziehen, ohne ihre jeweilige Position aufgeben zu müssen.

In dieser Anschlussfähigkeit liegt zugleich die Voraussetzung für einen Prozess, in dem sich die Funktion des Konsenses zunehmend in Richtung einer staatlichen Sicherung und Festschreibung politischer Bildung verschiebt. Während im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, dass der Konsens sowohl implizit über seine Prinzipien als auch explizit als Referenzrahmen in bildungspolitischen Dokumenten aufgegriffen wird, verdichten sich diese Bezugnahmen immer weiter zu einer stabilisierenden Praxis, in der der Konsens selbst als normative Grundlage politischer Bildung adressiert wird. So gilt der Beutelsbacher Konsens etwa im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2018 zu *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* in seiner „schulpraktischen Anwendung“ als „zentrale Grundlage demokratischen Lernens“ (KMK 2018: 4). Der Konsens erscheint hier nicht mehr nur als professionsinterne Orientierung der Politikdidaktik, sondern als allgemeinverbindlicher Maßstab für schulische Bildung. Eine weitere Verdichtung erfährt diese Entwicklung dort, wo der Konsens selbst Gegenstand rechtlicher Regelungen wird. So wird etwa in der Reform des Schulgesetzes in Mecklenburg-Vorpommern festgelegt, dass sich politische Bildung an den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses zu orientieren habe. Hier materialisiert sich die Erwartung der Sicherung in rechtlich-politischen Regelzusammenhängen und der Konsens wird selbst Teil staatlicher Steuerung.

In dieser ambivalenten Entwicklung wird die politische Bildung einerseits durch die Bezugnahme auf den Konsens gegenüber unmittelbaren politischen Eingriffen stabilisiert, indem seine Prinzipien als Schutzmechanismen fungieren. Andererseits wird der Konsens selbst Teil staatlicher Steuerung und verliert damit einen Teil seiner ursprünglichen Funktion als externes (professionelles) Korrektiv. Die Grenze zwischen professionsinterner Norm und staatlicher Vorgabe wird zunehmend unscharf. Diese Ambivalenz zeigt sich auch in der Ausweitung des Konsenses über das ursprüngliche Feld hinaus. In Reaktion auf neue gesellschaftliche Polarisierungen wird er verstärkt in angrenzenden Fächern wie Geschichts- und Religionsunterricht aufgegriffen (vgl. hierzu auch die Beiträge von Christian Winklhofer und Robert Kläsener in dieser Ausgabe). Der Beutelsbacher Konsens fungiert als übertragbares Modell zur Bearbeitung von Kontroversität unter Bedingungen demokratischer Pluralität.

Während das Narrativ „Beutelsbach“ für sich genommen unverändert scheint, verändert sich aufgrund neuer Hintergrundmusik und Zwischentöne doch dessen Klang. Der Beutelsbacher Konsens war weder eine bloße Reaktion auf ein



Der Beutelsbacher Konsens als staatliches Gütesiegel? Seine Prinzipien können politische Bildung gegenüber unmittelbaren Eingriffen absichern. Werden sie jedoch selbst zur staatlich gesetzten Vorgabe, droht der Konsens seine Funktion als professionsinterner Maßstab und kritisches Korrektiv teilweise einzubüßen.

© picture alliance / SULUPRESS.DE | Torsten Sukrow

punktueller Problem, noch originärer Beginn der Professionalität in der politischen Bildung, sondern eine fortwährend aktualisierte Verdichtung eines bereits seit den 1950er Jahren bestehenden Geflechts aus Konfliktlinien, Erwartungen und Legitimationsanforderungen. Seine wiederkehrende Thematisierung kann dabei als „Ritual zur Präsentation der die Positionen stützenden kulturellen Standards“ (Rabe-Kleberg 1996: 289) verstanden werden, das zugleich Stabilität erzeugt und neue Aushandlungen ermöglicht.

Fazit

Indem wir den Beutelsbacher Konsens über die mit ihm verbundenen Erwartungen rekonstruiert haben, konnten wir ihn als ein vielschichtiges und performatives Symbol zum Vorschein bringen. Seine Bedeutung liegt so gesehen nicht darin, *tatsächlich* eine Profession gestiftet, deren Zerstrittenheit therapiert, professionelle Bildungsarbeit um einen Wesenskern herum harmonisiert oder Errungenschaften demokratischer Bildungsarbeit gesichert zu haben – sondern darin, immer wieder mit diesen Erwartungen *aufgerufen* werden zu können, um darüber (im praxeologischen Sinne) die Kontroverse um eine politische Bildung in der und für die Demokratie austragen zu können. Die anhaltende Relevanz des Beutelsbacher Konsenses geht auf seine Fähigkeit zurück, unterschiedliche Bedeutungsschichten zu konservieren und für Kontroversen zur Verfügung zu stellen. In ihm bündeln sich Erwartungen, die im Kontext sowohl staatlicher Regierungstätigkeit als auch professioneller Selbstverständigung (jeweils spezifisch) von zentraler Bedeutung sind. In dem Maße, wie er sich als Kristallisation

dieses Kräftefelds darstellt, lässt sich sein Status hinsichtlich dieser zwei (freilich miteinander verwickelten) Bezugspunkte interpretieren.

Mit Blick auf die *Profession* der politischen Bildung zeigt die Rekonstruktion der Genese und Wirkung des Beutelsbacher Konsenses, dass die Tagung vor gut 50 Jahren „nicht der singuläre Wendepunkt war, als der sie im Nachhinein vielfach wahrgenommen wurde“ (Pohl/Will 2016: 41 f.). Schon seit den 1950er Jahren lassen sich Bemühungen um einen Minimalkonsens im Spannungsfeld von Staat und Feld der politischen Bildung nachzeichnen; zentrale Prinzipien wie das Indoktrinations- und das Kontroversitätsgebot waren bereits lange vor Beutelsbach Gegenstand fachlicher Diskussion und Praxis. Der sogenannte Mythos Beutelsbach verdeckte eher die Kontinuitäten und Konfliktlinien des Feldes, als dass er sie befriedet hätte. Vielmehr entfaltet der Konsens eine Doppelfunktion: Er dient einerseits als symbolischer Referenzpunkt kollektiver Selbstvergewisserung (Professionalität nach außen), andererseits bleibt er selbst Gegenstand fortlaufender Interpretation und Auseinandersetzung (Professionalität nach innen).

Aus *staatlicher* Perspektive erscheint der Beutelsbacher Konsens als Teil einer andauernden Suche nach einer politischen Bildung, die sowohl als Modus der Selbstverwirklichung wie auch als Garant der politischen Ordnung gelten kann. Diese Suche reicht bis in die frühe Nachkriegszeit zurück, in der staatliche Instanzen auf die Bildungsdoktrin zurückgriffen, um die Stabilität der inhärent instabilen, weil nicht auf einer (ungebrochenen) historischen Kontinuität der demokratischen Selbstregierung gründenden Ordnung

zu garantieren. Der frühe Leitgedanke der Stabilität (vgl. Müller 2013: 211–220, 242–246) prägte auch den Blick auf politische Bildung, die einerseits bei der demokratischen Stabilisierung helfen und die andererseits selbst eine stabile Kontur ausbilden sollte, damit sie als umgrenztes Feld politisch ansprechbar wird. Der Beutelsbacher Konsens lässt sich als besonders wirkmächtiger Ausdruck einer solchen Formgebung deuten: Er kann von unterschiedlichen politischen Positionen aus angerufen werden, weil er inhaltlich prägnant, interpretationsoffen und für politische Kommunikationszusammenhänge hinreichend formelhaft ist. Gleichzeitig liegt darin auch sein Risiko, da er für politische Anliegen vereinnahmt werden oder der Abkürzung von Konflikten dienen kann.

All dies bringt uns zu dem Schluss, den Beutelsbacher Konsens weniger als einen festen Gegenstand denn als einen andauernden Modus zu betrachten. Er ist weniger als endgültige Lösung und also als Beilegung des Konflikts über politische Bildung in der und für die Demokratie zu begreifen denn als Artikulationsmöglichkeit dieses inhärenten Spannungsverhältnisses. Seine anhaltende Relevanz liegt gerade darin, dass er als offener Bezugspunkt dient, an dem sich die politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Aushandlungen der politischen Bildung immer wieder neu entzünden. Hierin kann auch seine demokratietheoretische Bedeutung gesehen werden, insofern er nicht nur fest schreibt und fixiert, sondern auch und immer wieder aufs Neue Problematisierungen zulässt, etwa dahingehend, ob genug, zu viel oder zu wenig Harmonie herrscht, ob er demokratische Impulse ab- oder verunsichert usw. Ein reflektierter Umgang mit ihm erfordert folglich, ihn weder zu his-

torisieren noch zu kanonisieren, sondern ihn als dynamisches Element in einem sich wandelnden professionellen Feld zu analysieren und die Analyse der politischen Funktion, die ihm strukturell inhärent ist, sich jedoch historisch wandelt, für die Arbeit an und mit der Profession produktiv zu machen.

KURZVITA

Steffen Pelzel

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen.

Hannah Klein

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politische Wissenschaft an der Universität Heidelberg.

Alexander Wahnig

ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen.

Marlon Barbehön

ist Privatdozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg.

Anmerkungen

- 1 So geschehen in Mecklenburg-Vorpommern, vgl. https://www.landtag-mv.de/fileadmin/1.Abteilung_P/PA7_Bildungsausschuss/Dokumente_8_WP/Anhörungen/8_Schulgesetzaenderung/ADrs-8-371-2.pdf [18.02.2026].
- 2 Der Beitrag ist entstanden im Kontext des DFG-Projekts „Zwischen professioneller Autonomie und staatlicher Inanspruchnahme: Eine Genealogie des Verhältnisses von Demokratie, Regieren und politischer Bildung in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“.

- 3 Im Folgenden wird es nur möglich sein, unsere Analyse anhand der vier Erwartungsfiguren zusammenzufassen. Ausführliche Analysen der Dynamik von staatlicher Anrufung und Entgegnung des Feldes politischer Bildung erscheinen 2027 (vgl. FN2).
- 4 Die entsprechenden Textstellen sind in dem aus der Beutelsbacher Tagung hervorgegangenen Sammelband neben anderen Rechtstexten zur Konsensproblematik, wie Teilen des Grundgesetzes, den Urteilen zu den Parteiverbotsverfahren der SRP 1952 und KPD 1956 und Auszügen verschiedener schulischer Rahmenrichtlinien, abgedruckt (Schiele/Schneider 1977: 277–281).

LITERATUR

- Ahlheim, Klaus (2012): *Die »weiße Flagge heißt«? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses*. In: Klaus Ahlheim/Johannes Schillo (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung*. Hannover, S. 75–92.
- Barbehön, Marlon/Wahnig, Alexander (2022): *Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48/2022, S. 11–16.
- BArch B 136/4890: *Bundesarchiv Koblenz. Bestand Bundeskanzleramt. Akte: Konferenz der Ministerpräsidenten am 5./6. Februar 1954*.
- Behrmann, Günter C. (1978): *Politik – Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik*. In: Ders./Karl-Ernst Jeismann/Hans Süßmuth (Hrsg.): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegungen eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn, S. 109–222.
- Bundesregierung (1967): *Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung*. Deutscher Bundestag. Drucksache V/2166. Bonn.
- Bundesregierung (1991): *Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Deutscher Bundestag. Drucksache 12/1773. Bonn.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (2023): *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 9–48.
- Der Hessische Kultusminister (1972): *Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I: Gesellschaftslehre*. Wiesbaden.
- Diekmann, Jolin (2022): *Den Bürgersinn aktivieren. Die Vorgeschichte bis 1972*. In: *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* (Hrsg.): *Für Demokratie werben. 50 Jahre LpB Baden-Württemberg*. Stuttgart, S. 10–29.
- Endres, Wolfgang (1992): *Aspekte kritischer Politikdidaktik. Zur Überwindung von Theorie und Praxis politischer Bildung in der frühen DDR und zu ihrer Neukonzipierung in den neuen Bundesländern*. Hamburg.
- Frick, Lothar/Kalb, Jürgen (2017): *Vorwort der Herausgeber*. In: Ders. (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne. Unterrichtsmodelle für Gemeinschafts-*

kunde und WBD in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I. Stuttgart, S. 2.

- Gagel, Walter (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik 1945–1989. Opladen.
- Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 14–28.
- Grammes, Tilman (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Wiesbaden, S. 201–220.
- Günther, Klaus (1986): „Spielregel-Demokratie“ im Widerstreit. Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 51-52/1986, S. 3–13.
- Hafener, Benno (2020): 70er Jahre: Profession im Spannungsfeld zwischen „Beutelsbacher Konsens“ und „Radikalerlass“. In: Online-Dossier Geschichte der politischen Bildung. Bundesausschuss für politische Bildung. URL: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/70er-beutelsbacherkonsens/> [14.04.26].
- Hilligen, Wolfgang (1987): Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsens in der Lehrerschaft. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 9–26.
- Kastendiek, Hans (1975): Desintegration einer Integrationswissenschaft. Konstituierung und Wandel der westdeutschen Politologie. In: Bernhard Blank/Ulrich Jürgens/Hans Kastendiek (Hrsg.): Kritik der politischen Wissenschaft. Frankfurt a. M., S. 27–125.
- Koselleck, Reinhart (2010): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders.: Begriffsschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M., S. 105–154.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hrsg.) (1993): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Mambour, Gerrit (2014): Politische Bildung im Konflikt. Von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In: Wolfgang Sander/Peter Steinbach (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn, S. 88–102.
- Müller, Jan-Werner (2013): Das demokratische Zeitalter. Eine politische Ideengeschichte Europas im 20. Jahrhundert. Berlin.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Benedikt Widmaier/Ders. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 83–99.
- Pfizer, Theodor (1982): Von der Arbeitsgemeinschaft »Der Bürger im Staat« zur Landeszentrale für politische Bildung. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. Stuttgart, S. 279–290.
- Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2016): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 39–67.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen? In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 276–302.
- Sander, Wolfgang (2006): Nach der Emanzipationspädagogik. Marginalien zu einer notwendigen Historisierung. In: Politisches Lernen 3–4/2006, S. 67–71.
- Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität: Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Heft 2/2009, S. 239–248.
- Schiele, Siegfried (1987): Zehn Jahre »Beutelsbacher Konsens«. In: Ders./Herbert Schneider (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 1–8.
- Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Ders./Herbert Schneider (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 1–13.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart.
- Schillo, Johannes (2012): Standortbestimmungen im Mainstream. Anmerkungen zur »Modernisierung« und »Entideologisierung« in der Politikdidaktik. In: Klaus Ahlheim/Ders. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 93–106.
- Schneider, Herbert (1977): Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Siegfried Schiele/Ders. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11–36.
- Stichweh, Rudolf (2023): Professionen in einer funktional differenzierteren Gesellschaft. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 49–69.
- von Hentig, Hartmut (1975): Kritik an der Kritik in und an den »Richtlinien für den politischen Unterricht« in Nordrhein-Westfalen. In: Walter Gagel/Rolf Schörken (Hrsg.): Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion. Opladen, S. 9–23.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
- Wehling, Hans-Georg (1987): Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens – Eine Nachlese. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 198–204.
- Wehling, Hans-Georg (o. J.): Der Beutelsbacher Konsens. Entstehung und Wirkung. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens-entstehung> [14.04.26].
- Widmaier, Benedikt (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung. In: Ders./Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 101–111.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn.
- Wohnig, Alexander/Pelzel, Steffen/Klein, Hannah/Barbehön, Marlon (2026): Die Geburt der Politikdidaktik. Zur Profession(alisierung) der politischen Bildung im Kräftefeld von Anrufungen des Staates und Entgegnungen des Feldes. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 75, Heft 1/2026, S. 25–35.

Beutelsbacher Konsens: Maxime –

Marke – Missverständnis – Missbrauch¹

Warum (nicht nur) die Geschichte politischer Bildung etwas anders erzählt werden sollte

Marc Partetzke

Der nachfolgende Beitrag problematisiert den Beutelsbacher Konsens als zugleich wirkmächtige und missverstandene Referenz politischer Bildung. Er zeigt, dass der Beutelsbacher Konsens weder rechtlich verbindlich noch historisch der behauptete Wendepunkt der Politikdidaktik ist, sondern stattdessen zu einer Art Marke mit erheblicher Deutungsmacht wurde. Gerade diese Popularität des Beutelsbacher Konsenses begünstigt jedoch verkürzte Rezeptionen und politischen Missbrauch, insbesondere durch rechtspopulistische und extrem rechte Akteure, die aus dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses ein vermeintliches Neutralitätsgebot für (Politik-)Lehrkräfte zu konstruieren versuchen. Dem setzt der Beitrag von Marc Partetzke eine rechtliche, normative und bildungstheoretische Argumentation entgegen: Politische Bildung in einer Demokratie ist u. a. an Menschenrechte und den Schutz vor Diskriminierung gebunden und daher gerade nicht neutral. Mit Blick auf Ostdeutschland wird zudem die These entwickelt, dass andauernde Transformationserfahrungen und damit zusammenhängende Deutungsmuster sinnwidrige Umdeutungen des Beutelsbacher Konsenses besonders anschlussfähig machen. Gefordert wird deshalb eine realistischere, spannungsbewusstere Erzählung der Geschichte politischer Bildung.

Der Beutelsbacher Konsens – Kontext, Popularität und Missdeutung

Der Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot, seinem Kontroversitätsgebot und seinen Geboten der Schüler:innen- und Handlungsorientierung gehört längst zu den Essentials der Politikdidaktik und der schulischen politischen Bildung (dazu May/Partetzke 2023, 2025). Und nicht nur das: Er ist zudem in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bekannt (u. a. Ahlheim 2019) und wird darüber hinaus u. a. im Kontext der Grundschule, des Wirtschafts-, Ethik- und Religionsunterrichts diskutiert (u. a. Gawert/Nikolai 2025; LpB BW 2024; Minkyung u. a. 2021; Herbst/Gärtner/Kläsener 2023). Auch in den Bereichen Menschenrechtsbildung, Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist er eine zentrale Referenz (u. a. Niendorf/Reitz 2019; Overwien 2016). Mitarbeiter des Zentrums Innere Führung der Bundeswehr singen ihm Geburtstagsständchen (Buchner 2016) und selbst im Ausland wird er rezipiert (Welge/Ziegler 2016; Hiller/Münch-Wirtz 2021), was vermutlich auch daran liegt, dass er inzwischen in mehrere Sprachen übersetzt worden ist (Schiele 2016: 70). Sogar ins Spätprogramm des öffentlich-rechtlichen Rundfunks hat er es vor einiger Zeit geschafft (ZDF Magazin Royal vom 19.09.2025).

Die Liste der ihn charakterisierenden Zuschreibungen ist lang. So ist u. a. von „Leitschnur“ (Lösch 2020: 386), „Leitbild“ (Klappentext Widmaier/Zorn 2016) und „Berufsethos“ (Henkenborg 2016: 187) die Rede. Auch als eine Art „Grundgesetz der politischen Bildung“ (Grammes 2010: 203) ist er schon bezeichnet worden. Kritisch hat man ihn als eine „Art Religion der politischen Bildung“ (Hofmann 2016: 207) apostrophiert mit „beinahe schon sakrale[m] Stellenwert“ (Hufer 2016: 217), „teilweise transzendente[m]“ (Brunold 2017: 87),

mindestens aber „hegemoniale[m] Status“ (Rodrian-Pfennig 2010: 158). Fest steht: Längst hat er sich zum „berufsethischen Fundament und zur Handlungsmaxime für die Praxis der politischen Bildung entwickelt“ (Frech 2022: 32).

All dies ist umso bemerkenswerter, als der Beutelsbacher Konsens lediglich eine kurze Passage eines deutlich umfangreicheren Tagungsberichts darstellt (Wehling 1977), die weder vertraglich vereinbart (Schiele 1987: 1 f.) noch formal abgestimmt wurde. Er besitzt daher keine „rechtliche Geltung“ (Lösch 2020: 384).² Zudem zeigt die Geschichte der politischen Bildung, dass die berühmt gewordene Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Stadtteil Beutelsbach der schwäbischen Gemeinde Weinstadt keineswegs jenen „Wendepunkt“ innerhalb der Politikdidaktik markiert, zu dem sie rückblickend stilisiert wurde (Pohl/Will 2016: 39). So können nicht nur das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot bereits deutlich vor 1976 verortet werden, auch die von Wehling (1977: 183) erwähnte „Nagelprobe“ der Tragfähigkeit des Beutelsbacher Konsenses mit Blick auf unterrichtspraktische Fragen scheitert nur zwei Jahre später auf der Folgetagung von Beutelsbach in Mühlhausen (Wehling 1980: 135; Pohl/Will 2016: 51).³ Pohl/Will (2016: 54) sprechen deshalb vom „Narrativ“ Beutelsbacher Konsens, das es „kritisch zu hinterfragen“ (ebd.) gelte. Bereits ihr eigener Beitrag verdeutlicht indes: Die Rede vom „Wendepunkt“ gehört ins Reich der Legendenbildung. Vor diesem Hintergrund erscheint es keineswegs abwegig, von der „Marke“ (Widmaier 2016: 96) Beutelsbacher Konsens zu sprechen, zu deren „wichtige[n] Promoter[n]“ (Widmaier/Zorn 2016: 11) der ehemalige Leiter der oben genannten Landeszentrale, Siegfried Schiele, gezählt werden kann, sowie von „Traditionsbildung“ (Schanetzky 2025: 149) und „eine[r] regelrechte[n] Industrie“ (ebd.) um seine drei Grundsätze.⁴ Jedenfalls könnten auch und gerade diese bislang eher ver-

nachlässigten Aspekte die inzwischen enorme Popularität des Beutelsbacher Konsenses erklären.

Politikdidaktiker:innen mögen sich zu Recht über diese Popularität freuen. Vor mindestens drei Dingen schützt sie aber offenbar nicht. So wird (1.) wiederholt von einer verkürzten Rezeption des Beutelsbacher Konsenses berichtet, die vor allem seinen dritten Grundsatz betrifft (Oberle 2016: 252 f.). Vereinzelt existieren (2.) Hinweise darauf, dass Lehramtsstudierende, Referendar:innen und Lehrkräfte zum Teil erhebliche Missverständnisse in Bezug auf die ersten beiden Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses aufweisen (Oberle/Ivens/Leunig 2018; Heil 2021; Weselek/Wohnig 2021; Oberle 2023), was unter anderem daran liegen dürfte, dass er in den bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen eines Lehramtsstudiums – also jenen, die alle Lehramtsstudierenden unabhängig von ihrer konkreten Fächerwahl besuchen müssen – kaum eine Rolle spielt (Huschle/Abs 2025: 226). Die oben genannten Missverständnisse hängen aber (3.) vermutlich auch und vor allem damit zusammen, dass die Popularität des Beutelsbacher Konsenses seine gezielte Umdeutung und Instrumentalisierung „als Waffe“ (Wohnig/Zorn 2022: 10), mithin seinen Missbrauch durch vor allem rechtspopulistische und extrem rechte Akteure nicht verhindert. Die durch diese Akteure zu forcieren versuchte Lesart des Beutelsbacher Konsenses lässt sich in etwa wie folgt zusammenfassen: ~~Wirklich alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, ist auch im (Politik-)Unterricht als kontrovers zu behandeln. Als Lehrkraft hat man sich gegenüber diesen Kontroversen nicht zu positionieren, weil dies zwangsläufig eine Überwältigung der Lernenden und damit eine Verletzung des Gebots politischer Neutralität bedeuten würde.~~ Da es sich dabei um eine sinnwidrige Lesart des Beutelsbacher Konsenses handelt, von der sich hier ausdrücklich distanziert wird, wurde die durchgestrichene Schreibweise gewählt. Jedenfalls propagieren die oben genannten Akteure bereits seit Längerem eine angebliche Neutralität von Schule und (Politik-)Unterricht, die mittlerweile zu einem „Kampfbegriff“ (Sturm 2019) avanciert ist.

Politische Bildung ist nicht neutral!

Richtig ist: Bereits 1977 spricht das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) vom „Neutralitätsgebot“ staatlicher Organe (BVerfGE 44, 125). Wie Payandeh (2016) zeigt, bestehen jedoch ernsthafte Zweifel daran, diese Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts „als Grundsatzurteil für ein allgemeines Gebot der Neutralität staatlicher Amtsträger zu verstehen“ (ebd.: 526). Stattdessen seien Fragen nach den „Äußerungssubjekte[n], -objekte[n] und -kontexte[n]“ (ebd.: 528) stets im konkreten Einzelfall zu prüfen, wie auch die spätere, durchaus inkonsistente Rechtsprechung zeige. Auch Hufen (2021: 30) konstatiert, dass „Neutralität [...] kein Verfassungsbegriff“ ist. Stattdessen ist i. d. R. das aus Art. 21 (1) GG „unmittelbar [...] abgeleitete Gebot der Chancengleichheit politischer Parteien eigentlicher Prüfungsmaßstab“ (ebd.). Und so ist denn auch in dem u. a. für (Politik-)Lehrkräfte als Amtsträger:innen relevanten § 33 des Beamtenstatusgesetzes (BeamStG) von einer angeblichen Neutralität keine Rede, sondern von „Mäßigung und Zurückhaltung“ sowie davon, dass diese ihre Aufgaben „unparteiisch [...] zu erfüllen“ hätten.⁵

Eben hieraus, dem vom BVerfG mehrfach erwähnten Gebot der Sachlichkeit (u. a. BVerfGE 105, 252; BVerfGE 148, 11) und den ersten beiden Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses konstruieren die oben genannten Akteure, allen voran die AfD, ein angebliches Neutralitätsgebot für (Politik-)Lehrkräfte. Das ist jedoch aus mehreren Gründen abwegig. So erkennt die Bundesrepublik Deutschland nicht nur die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) (1948) an, sondern hat mit dem Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD) (1965), dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR) (1966) und der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) (1989) auch die sogenannten menschenrechtlichen Verträge ratifiziert (1969, 1973 und 1992). Die sich aus diesen Verträgen ergebenden Verpflichtungen sind hierzulande mithin „geltendes Recht“ (Cremer 2019: 12) und sowohl in den Schulgesetzen der Länder „ver-



Menschenrechtsabkommen wie die UN-Kinderrechtskonvention und das Grundgesetz verpflichten Lehrkräfte zu wertgebundener Bildung für Demokratie, Menschenwürde, Gleichheit und gegen Diskriminierung. © picture alliance / dpa | Philipp Schulze

ankert als auch im Rahmen der Kultusministerkonferenz anerkannt“ (ebd.: 13). In Verbindung mit den im Grundgesetz festgeschriebenen Grundwerten und den hierdurch garantierten Grundrechten sowie dem (erzieherischen) Kinder- und Jugendschutz (§ 14 SGB VIII, JuSchG; Hufen 2018: 220) ist es für (Politik-)Lehrkräfte also gerade nicht geboten, neutral zu sein. Stattdessen ist das genaue Gegenteil der Fall.

So ist der Staat in seiner Verantwortung für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen den Eltern zwar „gleichgeordnet“ (Wrase 2020), muss also „sicherstellen, dass die unterschiedlichen gesellschaftlichen, religiösen, ethischen und politischen Anschauungen in der Schule gleichermaßen respektiert werden und keine einseitige Beeinflussung der Schüler*innen stattfindet“ (ebd.). Zugleich richtet sich die staatlich verantwortete (politische) Bildung und Erziehung aber „auf Werte und Verfassungsziele wie Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat, Menschenwürde und Verbot der Diskriminierung von Menschen, Gleichheit aller Menschen, religiöse und weltanschauliche Toleranz, Europafreundlichkeit sowie Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen. Das bedingt eine prinzipielle Absage an Sexismus, Rassismus, Homophobie, Islamfeindlichkeit, Europafeindlichkeit, neuerdings auch an die Leugnung der Gefährdung natürlicher Lebensgrundlagen, und gilt (selbstverständlich) auch dann, wenn solche Positionen durch eine nicht verbotene politische Partei vertreten werden“ (Hufen 2021: 31). Das „verhaltensbezogene [...] Kriterium“ (Giesinger 2021: 20) direktiven (Politik-)Unterrichts, auf das sich die oben genannten Akteure berufen, demgemäß wirklich alles wissenschaftlich und politisch Kontroverse auch im (Politik-)Unterricht als kontrovers zu behandeln sei, steht somit im Konflikt mit geltendem Recht.

Hinzu kommt: Wie Rucker (2021: 32) zeigt, halten auch die zu Unrecht immer mehr in den Hintergrund gedrängte Erziehungs- und Bildungstheorie gute Gründe dafür bereit, nicht alles gesellschaftlich Kontroverse im (Politik-)Unterricht „mit offenem Ausgang zu thematisieren.“ Denn: „Gehen wir davon aus, dass Bildung eine Entwicklung der Haltung impliziert, allen Menschen die gleiche Freiheit zuzugestehen, ihr Leben im Lichte einer eigenen Werteorientierung zu führen, so ist es schlichtweg nicht begründbar, im Kontext eines erziehenden Unterrichts Positionen, die diesem Anspruch entsprechen, auf einer Stufe mit Positionen zu thematisieren, die den besagten Anspruch unterlaufen, d. h. Menschen *nicht* die gleiche Freiheit einräumen, eine eigene Werteorientierung zu finden, zu leben und weiterzuentwickeln. Letztere können im Kontext schulischen Unterrichts nicht als gleichberechtigt behandelt werden, ohne damit den Bildungsanspruch *ad absurdum* zu führen. Wollte man nämlich für die Position votieren, dass tatsächlich *alles*, was in einer Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, auch im Kontext eines erziehenden Unterrichts als kontrovers thematisiert werden sollte, so müsste man rechtfertigen, warum überhaupt für eine Erziehung als Ermöglichung von Bildung votiert wird, wenn man doch gleichzeitig dazu bereit ist, den damit verbundenen Anspruch, jeden Einzelnen als Selbstzweck zu betrachten und zu behandeln, preiszugeben oder zumindest zu relativieren, indem Positionen als gleichberechtigt behandelt werden, die mit einer solchen Orientierung inkompatibel sind“ (ebd.: 39 f.).

Das bedeutet jedoch nicht, dass problematische Positionen im Sinne von Rucker – gerade dann, wenn sie von Lernenden geäußert werden – im (Politik-)Unterricht nicht thematisiert werden dürfen und/oder sollten. Im Gegenteil: Diese müssen thematisiert werden, um sie überhaupt reflexiv bearbeitbar zu machen. So konstatiert etwa May völlig zu

Recht, dass (Politik-)Unterricht „immer wieder durch Versuche gekennzeichnet sein [muss], das eigenständige, selbstreflexive Urteilen und Handeln der Schüler/innen zu ermöglichen. Dabei lässt Demokratiebildung nicht von der Orientierung an ‚Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität‘ (Kenner/Lange 2020, S. 51) ab, muss aber die eigenwilligen Weltansichten, Denkwege und Holzwege der Schüler/innen in Rechnung stellen – auch wenn Prinzipien der Demokratie dadurch zur Disposition gestellt werden. Mehr noch: Ein Lernprozess, der durch Mündigkeit eine Bindung an die Demokratie [...] erreichen will, muss Schüler/innen Denkalternativen und damit zwangsläufig auch die grundsätzliche Infragestellung von Demokratie zugestehen. Sie bilden eine funktionale Voraussetzung für Demokratiebildung. Denn nur durch Distanzierung kann *aus eigenem Denken und Empfinden* eine demokratische Haltung entstehen. Die Einschätzung, dass die demokratischen Prinzipien ‚im Lernprozess nie zur Disposition stehen dürfen‘ (Kenner/Lange 2020, S. 51), ist deshalb zumindest missverständlich. Aus didaktisch-pädagogischer Sicht ist das Gegenteil der Fall: Demokratiebildung zu betreiben, heißt für Lehrkräfte, mit demokratischer Haltung und Zielorientierung Demokratie zu hinterfragen, damit die Schüler/innen sie sich authentisch aneignen können. Demokratie muss im Lernprozess gedanklich riskiert werden, um sie gewinnen zu können. Die Ergebnisse bleiben kontingent“ (May 2021: 19 f.).

Damit ist geklärt, warum die vor allem von rechtspopulistischen und extrem rechten Akteuren propagierte Lesart des Beutelsbacher Konsenses rechtlich, normativ und bildungstheoretisch nicht tragfähig ist. Noch nicht beantwortet ist damit jedoch die Frage, warum diese Lesart gleichwohl eine erstaunliche gesellschaftliche Resonanz entfalten kann und unter welchen Bedingungen sie besonders anschlussfähig wird. Soll der Missbrauch des Beutelsbacher Konsenses nicht nur inhaltlich zurückgewiesen, sondern auch in seiner Wirksamkeit verstanden werden, reicht eine entsprechende Kritik allein nicht aus. Erforderlich ist stattdessen auch ein Blick auf jene historischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Konstellationen, in denen Forderungen nach einer ‚Neutralität‘ politischer Bildung auf einen besonders fruchtbaren Boden fallen können. Ein solcher Zusammenhang lässt sich – so die im Folgenden zu entfaltende These – insbesondere mit Blick auf Ostdeutschland sowie auf die dort fortwirkenden Transformationserfahrungen und damit zusammenhängende Deutungsmuster in den Blick nehmen.

Der Beutelsbacher Konsens nach der „Ossifikation“ (Mau)

Angesichts der sozialistischen „Zielkultur“ (Thaa 1992: 31)⁶ und des hierfür erforderlichen neuen Typus Mensch⁷ einerseits sowie der ausgeprägten Skepsis der sogenannten Vorhut der Arbeiterklasse bezüglich der Realisierbarkeit ihrer Ziele andererseits strebte die SED-Führung an, die gesamte DDR-Gesellschaft „als ihre Organisation ein[zurichten]“ (Pollack 1990: 294). Zudem wurden die hierfür geschaffenen Massenorganisationen nebst aller staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen konsequent in den Dienst einer von der Wiege bis zur Bahre andauernden, durchweg politisch-ideologischen Erziehung gestellt (Partetzke 2016: 408–449). So heißt es beispielsweise in der *Verordnung über Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung* unter anderem, dass die Kinderkrippe (1.–3. Lebensjahr) und der Kindergarten (3.–6. Lebensjahr) „eine große Verantwortung für die allseitige Entwicklung und sozialistische Erziehung der Kinder [tragen]. Sie gewährleisten eine harmonische körperliche, geistige und sprachliche Entwicklung [...] sowie die Heraus-



Ein Lehrer unterrichtet Schülerinnen und Schüler während des sogenannten „Parteilehrjahres“ in der DDR um 1980. Der Staatsbürgerkundeunterricht sollte politische Grundkenntnisse vermitteln und die Lernenden zugleich im Sinne des Marxismus-Leninismus von der historischen Rolle der DDR und der Zukunft des Sozialismus überzeugen.

© ullstein bild – Thomas Billhardt – Camera Work

bildung sozialistischer Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen, der Selbständigkeit und Aktivität“ (1976: 201).⁸ Mit Blick auf den Staatsbürgerkundeunterricht heißt es im *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* u. a., dass dieser Unterricht „[...] in lebensnaher Weise ökonomische, philosophische und politische Grundkenntnisse [vermittelt] und [...] damit in den Marxismus-Leninismus ein[führt]. Die Schüler sind zur Erkenntnis der historischen Rolle und nationalen Aufgabe der Deutschen Demokratischen Republik zu führen. Sie sollen die Überzeugung gewinnen, daß dem Sozialismus in ganz Deutschland die Zukunft gehört“ (1965: 91). Und im *Statut der Freien Deutschen Jugend* (FDJ), die 1988 immerhin 2,3 Millionen Mitglieder hält (Hübner 1995: 1729), heißt es u. a., dass deren Mitglieder dazu verpflichtet sind, „der Sache der Arbeiterklasse treu ergeben zu sein, sich die Wissenschaft des Marxismus-Leninismus immer vollkommener anzueignen und sie zu verbreiten, der Jugend die Politik der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und unseres Arbeiter-und-Bauern-Staates überzeugend zu erläutern und an der Verwirklichung des Programms der SED und ihrer Beschlüsse mitzuwirken“ (Zentralrat 1976: 12). Eine staatlich verordnete Normallebensführung („Baukastenbiographie“; Partetzke 2016: 416) und eine jedem/jeder dauerhaft unterstellte „politisch-ideologische Entwicklungstatsache“ (ebd.: 414)⁹ waren in der DDR mithin zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Vor dem Hintergrund dieser Erziehungsdiktatur¹⁰, die auf eine politisch-ideologische Mission hin ausgerichtet gewesen ist, wird nachvollziehbar, warum sich der Beutelsbacher Konsens im Zuge der politischen Wende 1989/90 und der unmittelbaren Nachwendejahre als eine Art Exportschlager herausstellt.¹¹ So kann vor allem sein erster Grundsatz (vermeintlich) glaubhaft „dem Verdacht entgegenwirk[en]“ (Sander 1996: 31), die neuen Unterrichtsfächer für politische Bildung seien in Wahrheit nichts anderes als „eine Fortsetzung der DDR-Staatsbürgerkunde mit anderen Mitteln“ (ebd.). Inzwischen stellen sich die positiven, zum Teil euphorischen Einschätzungen in der oben genannten Umbruchphase – „Angleichung oder Anverwandlung des Ostens an den Westen“ (Mau 2024: 10) – jedoch als erheblich verfrüht, wenn nicht gar als teilweise falsch heraus.¹² So weist Mau (2019, 2024) auf zahlreiche „Frakturen“ hin, die durch den Vereinigungs- und den weiterhin andauernden Transformationsprozess in Ostdeutschland entstanden sind und die sich mittlerweile zu einer „Ossifikation“ (Mau 2024: 20; dort herv.) weiterentwickelt haben. Mit dem Begriff der Frakturen markiert Mau (2021) „das Nebeneinander von Einheitserfolgen und Scheitern, von Gewinnen und Verlusten, von Hoffnung und Enttäuschung, von Eingewöhnung und Entfremdung. Die Bilanz der Einheit ist nicht nur durchwachsen, sie ist auch durch und durch widersprüchlich. Um diese Diskrepanz zu entschlüsseln, ist der Begriff der gesellschaftlichen



Bergleute demonstrieren 1990 vor dem Werk Bleicherode der Kali Südharz AG für den Erhalt ihrer Arbeitsplätze. Nach Wende und Währungsunion wurde das frühere Kombinat Kali aufgespalten und von der Treuhand verwaltet. Die Auseinandersetzung steht beispielhaft für jene „Frakturen“ des ostdeutschen Transformationsprozesses, in denen sich Einheitserfolge und Scheitern, Hoffnung und Enttäuschung sowie Eingewöhnung und Entfremdung bis heute überlagern. © picture alliance / zb | Eberhard Klöppel

Fraktur hilfreich. Unter einer Fraktur versteht man in der Medizin den Bruch eines Knochens. Viele Frakturen sind unter der Haut verborgen und äußerlich nicht erkennbar, manche aber liegen offen. Oft verheilen sie; wenn es jedoch zu Verschiebungen kommt, muss man ein Leben lang mit Funktionseinschränkungen leben. Gesellschaftliche Frakturen lassen sich in diesem Sinne als Brüche des gesellschaftlichen Zusammenhangs verstehen, die zu Fehlstellungen führen können.“ Dass diese Frakturen erst seit einiger Zeit verstärkt wahrgenommen werden, liegt wiederum daran, dass sie „erst in Stresssituationen“ (Mau 2024: 37) wie der aktuellen Polykrise richtig sichtbar, also „sonst eher latente Werteinstellungen, Deutungen und mentale Haltungen [in solchen Momenten] aktiviert werden“ (ebd.).

Nun wird hier nicht die These vertreten, dass sich inzwischen eine spezifisch ostdeutsche Lesart des Beutelsbacher Konsenses im Sinne der zu Beginn präsentierten herausgebildet hat. Angesichts der erwähnten Frakturen, die unter anderem zu einem „eigenständige[n] Kultur- und Deutungsraum Ostdeutschland“ (ebd.: 31; dort herv.) geführt haben, könnte die oben genannte Instrumentalisierung des Beutelsbacher Konsenses durch vor allem rechtspopulistische und extrem rechte Akteure hier aber auf einen besonders fruchtbaren Boden fallen. Immerhin versteht es die AfD, die sich als „Hüterin der ‚volkseigenen Erfahrung‘“ und als „Sprachrohr der ‚ostdeutschen Seele‘“ (ebd.: 89) inszeniert, nicht nur, die „ausgebremste Demokratisierung“ (ebd.: 40; dort herv.) im Osten und die „Überschichtung der ostdeutschen Gesellschaft durch westdeutsches Führungspersonal“ (ebd.: 44; dort z. T. herv.)¹³ geschickt für ihre Zwecke zu ins-

trumentalisieren. Als zum Teil institutionalisierte Nachfolgerin jener überwiegend aus dem Westen stammenden rechten Akteure, die in der oben genannten Umbruchphase gezielt den vopolitischen Raum im Osten besetzt haben (ebd.: 51, 101 f.), fungiert sie zudem als Katalysator der oben genannten Aktivierung „ostdeutscher“ Deutungsmuster.¹⁴

Als „Polarisierungsunternehmer[in]“ (Mau/Lux/Westheuser 2024: 375) bewirtschaftet sie insofern auch die zu Beginn erwähnte, sinnwidrige Lesart des Beutelsbacher Konsenses recht erfolgreich, wobei diese Bewirtschaftung einem wiederkehrenden Muster folgt: Der Beutelsbacher Konsens wird (1.) als quasi-rechtliche Norm behandelt, obwohl er keinen solchen Status besitzt. Seine Grundsätze werden (2.) isoliert und verkürzt rezipiert, etwa indem das Überwältigungsverbot mit einem generellen Enthaltungsgebot gleichgesetzt wird. Das Kontroversitätsgebot wird (3.) entkontextualisiert und zu einer Forderung nach politischer Neutralität umgedeutet. Schließlich wird (4.) aus der professionellen Selbstbindung politischer Bildung ein äußerer Maßstab, mit dem Lehrkräfte kontrolliert und sanktioniert werden sollen. In eben dieser Konstellation verliert der Beutelsbacher Konsens seine orientierende Funktion und wird zu einem Instrument politischer Auseinandersetzung. Mit der Berufung auf ihn werden in diesem Zusammenhang politische Interventionen gegen Schule und Lehrkräfte nicht als politische Einflussnahme, sondern als die Durchsetzung professioneller Standards zu präsentieren versucht. Neutralität erscheint so dann nicht als eine (partei-)politische Forderung, sondern als scheinbar selbstverständliche Konsequenz eines allgemein anerkannten Konsenses.



Junge Besucherinnen und Besucher an der Gedenkstätte Berliner Mauer. Politische Bildung sollte die Geschichte von Diktatur und Demokratie nicht nur als Überwindung von Indoktrination erzählen, sondern als Spannungsverhältnis zwischen Mündigkeit und demokratischer Selbstvergewisserung. Gerade für Ostdeutschland ist eine realistische und differenzierte Aufarbeitung dieser Bildungsgeschichte wichtig.

© picture alliance / Zoonar | edpics

Sollte sich nun herausstellen, dass dieses Verständnis des Beutelsbacher Konsenses vermehrt in Ostdeutschland verbreitet bzw. rekonstruierbar ist, dann wäre dies zwar kein Beleg dafür, dass die Politikdidaktik/politische Bildung in den letzten 36 Jahren hier alles falsch gemacht hat. Es wäre aber ein ernstzunehmender Hinweis darauf, künftig manches anders zu machen. Selbstverständlich soll damit weder den regelmäßig wiederkehrenden Anrufungen politischer Bildung als Feuerwehr politischer und gesellschaftlicher Brände noch einer Relativierung oder gar Infragestellung des Beutelsbacher Konsenses das Wort geredet werden. Mindestens eine realistischere Erzählung der Geschichte der politischen Bildung wäre dann allerdings – nicht nur, aber auch und vor allem im Osten der Republik – dringend angebracht. So ist es zwar richtig, dass politische Bildung in einer Demokratie „dem Primat der politischen Selbstverwirklichung mündiger Bürgerinnen und Bürger [unterliegt]“ (Lange 2008: 431) und dass „sie [...] die Kompetenz zur politischen Selbstbestimmung [betont] und [...] die Autonomie und Mündigkeit des demokratischen Souveräns als Ausgangspunkt und als Orientierung des Bildungsprozesses [begreift]“ (ebd.: 432). Ebenso richtig ist aber, dass politische Bildung auch einen Beitrag „zur Fundierung, Legitimation und Reproduktion demokratischer Herrschaft“ (Lange 2007: 209) zu leisten hat – zumal dann, wenn sie staatlich verantwortet wird und ihr somit auch der „Auftrag der Zustimmungserzeugung“ (May 2021: 20) zukommt.

Die Geschichte politischer Bildung nicht allein als „Überwindung von Affirmation, sondern als die (Aus-)Balan- cierung von Affirmation und Mündigkeit“ (May/Partetzke 2023: 58) zu erzählen, könnte deshalb nicht nur dazu beitragen, „die damit einhergehenden Spannungen der professionellen Reflexion zugänglich“ (ebd.) zu machen, sondern auch dazu, den Auftrag und die Aufgaben politischer Bildung nicht zuletzt dadurch realistischer darzustellen und zu vermitteln und sie damit vor bewussten Fehl- und Umdeutungen stärker zu schützen. Herrschaftslegitimation, -siche-

lung und -reproduktion im Sinne einer „kritischen System- loyalität“ (ebd.) gehören jedenfalls auch in demokratisch verfassten politischen Systemen dazu – müssen deshalb aber nicht überwältigend sein. Ernsthaft nachzudenken wäre in diesem Zusammenhang übrigens auch über eine „eigene politische Didaktik für die neuen Bundesländer“ (Wallraven 2003: 380; dort herv.), wenigstens aber über „Konzeptumrisse einer autonomen Politischen Bildung in Ost- deutschland“ (ebd.: 360; dort herv.). Zwar wäre beides keines- wegs neu, anstrengend und zum Teil schmerzhaft wäre es aber wohl durchaus. Jedenfalls erscheinen die „demokrati- sche Zuversicht und didaktische Standortsicherheit“ (ebd.: 377) der westdeutschen Politikdidaktik Anfang bis Mitte der 1990er Jahre inzwischen immer unangemessener, die Zwei- fel an der seinerzeit demonstrierten und nach wie vor Gül- tigkeit für sich beanspruchenden „kategorie[n] Eindeutig- keit und inhaltliche[n] Griffbarkeit“ (ebd.) angesichts der sich offenbar weiter verschärfenden „Brüchigkeit des päda- gogischen Bedingungsfeldes“ (ebd.) dafür aber umso gebo- tener.

Marc Partetzke,

KURZVITA

geboren und aufgewachsen in Thüringen, lehrt und forscht als Professor für Politikdidaktik und Politische Bildung an der Universität Hildesheim. Zuvor war er an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Universität Bremen und der Bergischen Universität Wuppertal beschäftigt. Er ist seit 2023 Sprecher der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Zuletzt hat er gemeinsam mit Michael May (FSU Jena) eine zweibändige Einführung in die Politikdidaktik vorgelegt.

Anmerkungen

- 1 Für die kritische Diskussion dieses Manuskripts danke ich den Kolleginnen Maren Bienenr (Hildesheim), Julia Gantenberg (Bremen) und Michael May (Jena) sehr herzlich.
- 2 Allerdings ist der Beutelsbacher Konsens in den Vergabepraktiken staatlicher Stellen inzwischen mitunter durchaus zu einem Prüfkriterium des Verwaltungshandelns avanciert (kritisch dazu Hentges/Lösch 2021; siehe allerdings auch Deutscher Bundestag 2018).
- 3 Hierzu passt, was Schanetzky (2025: 150) mit Blick auf die Politik der politischen Bildung festhält, in die die auf der Tagung in Beutelsbach anwesenden Politikdidaktiker verstrickt waren (mindestens aber wurden sie von dieser in ihren Dienst gestellt; so schon Wehling 1977: 173 ff.) – dass nämlich der Beutelsbacher Konsens keineswegs dazu geführt habe, dass die dortigen „Frontlinien [...] begradigt worden wären.“
- 4 Zu dieser Industrie können u. a. die Beutelsbacher (bis 1990) bzw. Bad Uracher (ab 1992) Gespräche, die (Jubiläums-)Tagungen zum Beutelsbacher Konsens und eine schier unüberschaubare Anzahl an Handbüchern, Sammelbänden, Aufsätzen und Zeitschriftenartikeln zum Thema gezählt werden.
- 5 Dass dies auch für Lehrkräfte im öffentlichen Dienst gilt, hat das Bundesarbeitsgericht bereits 1982 festgestellt (BAG – 1 AZR 694/79).
- 6 Einrichtung einer neuen Gesellschaftsordnung im Sinne der Geschichtsteleologie des Marxismus-Leninismus.
- 7 Allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit.
- 8 Zu den in dieser Verordnung genannten Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen zählen u. a. die „Liebe [der Kinder] zu ihrem sozialistischen Vaterland“ (Ministerrat 1985: 7) und „zum Frieden“ sowie ihre freundschaftlichen Beziehungen zu „der Sowjetunion und allen anderen sozialistischen Ländern“ (ebd.).
- 9 Einsicht in die von der SED verkündete Wahrheit und die Einhaltung der aus ihr abgeleiteten (Verhaltens-)Regeln.
- 10 Diese ist deshalb als totalitär zu charakterisieren, weil in ihr selbst noch „die Gewissen disponibel gemacht werden“ (Drath 1968: 241) mussten.
- 11 Dies passt im Übrigen gut in das Bild einer z. T. an ihre Grenzen geratenen Versorgung der „wissbegierige[n] Bevölkerung im Osten“ (Schanetzky 2005: 191) mit Expertise und Materialien zur politischen Bildung aus dem Westen. So stand bspw. die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Pate für die Gründung der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung und hat zeitweise einen Mitarbeiter dorthin entsendet. Ich danke Maïke Hausen von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg für diesen Hinweis.
- 12 Zu diesen Angleichungen bzw. Anverwandlungen (und deren Kritik) im Bereich Politikdidaktik/Politische Bildung siehe u. a. Biskupek (2002), Wallraven (2003) und Schillo (2008).
- 13 Tatsächlich sind die Politikdidaktik, die politische Bildung und deren Politik Paradebeispiele für diese Überschichtung. Davon zeugen nicht nur das diesbezügliche „System der Länderpartnerschaften“ (Schanetzky 2025: 191) und die erfolgreichen Brückenkopfphantasien des ehemaligen Direktors der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Werner Wolf, die auch als „Wahlkampfüberlegungen“ (ebd.) zu deuten sind, sondern vor allem die Tatsache, dass sich die Deutsche Wiedervereinigung als außerordentlicher Glücksfall für die Politikdidaktik erwiesen hat. Während angesichts der „bleiernen Zeit“ (Sander 2003: 149) Gagel 1986 (290; dort herv.) noch die Frage aufgeworfen hatte, ob die „politische Didaktik“ aussterbe, wurden in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung „[r]und ein Dutzend politikdidaktischer Professuren [...] neu geschaffen“ (Sander 2003: 150), die aus guten Gründen nicht mit Altkadern aus Instituten bzw. Sektionen für Marxismus-Leninismus besetzt werden konnten.
- 14 Dass diese Deutungsmuster auch bei denjenigen anzutreffen sind, die selbst nicht mehr in der ehemaligen DDR geboren und/oder aufgewachsen sind, liegt u. a. an den überaus wirkmächtigen, innerfamiliären DDR-spezifischen (Eltern-)Narrativen (Klausmeier 2020), die (von Kindern) nicht zwingend infrage gestellt werden (Haag 2018).

LITERATUR

- Ahlheim, Klaus (2019): *Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co.* Ulm.
- Biskupek, Sigrid (2002): *Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern.* Schwalbach/Ts.
- Brunold, Andreas (2017): *Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement.* In: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen.* Schwalbach/Ts., S. 87–103.
- Buchner, Peter (2016): *Kritik: Amtlich verordnet! Politische Bildung als kritische Instanz der Inneren Führung und ein Geburtstagsständchen für den Beutelsbacher Konsens.* In: Uwe Hartmann/Claus von Rosen (Hrsg.): *Innere Führung als kritische Instanz.* Berlin, S. 110–123.
- Cremer, Hendrik (2019): *Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Analyse/Deutsches Institut für Menschenrechte.* URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [07.10.2025].
- Deutscher Bundestag (2018): *Neutralitätspflichten für Zuwendungsempfänger.* Ausarbeitung WD 3 – 3000 – 117/18. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/558246/d32f99f653618007e941cc8530d09da2/wd-3-117-18-pdf-data.pdf> [18.11.2025].
- Drath, Martin (1968): *Totalitarismus in der Volksdemokratie.* In: Bruno Seidel/Siegfried Jenkner (Hrsg.): *Wege der Totalitarismusforschung.* Darmstadt, S. 310–358.
- Frech, Siegfried (2022): *1970er. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Für Demokratie werben. Fünf Jahrzehnte politischer Wandel, pädagogischer Auftrag und fachlicher Diskurs – die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg wird 50.* Stuttgart, S. 32–49. URL: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/publikationen/ki_publikationen/Frech_Thelen_Weber_50_Jahre_LpB_2022.pdf [18.11.2025].
- Gagel, Walter (1986): *Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubestimmung?* In: *Gegenwartskunde* 35, Heft 3/1986, S. 289–295.
- Gawert, Moritz/Nikolai, Rita (2025): *Warum politische Neutralität an Schulen keine Option ist. Der Beutelsbacher Konsens als Aufforderung zur politischen Diskussion.* In: *Die Grundschulzeitschrift, Jahresheft 2025*, S. 14 f.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – vom 25. Februar 1965. In: *GBL I/1965*, Nr. 6, S. 83–106.
- Giesinger, Johannes (2021): *Vermitteln und Mitteilen: Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen.* In: Johannes Drerup/Miguel Zulaica y Mugica/Douglas Yacek (Hrsg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote.* Stuttgart, S. 19–30.
- Grammes, Tilman (2010): *Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie.* In: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung.* Wiesbaden, S. 201–220. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_15.
- Haag, Hanna (2018): *Im Dialog über die Vergangenheit. Tradierung DDR-spezifischer Orientierungen in ostdeutschen Familien.* Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19263-1>.
- Heil, Matthias (2021): *Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung.* In: *heiEDUCATION Journal* 7, S. 97–119.
- Henkenborg, Peter (2016): *»Eine Kultur des Dissenses« – Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung.* In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung.* Bonn, S. 187–196.
- Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (2021): *Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung. Die Veränderung politischer Öffentlichkeit durch Denunziationsplattformen im Internet.* In: Manuel S. Hubacher/Monika Waldis (Hrsg.): *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Umgang mit politischer Information und*

Kommunikation in digitalen Räumen. Wiesbaden, S. 131–152. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_7.

- ✎ Herbst, Jan-Hendrik/Gärtner, Claudia/Kläsener, Robert (Hrsg.) (2023): Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen. Frankfurt a. M. DOI: <https://doi.org/10.46499/9783756615889>.
- ✎ Hiller, Simone/Münch-Wirtz, Julia (2021): ‚Neutral‘ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29, Heft 1/2021, S. 124–141.
- ✎ Hofmann, Peter (2016): Der Beutelsbacher Konsens im Spannungsfeld zwischen Professionalitätsverständnis und administrativer Norm. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 207–216.
- ✎ Hübner, Peter (1995): Zur Rolle der „Massenorganisationen“ im Alltag des DDR-Bürgers. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, Bd. II/3. Baden-Baden, S. 1723–1765.
- ✎ Hufen, Friedhelm (2018): Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 66, Heft 2/2018, S. 216–221. DOI: <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2018-2-216>.
- ✎ Hufen, Friedhelm (2021): Das Neutralitätsgebot: Ein rechtlicher Maulkorb für die politische Bildung? Thesen zu einem aktuellen Problem. In: FORUM für Kinder und Jugendarbeit 1/2021, S. 30 ff.
- ✎ Hufer, Klaus-Peter (2016): Beutelsbach und kein Ende? Anmerkungen aus der Sicht eines Erwachsenenbildners. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 217–223.
- ✎ Huschle, Lucy/Abs, Hermann Josef (2025): Hochschule. In: Hermann Josef Abs/Tim Engartner/Reinhold Hedtke u. a. (Hrsg.) (2025): Pilotmonitor politische Bildung: Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bonn, S. 181–285.
- ✎ Klausmeier, Kathrin (2020): So eine richtige Diktatur war das nicht ... Vorstellungen Jugendlicher von der DDR. Geschichtspolitische Erwartungen und empirische Befunde. Göttingen. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737012034>.
- ✎ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BW) (Hrsg.) (2024): Der Beutelsbacher Konsens im Wirtschaftsunterricht. Durchgängig plural? Deutschland und Europa 87/2024. Stuttgart.
- ✎ Lange, Dirk (2007): Politikbewusstsein und Politische Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 205–213.
- ✎ Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft. Politik 57, Heft 3/2008, S. 431–439.
- ✎ Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden, S. 383–402. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_21.
- ✎ Mau, Steffen (2019): Lütten klein. Leben in der Ostdeutschen Transformationsgesellschaft. Berlin.
- ✎ Mau, Steffen (2021): Ostdeutsche Frakturen für immer? URL: [https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/336341/ostdeutsche-frakturen-fuer-immer/\[10.03.2026\]](https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/336341/ostdeutsche-frakturen-fuer-immer/[10.03.2026]).
- ✎ Mau, Steffen (2024): Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt. 2. Aufl., Berlin.
- ✎ Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2024): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. 7. Aufl., Berlin.
- ✎ May, Michael (2021): Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 70, Heft 1/2021, S. 17–21. DOI: <https://doi.org/10.3224/gwp.v70i1.01>.
- ✎ May, Michael/Partetzke, Marc (2023): Einführung in die Politikdidaktik. Bd. 1: Geschichte, Essentials, Forschungsfelder und Entwicklungsfelder. Frankfurt a. M. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838560458>.
- ✎ May, Michael/Partetzke, Marc (2025): Einführung in die Politikdidaktik. Bd. 2: Lehramt politische Bildung studieren. Frankfurt a. M.
- ✎ Minkyung, Kim/Gutmann, Tobias/Friedrich, Jan/Neef, Katharina (Hrsg.) (2021): Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität. Opladen/Berlin/Toronto.
- ✎ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1985): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin.
- ✎ Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. Information/Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_25_Schweigen_ist_nicht_neutral.pdf [07.10.2025].
- ✎ Oberle, Monika (2016): Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 251–259.
- ✎ Oberle, Monika (2023): Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In: Siegfried Frech/Robby Geyer/Monika Oberle (Hrsg.): Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt a. M., S. 88–107.
- ✎ Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna (2018): Grenzlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Laura Möllers/Sabine Manzel (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt a. M., S. 53–61.
- ✎ Overwien, Bernd (2016): Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 260–268.
- ✎ Partetzke, Marc (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13450-1>.
- ✎ Payandeh, Mehrdad (2016): Die Neutralitätspflicht staatlicher Amtsträger im öffentlichen Meinungskampf. Dogmatische Systembildung auf verfassungsrechtlich zweifelhafter Grundlage. In: Der Staat 55, S. 519–550. DOI: <https://doi.org/10.3790/staa.55.4.519>.
- ✎ Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2016): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 39–67.
- ✎ Pollack, Detlef (1990): Das Ende einer Organisationsgesellschaft. Systemtheoretische Überlegungen zum gesellschaftlichen Umbruch in der DDR. In: Zeitschrift für Soziologie 19, Heft 4/1990, S. 292–307. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0405>.
- ✎ Rodrian-Pfennig, Margit (2010): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 157–167.

- Rucker, Thomas (2021): Das Kontroversitätsgebot schulischen Unterrichts. Ein erziehungs- und bildungstheoretisch fundierter Interpretationsvorschlag. In: Johannes Drerup/Miguel Zulaica y Mugica/Douglas Yacek (Hrsg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart, S. 31–43.
- Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts., S. 29–38.
- Sander, Wolfgang (2003): *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Bonn.
- Schanetzky, Tim (2025): *Politik der politischen Bildung. Das Ringen um die Demokratisierung der Deutschen seit 1945*. Göttingen.
- Schiele, Siegfried (1987): Zehn Jahre „Beutelsbacher Konsens“. In: Ders./Herbert Schneider (Hrsg.): *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 1–8.
- Schiele, Siegfried (2016): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, S. 68–77.
- Schillo, Johannes (2008): Zur deutsch-deutschen Geschichte der politischen Bildung. In: *Praxis Politische Bildung* 1/2008, S. 49–56.
- Sturm, Michael (2019): Neutralität als Kampfbegriff: Herausforderungen für die politische Bildung in Zeiten des Rechtsextremismus. In: *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, Heft 1/19, S. 37–40.
- Thaa, Winfried (1992): Zum Stellenwert konkretisierter offizieller Zielvorgaben in sozialistischen Gesellschaften. In: Ders./Iris Häuser/Michael Schenkel/Gerd Meyer (Hrsg.): *Gesellschaftliche Differenzierung und Legitimitätsverfall des DDR-Sozialismus. Das Ende des anderen Wegs in der Moderne*. Tübingen, S. 19–39.
- Verordnung über Kindereinrichtungen der Vorschulernziehung – vom 22. April 1976. In: *GBL*. I/1976, Nr. 14, 201 ff.
- Wallraven, Klaus Peter (2003): Politische Bildung im Transformationsprozess. Nachlese, Streitschrift und spätes Plädoyer. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern*. Schwalbach/Ts., S. 351–389.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173–184.
- Wehling, Hans-Georg (1980): Keine Harmonie in der Familie – Nachlese zu einer Tagung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis*. Stuttgart, S. 133–140.
- Welge, Rebecca/Ziegler, Béatrice (2016): Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der deutschsprachigen Schweiz. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, S. 325–333.
- Weselek, Johanna/Wohnig, Alexander (2021): Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44, Heft 2/2021, S. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.31244/zep.2021.02.02>.
- Widmaier, Benedikt (2016): Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: Ders./Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, S. 96–111.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016): Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, S. 9–13.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn.
- Wrase, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306955/wie-politisch-duerfen-lehrkraefte-sein/> [07.10.2025].
- Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (2022): Einführung – oder: Was wir uns dabei gedacht haben. In: Dies. (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn, S. 9–17.
- ZDF Magazin Royal, Sendung vom 19.09.2025. URL: <https://www.zdf.de/video/shows/zdf-magazin-royale-102/zdf-magazin-royale-vom-19-september-2025-100> [18.08.2026].
- Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, Abteilung Verbandsorgane (1976): *Statut der Freien Deutschen Jugend. Beschlossen vom X. Parlament der Freien Deutschen Jugend 1976*. Berlin.

Impressum

Die Zeitschrift »Bürger & Staat« wird herausgegeben von der LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG Baden-Württemberg.
 Direktorin der Landeszentrale: Sibylle Thelen
 Redaktion: Dr. Maike Hausen, Heilbronner Straße 35, 70191 Stuttgart, maike.hausen@lpb.bwl.de
 Druckvorbereitung: Schwabenverlag Aktiengesellschaft, Senefelderstraße 12, 73760 Ostfildern, Telefon: 07 11/44 06-0, Fax: 07 11/44 06-174
 Druck: Kern GmbH, In der Kolling 120, 66450 Bexbach, Telefon: 0 68 26/9 34 10-215, www.kerndruck.de
 Versand: Braun Direktwerbung GmbH, Johannes-Majer-Str. 6, 72141 Walddorfhäslach, Tel.: 0 71 27/56 09 19-2.
 »Bürger & Staat« erhalten Sie über den Online-Shop der LpB: www.lpb-bw.de/shop
 Schulen und andere Bildungseinrichtungen können auf Anfrage in den kostenfreien Erstverteiler der Zeitschrift aufgenommen werden.
 Anfragen dazu bitte an: christopher.scruton@lpb.bwl.de
 Für die inhaltlichen Aussagen der Beiträge tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Der Beutelsbacher Konsens in den aktuellen Instrumentalisierungen im Kontext eines vermeintlichen „Neutralitätsgebotes“

Jana Sämann

Fünfzig Jahre nach jener Tagung in Beutelsbach erscheinen die Debatten um den Beutelsbacher Konsens maßgeblich davon geprägt, verkürzende Lesarten abzuwehren, welche aus dem Konsens ein vermeintliches Neutralitätsgebot ableiten. Der Beitrag von Jana Sämann zeichnet diese Lesart entlang dreier, sich auch konstruierender Rezeptionslinien nach: Der „Neutrale Schulen“-Meldeportale der AfD, parlamentarischer Anfragen und Debatten sowie empirischer Befunde zu Neutralitätsannahmen (und Zurückweisungen) im Feld. Übergreifend wird deutlich, dass insbesondere Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot verkürzt und zur Delegitimierung gesellschaftspolitischer Positionierungen instrumentalisiert werden. Die wiederkehrende Behauptung eines Neutralitätsgebots kann dabei als Umdeutung verstanden werden, welche politische Bildung ihrer kritischen Inhalte zu „neutralisieren“ sucht. Gegenwärtige Auseinandersetzungen um den Beutelsbacher Konsens verweisen damit weniger auf eine Debatte über bildungstheoretische Grundprinzipien als auf gesellschaftliche Kämpfe um Legitimitäten – und auf die Grenzen des Konsenses, dessen normative Prämissen als unbestimmt gelten.

Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses zu seinen runden Jahresjubiläen schien häufig von einem Hinterfragen von Aktualität und Relevanz bestimmt: „Reicht der Beutelsbacher Konsens?“ fragen etwa Siegfried Schiele und Herbert Schneider (1996) zwanzig Jahre nach der Tagung in Beutelsbach; Benedikt Widmaier und Peter Zorn (2016) diskutieren im Sammelband „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?“ weitere zwanzig Jahre später die grundlegende Relevanz (mit vielen kritischen Einwüfen, aber durchaus unterschiedlichen Fazits).

Heute, fünfzig Jahre nach jener Tagung im baden-württembergischen Beutelsbach 1976, erscheinen die Debatten um den Beutelsbacher Konsens maßgeblich geprägt dadurch, dass hier verkürzende Lesarten entwickelt und wieder abgewehrt werden müssen. Während die Formulierungen des Beutelsbacher Konsenses einerseits bemüht werden, um ein vermeintliches Neutralitätsgebot zu begründen sowie dessen Verletzung in schulischen wie außerschulischen Kontexten politischer Bildung zu skandalisieren (wobei dabei in erster Linie eine Diskreditierung progressiver Bildungsansätze vorgenommen oder eine Delegitimierung gegen gesellschaftspolitische Positionierungen versucht wird), wird der Konsens andererseits in einem dezidierten Wertebezug betont. Im folgenden Beitrag stehen Versuche der Instrumentalisierung des Beutelsbacher Konsenses im Kontext des Postulates eines „Neutralitätsgebotes“ in der politischen Bildung im Vordergrund. Hierbei werden verschiedene Versuche der Lesart als vermeintliches Neutralitätsgebot ausgeführt, speziell im Kontext der „Neutrale-Schulen“-Meldekampagne der AfD, in parlamentarischen Debatten schulischer wie außerschulischer politischer Bildung sowie in der Wahrnehmung durch Politiklehrkräfte. Speziell die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der außerschulischen politischen Bildung wird eingeordnet, um abschlie-

ßend Instrumentalisierung und Anschlussfähigkeiten des Beutelsbacher Konsenses im Kontext von „Neutralität“ zu betrachten.

Der Beutelsbacher Konsens in der Lesart als vermeintliches Neutralitätsgebot

Während der Beutelsbacher Konsens in der politikdidaktischen Rezeption primär als Orientierung für die Gestaltung politischer Bildungsprozesse verstanden wird, lässt sich seit einigen Jahren eine zunehmende Umdeutung beobachten. Insbesondere die AfD (fehl-)interpretiert seine Prinzipien als Verpflichtung zu einer „Neutralität“ politischer Bildung gegenüber politischen Positionen. Seit über zehn Jahren gibt es kritische Hinweise darauf, dass eine verkürzende Lesart des Beutelsbacher Konsenses eine Auslegung als vermeintliche Neutralitätsverpflichtung bzw. Gleichbehandlungsverpflichtung von Akteuren und Positionen anbietet, und dass diese Lesart wiederum (auch) von extrem rechten Parteien benutzt werden kann, um Beteiligungsansprüche an sowie Kritikunterbindungen in Formaten der politischen Bildung zu legitimieren. Ansgar Drücker (2016) plausibilisiert dies damit, dass eine AfD im Gegensatz zur NPD offensiv auf einen Status als vermeintlich demokratische Partei drängt und ihre Repräsentationsansprüche in Bildungsveranstaltungen nicht zuletzt mit dem Verweis auf Wahlerfolge und parlamentarische Vertretungen in Fraktionsstärke begründet (Drücker 2016: 123). In einer engen Auslegung des Wortlautes des Beutelsbacher Konsenses, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977, s. dazu den Abdruck des Beutelsbacher Konsenses im Editorial) sollen die eigenen Positionen kritiklos in den demokratischen Diskurs gedrängt werden.



Der Klassenraum ist ein zentraler Ort politischer Bildung: Hier sollen gesellschaftliche Konflikte kontrovers verhandelt werden, ohne Schüler:innen zu überwältigen. Forderungen nach „Neutralität“ drohen diesen Raum zu entpolitisieren. © Adobe Stock | Gibleho

Dadurch verschiebt sich der Fokus von Fragen, wie politische Kontroversität pädagogisch bearbeitet werden kann, hin zu Forderungen, politische Bildung habe sich jeder normativen oder wertenden Positionierung zu enthalten. Die Vorstellung, ein „Neutralitätsgebot“ ließe sich aus dem Beutelsbacher Konsens ableiten, hat sich dabei insbesondere in öffentlichen Debatten verbreitet. Im Folgenden wird skizziert, wie diese Lesart zunächst durch die sogenannten „Neutrale-Schulen“-Meldeportale der AfD sowie in parlamentarischen Anfragen politisch mobilisiert worden ist und darüber hinaus auch in Teilen der Lehrkräfteprofession Anschluss gefunden hat.

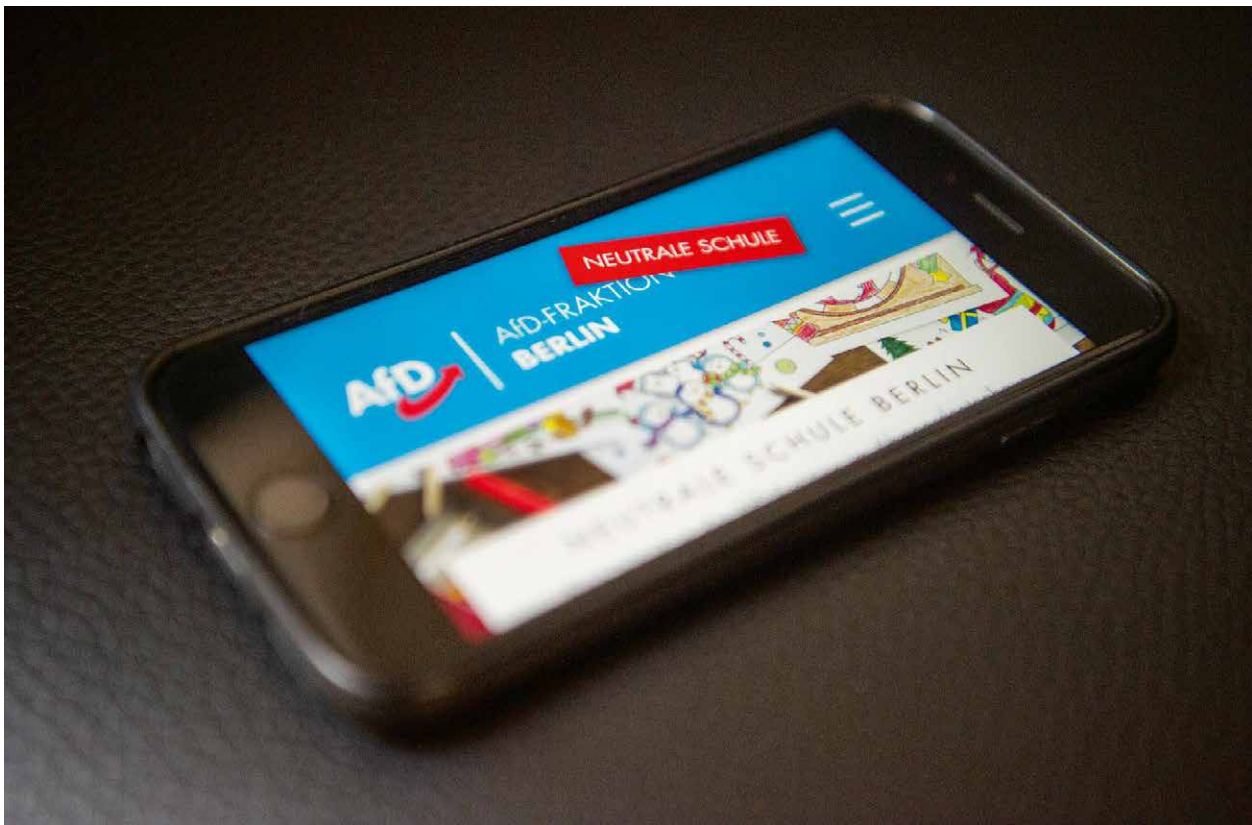
„Neutrale Schulen“-Meldeportale der AfD

Als Hans-Georg Wehling 1976 die Formulierungen zur Tagungsdokumentation verfasste, welche 25 Jahre später als Beutelsbacher Konsens populär wurden¹, war „Neutralität“ keine von ihm genutzte Begrifflichkeit. Spätestens in der Rezeptionslinie der „Neutrale Schulen“-Meldeportale, welche seit 2018 durch verschiedene AfD-Landtagsfraktionen eingerichtet worden sind, wird jedoch maßgeblich versucht, in den Beutelsbacher Konsens ein Neutralitätsgebot zu interpretieren. Das proklamierte Vorhaben der Meldeportale, „umfassend über die Rechtsvorschriften rund um das Neutralitätsgebot“ zu informieren sowie „mutmaßliche Neutralitätsverstöße“ über das Portal zu melden, wird etwa durch die AfD-Fraktion Hamburg damit begründet, es bestehe die Befürchtung, dass Schüler:innen durch „Ideologieprogramme“ für „parteilpolitische oder weltanschauliche Ziele“ vereinnahmt würden (AfD-Fraktion Hamburg 2018). Neben verkürzenden Bezügen auf ein staatliches Neutralitätsgebot wird dabei deutlich auch der Beutelsbacher Konsens bemüht, um der eigenen Neutralitätsvorstellung einen vermeintlich fach-

lichen Verpflichtungscharakter zuzusprechen: „Grundsätzlich gilt, dass Schulen und Lehrer zur Neutralität in parteipolitischen Fragen verpflichtet sind. Damit soll sichergestellt werden, dass Schüler nicht einseitig von Lehrern beeinflusst werden. Um dies zu erreichen, wurde der sog. *Beutelsbacher Konsens* entwickelt. In diesem werden Grundsätze der politischen Bildung an Schulen festgelegt, die die Einhaltung des Neutralitätsgebotes verwirklichen“ (AfD-Fraktion Niedersachsen 2018, Hervorhebung im Original).

Hier werden entweder pauschal alle drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses unter dem Schlagwort „Neutralität“ subsumiert (vgl. AfD-Fraktion Hamburg 2018; AfD-Fraktion Niedersachsen 2018), oder „Neutralität“ wird aus dem Überwältigungsverbot, welches als Indoktrinationsverbot bezeichnet wird, sowie dem Kontroversitätsgebot konstruiert (vgl. AfD-Fraktion Berlin 2018) – entgegen sämtlichen fachdidaktischen Rezeptionen. Schon 2018 verwehrten die politikdidaktischen Fachverbände sich deutlich gegen die Praxis der Meldeportale sowie gegen eine entsprechende Lesart etwaiger Neutralitätsverpflichtungen (GPJE/DVPB/DVPW 2018). Sibylle Reinhardt sprach in diesem Kontext von einer „Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens“ (Reinhardt 2019). Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg betont in der Auslegung des Beutelsbacher Konsenses, dass dieser „Lehrkräfte gegen Indoktrination [verpflichtet], aber nicht zur Wertneutralität“ (LpB 2019).

In aktuelleren Diskursen zeigt die AfD hier mittlerweile Bemühungen, Kritiken an entsprechenden Fehldeutungen des Beutelsbacher Konsenses nicht zurückzuweisen, sondern offensiv zu entkräften. So formuliert der Regierungsentwurf der AfD Sachsen-Anhalt, den diese am 26. Januar 2026 anlässlich der im selben Jahr im Bundesland anstehenden Landtagswahlen veröffentlichte: „Aktuell herrscht an unse-



Bei einer Pressekonferenz im Oktober 2018 stellt die AfD-Fraktion Berlin ihr Online-Portal „Neutrale Schule“ vor, auf dem Schüler:innen oder Eltern vermeintlich unzulässige, nicht-neutrale Äußerungen von Lehrkräften melden können. © picture alliance / dpa | Arne Immanuel Bänsch

ren Schulen begründet durch den sogenannten Beutelsbacher Konsens ein sogenanntes Indoktrinationsverbot. Lehrer dürfen ihre politische Meinung zwar äußern, dürfen sie den Schülern nur nicht aufzwingen. Leider funktioniert das in der Praxis oft schlecht, weil Lehrer als Autoritäten fungieren und allein dadurch Schüler sich der Erwartung ausgesetzt sehen, die Meinung des Lehrers anzunehmen. Wenn dann einige Lehrer sogar systematisch versuchen, die Schüler zur Annahme ihres Weltbildes zu bewegen, hilft der Beutelsbacher Konsens nicht weiter. Wir werden deshalb das Indoktrinationsverbot zu einem strengen Neutralitätsgebot ausweiten. Der Lehrer hat die Meinungsäußerungen der Schüler zu moderieren, aber nicht mit eigener Meinung mitzudiskutieren“ (AfD-Landesverband Sachsen-Anhalt 2026: 59). Der Beutelsbacher Konsens wird hier nicht mehr vermeintlich legitimierend rezipiert, sondern in offensiver Radikalisierung von Neutralitätsforderungen erweitert.

Anrufung eines „Neutralitätsgebotes“ in parlamentarischen Debatten

Für den schulischen wie den außerschulischen Kontext sind insbesondere auch parlamentarische Anfragen, Anträge und Debatten relevant, welche sich mit „Neutralität“ beschäftigen. Als Bezugspunkte eines vermeintlichen „Neutralitätsgebotes“ werden hier neben dem Beutelsbacher Konsens vor allem auch das staatliche Neutralitätsgebot herangezogen. Dieses formuliert als Lesart der grundgesetzlichen Verpflichtung zu Gleichbehandlung in Verbindung mit den Rechten der politischen Parteien spezifische Neutralitätsverpflichtungen für staatliche Hoheitsträger:innen, um Parteien mit den dem Amt verbundenen Befugnissen nicht zu begünstigen oder zu benachteiligen. „Neutralität“ wird dabei aber keineswegs als „Wertneutralität“ verstanden, sondern

mit Bezug auf etwa grundgesetzliche Werte von Menschenwürde und Demokratieprinzip (Brandt 2022: 10) durchaus normativ konnotiert, sodass hier nicht nur die Möglichkeit, sondern eine explizite Notwendigkeit besteht, z. B. rechts-extreme und rassistische Positionen in der Bildungsarbeit zu kritisieren – auch und insbesondere, wenn sie von politischen Parteien vertreten werden (Cremer 2019: 32). Weiter ist einzuwenden, dass das staatliche Neutralitätsgebot hier oft unzulässig ausgedehnt wird auf jeden Empfänger:in öffentlicher Finanzierungen (Hufen 2024).

Auch der Beutelsbacher Konsens wird hier analog zu den Lesarten im Kontext der „Neutrale Schulen“-Kampagnen verkürzend rezipiert, um die Annahme einer „Neutralitätsverpflichtung“ für die politische Bildung vor allem schulisch (Niggemann 2020; Ringendahl 2026), aber deutlich auch außerschulisch (Hafeneger/Jestädt 2021; Sämann 2024) zu stützen. In Hamburg fragte ein AfD-Abgeordneter etwa in einer Kleinen Anfrage zur Förderung der Jugendverbandsarbeit: „Inwieweit sind die Förderempfänger im Rahmen ihrer geförderten Arbeit/Projekte daran gebunden, sich parteipolitisch neutral oder zumindest weitgehend zurückhaltend zu äußern/zu verhalten? [...] Zusatzfrage: Sind hierbei die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses einzuhalten?“ (AfD Hamburg 2018: 1). Obgleich in fragendem Impetus formuliert, insinuiert die Anfrage, dass hier ein entsprechender Prüfungsaufwand notwendig wäre, da eine vermeintliche Verpflichtung nicht erfüllt sein könnte.

Jonas Deyda zeigt am Beispiel der Beschäftigung des Sächsischen Rechnungshofes mit der finanziellen Förderung der Zivilgesellschaft, inwieweit „Neutralität“ hier als *weaponized* betrachtet werden muss, indem sie „Regierungskritik verbietet und politische Neutralität einfordert“ (Deyda 2023). Im konkreten Beispiel wurde die öffentlich geförderte Zivilge-



Die Initiative „Omas gegen Rechts“ beteiligte sich Anfang 2025 an Protesten gegen den migrationspolitischen Kurs der CDU/CSU und die Annahme eines Unionsantrags mit Stimmen der AfD. In einer Kleinen Anfrage befragte die CDU/CSU-Fraktion daraufhin die Bundesregierung zu den politischen Aktivitäten und der staatlichen Förderung der Initiative sowie weiterer zivilgesellschaftlicher Organisationen.

© picture alliance / PIC ONE | Marc Vorwerk

sellschaft durch den Sächsischen Rechnungshof als „Lobby- und Interessenverbände“ bezeichnet, welche „aktiv und bewusst auf die Politik und ihre Akteure Einfluss nehmen wollen“ (Sächsischer Rechnungshof 2024: 111). Eine ähnliche Intonation zeigten die Unionsparteien im Februar 2025, welche in Reaktion auf öffentlichen Protest eine Kleine Anfrage „Politische Neutralität staatlich geförderter Organisationen“ an den Deutschen Bundestag stellte (Bundestagsfraktion der CDU/CSU 2025). Wenngleich der Beutelsbacher Konsens hier gar nicht als Referenzpunkt herangezogen wird, sind diese Debatten doch erheblich relevante Kontexte der aktuellen Neutralitätsanrufungen an politische Bildung: Hier wird eine grundlegende Vorstellung von der Notwendigkeit einer „Neutralität“ konstruiert und reproduziert, welche im weiteren Kontext als Folie der Verunsicherung für politisch bildendes Handeln aufgerufen wird.

Neutralitätsannahmen bei Politiklehrkräften

Die angeführten Lesarten des Beutelsbacher Konsenses als Neutralitätsverpflichtung erscheinen – auch weil sie entgegen sämtlicher Klärungsversuche aufrechterhalten werden – im Falle der Instrumentalisierung durch AfD-Fraktionen strategisch motiviert (vgl. Sämann 2024: 143 ff.). Daneben zeigen jedoch empirische Studien aus der Lehrkräfteforschung, „dass bei manchen oder auch zahlreichen Lehrenden und Studierenden das Fehlverständnis existiert, der Beutelsbacher Konsens fordere Neutralität und verbiete also eine persönliche Stellungnahme und Werte-gebundene Aussagen“ (Reinhardt 2020: 209). Anja Besand weist darauf hin, dass sich Lehrer:innen etwa in der Frage nach der kritischen Einordnung von PEGIDA nur zurückhaltend äußern

und ebenfalls „auf den Beutelsbacher Konsens [verwiesen] und damit auf die Notwendigkeit, sich in dieser Sache *neutral* zu verhalten“ (Besand 2019: 375, Hervorhebung im Original). In einer Befragung von Lehrkräften durch Monika Oberle zu Kenntnis, Interpretation und Bewertung des Beutelsbacher Konsenses nahm gut die Hälfte derjenigen, die ein Wissen über den Beutelsbacher Konsens hatten, an, „dass gemäß Beutelsbacher Konsens eine Lehrkraft ihre eigene politische Meinung den Schüler:innen *nicht* mitteilen *dürfe*“ (Oberle 2025: 23, mit Bezug auf Oberle u. a. 2018; Hervorhebung im Original). Ähnlich hoch fielen Zustimmungswerte aus, wonach der Politikunterricht „wertneutral“ organisiert sein müsse (ebd.). Hier zeigt sich eine Problematik der Formulierungen des Beutelsbacher Konsenses, der sich „durch seine normative Unbestimmtheit [...] in und für alle Richtungen nutzen, aber auch instrumentalisieren [lässt]“ (Lösch 2019: 19).

Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der außerschulischen politischen Bildung

Obschon dezidiert für den Kontext des schulischen Politikunterrichtes formuliert, wird der Beutelsbacher Konsens auch außerschulisch rezipiert. Zum einen sind hier unterschiedliche, anerkennende Bezugnahmen auszumachen, die den Beutelsbacher Konsens als Element eines schulisch wie außerschulisch geteilten „pädagogischen Selbstverständnisses“ (Widmaier 2011: 475) begreifen. Während sich diese Anerkennung im schulischen Kontext als Adaption in den Kerncurricula und bildungspolitischen Leitlinien manifestiert, erfolgen Bezugnahmen im außerschulischen Kontext nicht zuletzt über Förderkriterien (Oberle 2025: 22; auch Lösch 2020).

Aber auch inhaltlich wird im Kontext außerschulischer politischer Bildung durch unterschiedliche Akteure dezidiert Bezug auf den Beutelsbacher Konsens genommen. Das 2025 veröffentlichte *Kompetenzprofil außerschulische politische Bildung* des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten benennt „insbesondere die im Beutelsbacher Konsens formulierten Leitlinien“ als „Grundhaltungen der politischen Bildung“ (AdB 2025b: 26); die Arbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW benennt ihn als „Orientierungsrahmen für die politische Bildung in Deutschland“ (AGOT NRW 2025: 1). Oft geschieht dies hier explizit in Verbindung mit der Thematisierung von Neutralitätsdiskursen und in Form des Versuches einer Klarstellung. So formuliert etwa eine Handreichung für die Arbeit in Kinder- und Jugendparlamenten: „Der Beutelsbacher Konsens – fachliche Leitlinien, auf die sich die Politische Bildung verständigt hat – enthält kein Neutralitätsgebot“ (AdB 2025a: 6). In einer Arbeitshilfe des Deutschen Bundesjugendrings wird erläutert, „[d]as im Beutelsbacher Konsens festgehaltene Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot wollen kritische Auseinandersetzungen gerade nicht verhindern [...] Der Beutelsbacher Konsens enthält kein Neutralitätsgebot“ (DBJR 2025: 12).

Was hier notwendigerweise klargestellt wird, ist eine (absichtlich und strategisch hergestellte) Fehlrezeption des Beutelsbacher Konsenses, um vor allem in der Adressierung von Mitgliedsverbänden und Fachkräften Handlungssicherheiten in der Debatte um Neutralitätsverpflichtungen (wieder-)herzustellen. Gleichzeitig erfolgt dabei jedoch implizit eine relativ unkritische Annahme des Beutelsbacher Konsenses als Prinzipienpapier mit einer Gültigkeit auch im außerschulischen Kontext. Als die AfD-Landtagsfraktion NRW 2025 einen Antrag zur „Wahrung der politischen Neutralität bei öffentlich geförderten Trägern der Kinder- und Jugendhilfe statt parteipolitischer Agitation“ (AfD-Landtagsfraktion NRW 2025) stellte, formulierte das Deutsche Jugendinstitut in einer Stellungnahme dann auch sehr explizit: „Was vor Längerem als Selbstverständnis der politischen Bildung in einer demokratischen Gesellschaft vor allem mit Blick auf die Schule im sogenannten Beutelsbacher Konsens

formuliert wurde, gilt – cum grano salis – auch für die Kinder- und Jugendhilfe“ (DJI 2025: 6) – und überträgt somit den eigentlich dezidiert für den Kontext des schulischen Politikunterrichts formulierten Beutelsbacher Konsens auch in den außerschulischen Bereich.

Resümee

Während im Kontext der runden Jubiläen des Beutelsbacher Konsenses vor zehn Jahren noch eine Debattenlesart entwickelt worden war, welche die „Bedeutung und auch die Geltung“ des Konsenses im Bereich der außerschulischen politischen Bildung als zumindest „teilweise umstritten“ (Widmaier 2016: 100) beschreibt, erscheinen hier heute deutliche(re) Affirmationen vorgenommen zu sein. Ein Modus der Kritik² an Richtung und Formulierungen des Konsenses selbst findet quasi nicht mehr statt, sondern erschöpft sich an den Versuchen von Klarstellungen fehlgeleiteter Rezeptionen im Kontext der Neutralitätsanrufungen.³ Sven Rößler fragt hier hinsichtlich der kritisierten normativen Uneindeutigkeiten der Konsensformulierungen, „ob er nicht einen nicht geringen Anteil daran hat, dass das Fach sich derart in der Defensive befindet“ (Rößler 2016: 282). Auch Julika Bürgin weist darauf hin, dass „[s]chon bevor die Aufforderung zur Neutralität ihre Wirkung entfaltete, [...] politisch positionierte Bildungsarbeiter*innen innerhalb und außerhalb von Schulen mit Vorstellungen politischer Bildung konfrontiert [waren], die diese von Politik und zu weitreichender Kritik isolieren wollten“ (Bürgin 2021: 102).

Nun mag es angesichts der ausgeführten dezidierten Falschrezeption und Instrumentalisierungen, die deutlich als strategisch motiviert betrachtet werden müssen, dem Beutelsbacher Konsens nicht gerecht werden, hier eine Verantwortung in den Formulierungen zu verorten. Gleichzeitig sind Fragen nach Angemessenheit, Aktualität und Erweiterungsbedürftigkeit des Konsenses im Kontext der sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen wiederholt gestellt worden, zuletzt deutlich aus dem Kontext der Assoziation



Nicht nur die schulische Bildung, auch verschiedene Träger der außerschulischen Bildung mit Formaten wie Planspielen oder Podiumsdiskussionen begreifen den Beutelsbacher Konsens als Selbstverständnis ihrer Arbeit. © picture alliance / SZ Photo | Florian Peljak

für kritische Gesellschaftsforschung, welche in Anbetracht der sich verändernden gesellschaftlichen Herrschafts-, Macht- und sozialen Ungleichheitsverhältnisse dafür plädierte, es müsse „über Prinzipien und Standards Politischer Bildung immer wieder neu nachgedacht werden“ (AkG 2015: 1). Die AkG schlägt hier die *Frankfurter Erklärung* vor, welche eine im Kontext der Neutralitätsdebatten ausgenutzte Uneindeutigkeit der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses insofern korrigiert, als dass sie eine dezidierte Positionierung politischer Bildung im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung mit dem Ziel einer Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche forciert (ebd.).

Die öffentlich prominent geführten Auseinandersetzungen um den Beutelsbacher Konsens verweisen gegenwärtig weniger auf eine Debatte über Grundprinzipien politischer Bildung als auf gesellschaftliche Kämpfe um deren Legitimität und Reichweite. Die wiederkehrende Behauptung eines aus dem Konsens ableitbaren „Neutralitätsgebots“ zeigt sich dabei als strategische Fehlinterpretation bzw. Umdeutung, um in der politischen Bildung demokratische, kritische und emanzipatorische Inhalte zu „neutralisieren“. In diesem Sinne fungieren Neutralitätsanrufungen nicht als fachliche Missverständnisse, sondern als Interventionen mit strate-

gischer Intention. Dass sich die politische Bildung heute (wieder) genötigt sieht, den Beutelsbacher Konsens gegen seine Verkürzung auf ein Neutralitätspostulat zu verteidigen, verweist zugleich auf die Grenzen eines Konsenses, dessen normative Prämissen als unbestimmt gelten – und wirft erneut die Frage auf, wie politische Bildung ihre normativen Orientierungen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen begründen, etablieren und gegenüber Versuchen ihrer Entpolitisierung verteidigen kann.

KURZVITA

Jana Sämnn,

M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften, ist seit 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen beschäftigt. Aktuell promoviert sie im DFG-Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“ zu Folgen von Neutralitätsdiskursen für professionelle Selbstverständnisse in der Jugendarbeit.

Anmerkungen

- 1 Benedikt Widmaier weist darauf hin, dass der Beutelsbacher Konsens als solcher erst in den 1990er Jahren etabliert wird, u. a. weil das 1988 von der bpb herausgegebene „Handbuch zur politischen Bildung“ zwar ein Kapitel „Konsensuale Prinzipien institutionalisierter politischer Bildung“ mit Bezug auch auf den Tagungsband zur Konferenz in Beutelsbach beinhaltet, „aber den zusammengesetzten Begriff ‚Beutelsbacher Konsens‘ noch nicht verwendet“ (Widmaier 2016: 97). Erst die Neuauflage des Handbuchs 1999 beinhaltet dann ein eigenes Kapitel zum „Beutelsbacher Konsens“.
- 2 Margit Rodrian-Pfennig kritisiert eine solche „Entpolitisierung der politischen Bildung“, bei welcher „über deren Grundsätze und didaktische

Prinzipien keine kontroversen Auseinandersetzungen mehr geführt werden“ (2011: 158). Stattdessen dominierten die Debatten höchstens verschiedene Versuche der praktikablen Adaption des Vorhandenen in der Praxis politischer Bildung, was auch Ausdruck fände „in der uninterfragten Prominenz des Beutelsbacher Konsenses, der im Laufe der letzten dreißig Jahre einen hegemonialen Status erlangt hat“ (ebd.).

3 Auch wenn mittlerweile klärende rechtliche Einschätzungen (Cremer 2019; Brandt 2022; Hufen 2024) vorliegen, zeigt sich ein Spektrum prekärer Folgen bei Akteuren vor allem der außerschulischen politischen Bildung. Insbesondere die (Annahme einer) Angewiesenheit auf die Anerkennung der eigenen Praxis durch Dritte im Kontext der öffentlichen Förderung schafft hier Szenarien der Verunsicherung (vgl. Sämnn 2025).

LITERATUR

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2025a): *Kinder und Jugendparlamente müssen nicht neutral sein. Handreichung und Rechtsgutachten*. URL: https://kijupa.adb.de/wp-content/uploads/2025/08/Brosch_KiJuPa-nicht-neutral_barrierearm_auflage-2.pdf [02.05.2026].
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2025b): *Kompetenzprofil für Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung*. URL: <https://www.adb.de/system/files?file=2026-02/20251118-2-auflage-kompetenzmodell-korrekturen-broschüre-final.pdf> [02.05.2026].
- AfD-Fraktion Berlin (2018): *Beutelsbacher Konsens*. URL: <https://www.afd-fraktion.berlin/neutrale-schule-beutelsbach> [02.05.2026].
- AfD-Fraktion Hamburg (2018): *Aktion „Neutrale Schulen Hamburg“*. URL: <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg/> [02.05.2026].
- AfD Hamburg/Wolf, Alexander (2018): *Förderung der Hamburger Jugendverbandsarbeit. Schriftliche Kleine Anfrage an die Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 21/12367*.
- AfD-Landesverband Sachsen-Anhalt (2026): *Regierungsprogramm der Alternative für Deutschland Sachsen-Anhalt für die Wahl zum 9. Landtag von Sachsen-Anhalt. Entwurf*. URL: https://table.media/assets/berlin/26-01-23_entwurf_afd-regierungsprogramm-2026-sachsen-anhalt.pdf [02.05.2026].
- AfD-Fraktion Niedersachsen (2018): *Das Neutralitätsgebot kurz erklärt*. URL: <https://neutrale-lehrer.de/rechtsschriften/> [02.05.2026].
- AfD-Landtagsfraktion NRW (2025): *Wahrung der politischen Neutralität bei öffentlich geförderten Trägern der Kinder- und Jugendhilfe statt parteipolitischer Agitation. Antrag. Drucksache 18/13826*.
- Arbeitsgemeinschaft Offene Türen (AGOT) NRW (2025): *Arbeitshilfe zum Neutralitätsgebot in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. URL: <https://agot-nrw.de/wp-content/uploads/2025/06/AGOT-NRW-Neutralitaetsgebot.pdf> [02.05.2026].
- Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung (AkG) (2015): *Frankfurter Erklärung zur Politischen Bildung*. URL: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf [02.05.2026].
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (Hrsg.) (2025): *Haltung statt Neutralität. Zum Umgang mit rechtsextremen Anfendungen der Jugendverbandsarbeit*. URL: https://www.dbjr.de/fileadmin/Publikationen/2025/punktum.1-25_web.pdf [02.05.2026].
- Besand, Anja (2019): *Vom Nutzen (neuerer) Populismusforschung für die politische Bildung Sachsen als Labor*. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 68, Heft 3/2019, S. 366–379.
- Brandt, Leon (2022): *Extrem neutral? Verfassungs-, Sozial- und Datenschutzrecht: Anforderungen und Potenziale für politische Bildung, Extremismusprävention, Distanzie-*

- rungs- und Ausstiegsarbeit mit rechtsextremen Kindern und Jugendlichen. URL: <https://www.cultures-interactive.de/files/publikationen/Flyer%20Broschueren%20Dokumentationen/2022%20Rechtsexpertise%20Leon%20Brandt%20Extrem%20neutral.pdf> [02.05.2026].
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim.
 - Bundestagsfraktion der CDU/CSU (2025): Politische Neutralität staatlich geförderter Organisationen. Kleine Anfrage der Fraktion CDU/CSU. Drucksache 20/15035.
 - Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [02.05.2026].
 - Deyda, Jonas (2023): Weaponized Neutrality. Wie der Sächsische Rechnungshof versucht, die Zivilgesellschaft an die Kandare zu nehmen. URL: <https://verfassungsblog.de/weaponized-neutrality/> [02.05.2026].
 - Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2025): Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts e. V. zum Antrag der Fraktion der AfD im Landtag NRW zur Wahrung der politischen Neutralität bei öffentlich geförderten Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/stellungnahmen/2025/DJI-Stellungnahme_NRW_Antrag_AfD_Neutralitaet%3%A4t_KJH-Traeger_10-2025.pdf [02.05.2026].
 - Drücker, Ansgar (2016): Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn, S. 123–130.
 - GPJE/DVPB/DVPW (2018): Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“. URL: http://gpje.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf [02.05.2026].
 - Hafener, Benno/Jestädt, Hannah (2021): Jugend- und bildungspolitische Aktivitäten der AfD in 16 Landesparlamenten und im Bundestag. In: Dies./Moritz Schwerthelm/Nils Schuhmacher/Gillian Zimmermann (Hrsg.): Die AfD und die Jugend. Frankfurt a. M., S. 13–108.
 - Hufen, Friedhelm (2024): Zur Bedeutung des sogenannten Neutralitätsgebots für zivilgesellschaftliche Vereine der Demokratie- und Jugendarbeit. Rechtsgutachten. URL: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/08/2024-07-25-Rechtsgutachten-zum-Neutralitaetsgebot-Prof.-Dr.-Hufen-Endfassung-signiert.pdf> [02.05.2026].
 - Lösch, Bettina (2019): Grundlagen und Prinzipien politischer Bildung. Qualitative Standards, aktuelle Rahmenbedingungen und Berührungspunkte zur Mobilen Beratung. In: Bundesverband Mobile Beratung (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention. Berlin, S. 16–23.
 - Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hrsg.): Kritisch-Emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden, S. 383–402.
 - Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Baden-Württemberg (2019): Der Beutelsbacher Konsens. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> [02.05.2026].
 - Niggemann, Jan (2020): Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at 39, S. 1–10.
 - Oberle, Monika (2025): Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung. In: Thomas Goll (Hrsg.): Kontroversität. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung. Frankfurt a. M., S. 21–37.
 - Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Laura Möllers/Sabine Manzel (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt a. M., S. 53–61.
 - Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 68, Heft 1/2019, S. 11–12.
 - Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 6, Heft 2/2020, S. 1–12.
 - Ringendahl, Alexandra (2026): Wie die Demokratie in den Schulen durch die AfD unter Druck gerät. URL: <https://correctiv.org/aktuelles/bildung/2026/02/26/afd-setzt-schulen-unter-druck/> [02.05.2026].
 - Rodrian-Pfennig, Margit (2011): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 157–168.
 - Sächsischer Rechnungshof (2024): Richtlinie Integrative Maßnahmen. Sonderbericht. Dresden. URL: <https://www.rechnungshof.sachsen.de/download/SonderberichtVersion08122023.pdf> [02.05.2026].
 - Sämann, Jana (2024): Forderungen nach Neutralität als Delegitimierungsstrategie im Kampf um die politische Bildung in der Jugendarbeit. In: Forschungsgruppe Diskursmonitor/Diskursintervention (Hrsg.): Politisierung des Alltags. Strategische Kommunikation in öffentlichen Diskursen. Siegen, S. 139–154.
 - Sämann, Jana (2025): „Immer wieder, dass da doch dieser Anspruch sei mit der Neutralität“ – Neutralitätsanrufungen als Delegitimierungsstrategie und ihre Folgen in der Jugendarbeit. In: Soziale Arbeit 74, Heft 8–9/2025, S. 303–310.
 - Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
 - Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
 - Widmaier, Benedikt (2011): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 471–482.
 - Widmaier, Benedikt (2016): Eine Marke für Alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn, S. 96–111.
 - Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn.

Politische Bildung und autoritäre Regression in multiplen Krisenzeiten

Sophie Schmitt

Multiple Krisen, wachsende soziale Ungleichheiten und autoritäre Deutungsangebote setzen liberale Demokratien zunehmend unter Druck. Sophie Schmitt analysiert, wie diese Entwicklungen insbesondere junge Menschen prägen und zugleich die politische Bildung selbst zum Gegenstand von Delegitimierung, Neutralisierungsversuchen und finanzieller Schwächung machen. Im Mittelpunkt stehen regressive Krisendeutungen, Angriffe auf demokratische und menschenrechtsorientierte Bildungsarbeit sowie die strukturelle Unterfinanzierung schulischer, außerschulischer und projektbezogener politischer Bildung. Vor diesem Hintergrund wird erörtert, inwiefern politische Bildung als „Bollwerk“ gegen autoritäre Entwicklungen wirken kann.

Die liberale Demokratie erodiert. Es geht nun nicht mehr allein darum, auf ihre für viele Menschen noch nicht realisierten Versprechen sowie auf ihre inhärenten Begrenzungen und Ausschlüsse hinzuweisen, sie auf ihre noch nicht eingelösten Versprechen hin zu befragen und sie fortlaufend zu verbessern. Inzwischen geht es darum, selbst diese aus der Perspektive radikaler Demokratietheorie unzureichende Form liberaler Demokratie angesichts autoritärer und rechter Angriffe auf ihre grundlegenden Prinzipien und deren fortlaufender Aushöhlung zu sichern – insbesondere den Rechtsstaat, die Menschenrechte, den sozialstaatlichen Ausgleich, den politischen Pluralismus und die Meinungs- und Pressefreiheit. Mit der Demokratie gerät auch die politische Bildung ins Straucheln. Fünfzig Jahre nach der bekannten Tagung in Beutelsbach scheint sich der von Wehling als Protokollnotiz verfasste und mit einem Fragezeichen versehene Text *Konsens à la Beutelsbach* in ein doppeltes Ausrufezeichen verwandelt zu haben. Zwar ist der Beutelsbacher Konsens inzwischen öffentlich so präsent wie seit seiner Entstehung nicht. Betrachtet man etwa die Häufigkeit seiner Nennung im Google Books Ngram Viewer oder Google Scholar, so scheint er sich von einem singulären historischen Ereignis zu einem öffentlichen Diskursbegriff entwickelt zu haben. Damit ist er zu einem zentralen Bezugspunkt für unterschiedlichste Akteursgruppen geworden – und wird zunehmend auch von autoritären und rechten Akteuren und für deren Interessen in Anspruch genommen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Bedeutung dieser autoritären Regression für eine demokratisch orientierte politische Bildung in vier Schritten. Erstens wird auf multiple Krisenphänomene eingegangen und herausgearbeitet, dass diese mit gesellschaftspolitischen Konflikten um ihre Deutung und Lösung, so auch mit demokratiegefährdenden Krisendeutungen, einhergehen. Zweitens wird dargestellt, wie junge Menschen diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erleben. Es wird erläutert, wie sie gegenwärtige Krisen wahrnehmen, welche jungen Menschen direkt von der autoritären Regression in der Gesellschaft betroffen und welche wiederum empfänglich für autoritäre Deutungsangebote sind. Drittens wird auf die Situation politischer Bildung eingegangen – auf die von Seiten rechts-autoritärer Akteure vorgenommenen Einhebungsversuche und Vorstellungen zu ihrer Zurückdrängung einerseits sowie auf materielle und diskursive Erosionen andererseits, in denen Prozesse der Delegitimierung und des Defunding politischer Bildung zusammenwirken. Ob und inwiefern politische Bil-

dung angesichts dieser Tendenzen „Bollwerk“ gegen autoritäre Entwicklungen sein kann, wird abschließend diskutiert.

Multiple Krisen, gesellschaftspolitische Konflikte und regressive Krisendeutungen

Multiple Krisen und gesellschaftspolitische Konflikte

Gegenwärtige Demokratien stehen unter dem Druck multipler Krisen, deren Auswirkungen entlang intersektionaler Kategorien wie *gender*, *class* oder *race* ungleich verteilt sind und sich für manche Menschen existenziell auswirken. Aus der Perspektive politischer Bildung handelt es sich bei den Krisen um „epochaltypische Schlüsselprobleme der Menschheit“ (Klafki), die im Sinne des „Überlebens“ und „guten Lebens“ (Hilligen) lernrelevant sind. Da sind die sich verschärfende *Umwelt- bzw. Klimakrise* und ihre Folgen, die nicht mehr nur im Globalen Süden, sondern auch hierzulande deutlich werden. Da sind zunehmende *geopolitische Spannungen*, *(globale) Konflikte und Kriege* – etwa zwischenstaatliche Kriege wie in der Ukraine, eskalierende Konflikte im Nahen Osten, geopolitische Rivalitäten zwischen Großmächten sowie regionale Stellvertreterkonflikte – mit ihren humanitären Krisen und Fluchtbewegungen, wirtschaftlichen und energiepolitischen Verwerfungen, politischen Destabilisierungen sowie der Schwächung internationaler Institutionen und Kooperationen. Weltweit und national ist zudem auf wachsende *(globale) soziale Ungleichheiten* zu verweisen, auf eine immer weiter aufgehende Schere zwischen Armut und Überreichtum, was die soziale Kohäsion untergräbt und demokratische Gleichheitsprinzipien in Frage stellt. Es ist ferner von zahlreichen *Krisen und Unterversorgung in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Gesundheit, Pflege und Fürsorge* zu sprechen, von einer Erosion sozialer und öffentlicher Infrastruktur und Daseinsvorsorge, die insgesamt zur Vertiefung sozialer Ungleichheitsverhältnisse führt. Zusätzliche Krisenpotenziale für die Demokratie ergeben sich zudem aus der rasanten *Technikentwicklung*. Diese ist mit einer immensen Macht- und Vermögenskonzentration bei Technologieunternehmen verbunden und wirkt sich etwa durch KI-generierte Desinformation und Deepfakes auf die Dynamik digitaler Öffentlichkeiten, z. B. in den sozialen Medien, aus (vgl. hierzu auch den Beitrag von Inken Heldt in dieser Ausgabe). Sie umfasst zudem die beschleunigte Aufrüstung im Bereich militärischer Technologien. Diese Entwicklungen erzeugen neue sicherheitspolitische wie gesellschaftliche und ökologische Risiken, de-

ren Auswirkungen ebenfalls sozial ungleich verteilt sind und bestehende Ungleichheiten weiter verstärken.

Die Krisen sind insgesamt von Komplexität und Undurchsichtigkeit geprägt, sie beschleunigen, überlagern und verdichten sich. In der Politikwissenschaft wird diese Situation als Polykrise, Vielfachkrise oder multiple Krise beschrieben (Brand/Wissen 2024; Demirović u. a. 2011; Tooze 2022). Sie lassen sich nach Hartmut Rosa (2020) als Krisen der ökonomischen, ökologischen, politischen und subjektiven Weltbeziehung charakterisieren, in denen permanente Steigerungsdynamiken an ihre planetaren und menschlichen Grenzen stoßen. Auch in der Politik greifen Beschleunigungslogiken und unterminieren die Möglichkeiten demokratischer Deliberation und Gestaltung (ebd.). Subjektiv gehen Krisen der Weltbeziehung zudem mit einer wachsenden (inter-)subjektiven Entfremdung und Erschöpfung einher, indem das Gefühl entsteht, der Krisendynamik und permanenten Beschleunigung nicht mehr gewachsen zu sein (ebd.). Damit steigen Orientierungsbedarfe; das betrifft gleichermaßen Erwachsene wie junge Menschen.

Hegemoniethoretisch betrachtet entzündeten sich an den beschriebenen Schlüsselproblemen gesellschaftspolitische Konflikte um ihre Deutung und Lösung. Dabei ringen unterschiedliche Akteure in Staat und Zivilgesellschaft – ausgestattet mit unterschiedlichen Ressourcen – um Deutungshoheit. Die Zusammensetzung politischer Institutionen spiegelt die gesellschaftliche Vielfalt nach wie vor nur unzureichend wider. Während einkommensstarke und akademisch geprägte Milieus – insbesondere aus den Bereichen Recht, Politikwissenschaft, Verwaltung und Wirtschaft – überproportional vertreten sind, bleiben zahlreiche andere gesellschaftliche Gruppen unterrepräsentiert. Dies betrifft unter anderem junge Menschen, Personen ohne Hochschulabschluss, Erwerbslose, wohnungslose Menschen, Menschen mit Behinderungen oder psychischen Er-

krankungen, Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung sowie Frauen, deren Anteil in politischen Institutionen trotz erheblicher Fortschritte weiterhin unter ihrem Bevölkerungsanteil liegt. Dies kann dazu beitragen, dass die Interessen dieser Gruppen weniger stark Eingang in die etablierte Politik finden. Zugleich kann dies dazu beitragen, dass sich dadurch politische Prioritäten zugunsten bestimmter Bevölkerungsgruppen verschieben, während Fragen des sozialen Ausgleichs tendenziell weniger Aufmerksamkeit erhalten.

Regressive Krisendeutungen

Statt die Komplexität und Verwobenheit gesellschaftlicher Krisen zu analysieren sowie deren unterschiedliche Auswirkungen auf verschiedene Bevölkerungsgruppen in den Mittelpunkt zu stellen, gewinnen teilweise Krisendeutungen und Lösungsangebote an Einfluss, die komplexe Problemlagen vereinfachen und klare Verantwortlichkeiten sowie vermeintlich eindeutige Lösungswege anbieten. Solche Tendenzen werden in der Forschung unter anderem als „regressive Versuche der Krisenlösung“ (Brand/Wissen 2024), als „autoritäre Versuchungen“ (Heitmeyer 2018) oder – in spezifischen Kontexten – als autoritäre „Zerstörungslust“ (Amlinger/Nachtwey 2025) beschrieben. Einfache Antworten auf die Komplexität der multiplen Krisen sind etwa:

- *Verharmlosung oder Leugnung, Umdeutung oder Dethe-matisierung von Krisen*, z. B. Klimawandel, soziale Ungleichheit, Umdeutung sexistischer Gewalt als vermeintliches Integrationsproblem von Zugewanderten.
- *Desinformation und Wissenschaftsfeindlichkeit*, z. B. Falschinformationen, Verschwörungserzählungen, Diskreditierung wissenschaftlicher Institutionen, Forschungsrichtungen und Expert:innen (insbesondere im Bereich der Klima-, Demokratie- und Genderforschung).



Multiple Krisen und Konflikte erhöhen den Druck auf gegenwärtige Demokratien. Klimawandel, Kriege, soziale Ungleichheit und der Abbau öffentlicher Daseinsvorsorge treffen Menschen jedoch nicht gleichermaßen und gehören deshalb zu den zentralen Schlüsselproblemen politischer Bildung.

© Adobe Stock | chakisatelier

- *Naturalisierung sozialer Verhältnisse*, z. B. im Rückgriff auf vermeintlich „natürliche“ Ordnungen, auf homogene und eindeutige (nationale, geschlechtliche) Identitäten und fixierte soziale Positionierungen.
- *Externalisierung von Krisen und Problemlagen sowie die Mobilisierung von Vorurteilen, Ressentiments und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit*, z. B. durch die Zuschreibung gesellschaftlicher Problemlagen – wie sexualisierte Gewalt oder Antisemitismus – an als „Andere“ markierte Gruppen.
- *Disruption, Gewalt und Durchsetzung des Rechts des Stärkeren*, z. B. durch den Bedeutungsverlust demokratischer Verhandlung, Kompromissbildung und Interessenausgleichs zugunsten schneller Entscheidungsfähigkeit; den Bedeutungszuwachs exekutiver Macht, Kontrolle und Zwang; die Einschränkung von Beteiligungsrechten und Delegitimierung von demokratischem Protest; den Rückgang multilateraler und völkerrechtlicher Bindungen sowie zunehmende Militarisierung.
- *Ökonomisierung und die Zurückdrängung von Humanität*, z. B. Übertragung von Kosten-Nutzen-Kalkülen auf Menschen und das Gemeinwesen.
- *Individualisierung, Responsibilisierung und Entpolitisierung von Krisen und politischen Problemlagen*, z. B. im Rückgriff auf das Narrativ der Eigenverantwortung; im Rekurs auf den Resilienzbezug, der Krisen und Katastrophen normalisiert und Vorstellungen kollektiver Gestaltbarkeit in den Hintergrund treten lässt (Schmitt 2026a; 2026b).

Regressive Krisendeutungen geben die Orientierung an einer demokratisch-solidarischen und humanen Gesellschaft auf. Sie tragen weniger zur Lösung der beschriebenen multiplen Krisen und Problemlagen an sich bei und verschärfen diese möglicherweise sogar. Dennoch gewinnen entsprechende regressive Politikangebote und Akteure an Sichtbarkeit und Einfluss. Gleichzeitig lassen sich Verengungen des diskursiven Raums für die Artikulation und Bündelung alternativer, insbesondere solidarisch orientierter und progressiver Positionen beobachten. Solche Akteure werden – angefeuert von sozialen Netzwerken und entsprechenden „Nachrichten“-Portalen – als inkompetent, wenn nicht als ideologisch markiert oder gar „extremistisch“ delegitimiert sowie verbal, digital wie zunehmend auch physisch bedroht (s. u.).

Betroffenheit, Bedeutsamkeit und Empfänglichkeit im Jugendalter

Sorgen von Jugendlichen als „sensible Seismographen“ in Zeiten multipler Krisen

Jugendliche spiegeln als „sensible Seismographen“ (Hafeneger 2022: 29) die Bedeutung gesellschaftlicher Krisen und Problemlagen wider. Die sozialwissenschaftliche Jugendforschung hebt insbesondere seit der Coronapandemie die große Relevanz dieser Krisen für das Leben der Jugendlichen hervor. Nach der Shell-Studie sind Jugendliche überproportional mit existenziellen und sozialen Sorgen in Bezug auf die genannten epochalen Schlüsselprobleme und Krisen beschäftigt (Albert u. a. 2024). Sie haben demnach Angst vor einem Krieg in Europa, vor Terror und Gewalt – ihre Mehrheit lehnt zudem derzeit die Wiedereinführung einer Wehrpflicht ab (Dollmann u. a. 2025). Sie sorgen sich vor einer wachsenden Feindseligkeit zwischen Menschen,



Jugendliche protestieren am 8. Mai 2026 in Berlin gegen eine mögliche Wiedereinführung der Wehrpflicht. Der Schulstreik macht sichtbar, wie stark Sorgen angesichts von Krieg, Gewalt und fehlenden Zukunftsperspektiven ihre politische Wahrnehmung prägen.

© picture alliance / Ipon | Stefan Boness

respektive vor „Ausländerfeindlichkeit“. Sie haben Angst vor Armut, sozialer Ungleichheit, Arbeitslosigkeit. Sie sorgen sich vor Umweltverschmutzung und Klimawandel. Die Wahrnehmung der Krisen unterscheidet sich je nach ihrem regionalen, bildungsbezogenen, geschlechtlichen und altersmäßigen Hintergrund. Das Deutsche Schulbarometer und andere Studien verweisen zudem auf den Einfluss von Krisen auf das psychische Wohlbefinden der jungen Menschen bei einem gleichzeitig unzureichend ausgebauten psychosozialen Unterstützungssystem (Robert Bosch Stiftung 2026: 16).

Betroffene autoritärer Regression

Migrantisch, insbesondere muslimisch gelesene Jugendliche, Geflüchtete, jüdische Jugendliche, LGBTQ+-Jugendliche, obdachlose Jugendliche sowie junge Menschen mit Behinderungen sind zudem in besonderem Maße von autoritären Regressionstendenzen und menschenfeindlichen Diskursen betroffen. Sie erleben strukturelle Diskriminierung und personale Ausgrenzungen im digitalen und öffentlichen Raum, in Schule, Ausbildung und Freizeit. Sie erfahren Kürzungen und den Abbau sozialer und unterstützender Infrastruktur; sie haben reale Ängste vor rassistischer, queerfeindlicher, antisemitischer und sozialdarwinistischer – psychischer und zunehmend auch physischer – Gewalt, was insgesamt das Risiko von Depressionen, Angststörungen, Suchterkrankungen bis hin zu Suizidalität erhöht. Junge Mädchen und Frauen sind zudem in besonderem Maße von sexualisierter Belästigung und Gewalt sowie von Missbrauch in Familien, im nahen Umfeld, respektive unter Gleichaltrigen und im Internet betroffen.

Attraktivität regressiver Krisendeutungen

Für einen weiteren Teil der Jugendlichen und jungen Menschen werden angesichts der genannten Sorgen autoritäre und extrem rechte Krisendeutungen und Politikangebote attraktiv. Die empirische Einstellungsforschung – etwa die Reihe „Deutsche Zustände“, die „FES-Mitte-Studien“ sowie die Leipziger Mitte- bzw. Autoritarismusstudien – weist seit den 2000er Jahren auf das Fortbestehen und die Zunahme autoritärer, antidemokratischer und menschenfeindlicher Einstellungen in Teilen der Bevölkerung hin. Zugleich verdichten sich extrem rechte Einstellungen bei einem Teil der Bevölkerung zu geschlossenen Weltbildern, und verschiedene Untersuchungen berichten von einer zunehmenden Akzeptanz von Gewalt gegenüber gesellschaftlich marginalisierten Gruppen und politischen Gegner:innen. Während junge Menschen lange Zeit trotz größerer Ängste als weniger anfällig für entsprechende Einstellungen galten, deuten neuere Befunde darauf hin, dass ihre Empfänglichkeit für autoritäre und regressive Deutungsangebote zugenommen haben könnte.

Dies stellt auch die Shell-Studie bei einem zunehmenden Anteil der jungen Menschen fest, insbesondere bei jungen Männern aus östlichen und ländlichen Regionen sowie mit niedriger Bildung; ein Befund, der in der politikwissenschaftlichen Forschung u. a. als *political gender gap* (Nennstiel/Hudde 2025) bezeichnet wird. Sozialphilosophisch gesprochen zeigt sich damit bei einem Teil der jungen Menschen eine „Flucht ins Autoritäre“ (Fromm 1941) oder gar Destruktive (Amlinger/Nachtwey 2025), mit der identitätsbedrohende Gefühle existenzieller Scham und der eigenen Wertlosigkeit (Schmitt 2026c) abgewehrt werden, indem Dritte – strukturell benachteiligte Gruppen – zu Sündenböcken gemacht werden. Die aktuellen Erfolge rechtsautoritärer Bewegungen zeigen nicht zuletzt, dass diese sehr gezielt affektive Abwehrreaktionen zu mobilisieren wissen (Sauer/Penz 2023).

Politische Bildung in Zeiten der multiplen Krise – Einhebungsversuche und Erosionen

Bildung und insbesondere politische Bildung stehen in einem konstitutiven Verhältnis zur Demokratie, da sie zentrale Voraussetzungen für ihre Stabilität und Weiterentwicklung schaffen (Negt). Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig überraschend, dass autoritäre, autokratische und illiberale Systeme weltweit auf den Bildungsbereich zielen, diesen regulieren, instrumentalisieren, einschränken oder mit dem Verweis auf eine vermeintlich überbordende Bürokratie abbauen wollen, um kritische Reflexions- und Partizipationspotenziale in der Bevölkerung zu begrenzen.

Kampagnen zur Neutralisierung politischer Bildung und Strategien ihrer Zurückdrängung

Kampagnen zur Neutralisierung politischer Bildung

Bildungseinrichtungen in Demokratien sind zugleich mit dem sich aus den multiplen Krisen ergebenden und sich in Mentalitäten und Einstellungen der Lernenden niederschlagenden steigenden gesellschaftlichen Orientierungsbedarf konfrontiert. Die in diesem Feld tätigen Akteure, insbesondere Lehrkräfte an Schulen, sind dabei an einen im Grundgesetz verankerten demokratischen Bildungsauftrag gebunden, der sich normativ insbesondere aus den Artikeln 1, 3 und 20 ableitet. Daraus ergibt sich die Verpflichtung, demokratische Werte nicht nur zu vermitteln, sondern auch im schulischen Alltag zu praktizieren sowie insbesondere gesellschaftlich marginalisierte Gruppen zu stärken und zu schützen. Gleichzeitig sehen sich demokratisch orientierte Lehrkräfte mit einem zunehmenden digitalen, psychischen und physischen Droh- und Gewaltpotenzial konfrontiert, das sich sowohl gegen Angehörige gesellschaftlich marginalisierter Gruppen innerhalb ihrer Lerngruppen als auch gegen engagierte Kolleg:innen oder sie selbst richtet.¹ Diese Entwicklungen stehen im Zusammenhang mit politischen Strategien und Einhebungsversuchen, die auf eine Diffamierung und Delegitimierung demokratischer Bildungsarbeit abzielen. Hierzu zählen insbesondere rechtsautoritäre Kampagnen, die unter dem Schlagwort der „Neutralität“ demokratische, menschenrechtliche und diskriminierungsfreie Positionierungen zu verhindern versuchen. Solche Positionen werden als ideologisch motiviert gebrandmarkt, während die eigene menschenfeindliche und völkische Positionierung als völlig ideologiefrei dargestellt und damit versucht wird, sie gesellschaftlich zu normalisieren. Neben gesellschaftlichen Teilbereichen in Kunst und Kultur, der Gedenkstättenarbeit, Rundfunk und Medien, Wissenschaft und Forschung u. v. m. zielen diese Kampagnen unter Rückgriff auf den Beutelsbacher Konsens insbesondere auf die politische Bildung (Hentges/Lösch 2021; Sämann 2021; Zorn/Wohnig 2022; vgl. hierzu auch den Beitrag von Jana Sämann in dieser Ausgabe).

Strategien zur Zurückdrängung politischer Bildung

Das aktuelle Wahlprogramm der AfD in Sachsen-Anhalt kann so gelesen werden, dass es nicht mehr nur um eine Neutralisierung politischer und demokratischer Bildung an Schulen geht, sondern um ihre weitgehende Restrukturierung bzw. die Einschränkung ihres bisherigen Verständnisses. Eine auf Demokratie, Inklusion und Vielfalt sowie auf Mündigkeit zielende staatliche Bildung für alle soll nach dieser Perspektive zugunsten von einer autoritär konnotierten Form politischer Erziehung im Sinne eines Patriotismus zurückgedrängt werden. Es lässt sich als Versuch deuten, eine heroisch aufgeladene, körperlich leistungsbezogene und national fokussierte Identitätsvorstellung zu stärken.² Erleichtert werden soll dies durch die Abschaffung der

Schulpflicht, die als „Versuch [...] des Staates“ gewertet wird, „sich in die Erziehung der Kinder einzumischen“.

So soll anstelle von „Antidiskriminierungsbekanntnisse[n]“ „Heimatliebe ins Schulgesetz und die Verfassung“ und damit ein „Bekanntnis zu Volk und Heimat“ aufgenommen werden. Eine „stabile Nationalidentität“ solle durch das Hissen der Bundesflagge – bei gleichzeitigem Verbot der Regenbogenflagge – und dem Singen der Nationalhymne an Schulen erzeugt werden. Das „Experiment ‚Inklusion‘“ wird für gescheitert erklärt; die Beschulung von „Flüchtlingskindern“ in „Sonderklassen“ angestrebt. „Pädagogische Autorität“ soll wiederhergestellt und „Kuschelpädagogik“, die „die Leistungsbereiten entmutigt“, beendet werden. Unter Verweis auf den Beutelsbacher Konsens soll das „in der Praxis oft schlecht“ funktionierende „Indoktrinationsverbot“ zu einem „strengen Neutralitätsgebot“ ausgeweitet werden. Damit soll „einseitige Indoktrination gegen gesunden Patriotismus bis hin zu offener Hetze gegen die AfD“ beendet werden. Gefordert wird die Abschaffung einer „Pseudodemokratie an Schulen“, da die Schule „neben dem Militär oder den Wirtschaftsunternehmen [...] ein weiterer Bereich“ sei, „wo das demokratische Prinzip fehl am Platz“ sei. Geschichtslehrpläne sollen unter dem Motto „mehr 1813 und 1871“ überarbeitet werden und den „Schwerpunkt auf die Entstehung und die Erfolgsgeschichte dieses Staates“ legen.

Außerhalb der Schule soll die Landeszentrale für politische Bildung als „linke Indoktrinationsanstalt“, die sich „an der Verunglimpfung konservativer Einstellungen und Werte“ und der Diskreditierung „legitimer patriotischer Positionen“ beteiligt habe, zugunsten eines „Landesinstitut[s] für staatspolitische Bildung und kulturelle Identität“ abgewickelt werden. Es liegt nahe, dass dabei an die Aktivitäten des inzwischen – nach seiner Einstufung als gesichert rechts-

extremistisch durch den Verfassungsschutz – im Jahr 2024 aufgelösten „Instituts für Staatspolitik“ angeknüpft werden soll. Das Institut galt als zentrale neurechte Denkfabrik und wurde als Bindeglied zwischen konservativen und extrem rechten Milieus beschrieben (Kellershohn 2016).

In einer Broschüre der AfD-Fraktion in Sachsen zur Bildungspolitik³ wird eine stark kritische bis ablehnende Haltung gegenüber politischer Bildung deutlich. So lehne sie eine vermeintliche „Ideologisierung des Unterrichts unter dem Deckmantel ‚politische Bildung‘ und ‚Demokratieerziehung‘“ ab. In einem Antrag im Sächsischen Landtag forderte die AfD Sachsen unter dem Motto „Ökonomie statt Ideologie“, dass „anstelle politikwissenschaftlicher Analysen“, in den allgemeinbildenden Schulen solides Wirtschaftswissen vermittelt werden“ müsse⁴ (vgl. auch Hedtke 2022). Es sei „falsch, die politische Bildung immer weiter auszubauen und dafür in anderen Fächern zu kürzen. Wir brauchen mehr Naturwissenschaften und mehr praxisnahe Berufsorientierung“, proklamiert der bildungspolitische Sprecher der AfD Sachsen an anderer Stelle.⁵ Dies kann insgesamt als Ausdruck von Versuchen gelesen werden, politische Bildung zugunsten einer stärker ökonomisch und naturwissenschaftlich ausgerichteten Wissensvermittlung zurückzudrängen und damit Räume politischer Reflexion sowie kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die multiplen Krisen einzuschränken.

Materielle und diskursive Erosionen politischer

Bildung: Unterausstattung, Delegitimierung, Defunding

Trotz des gestiegenen gesellschaftlichen Orientierungsbedarfs in Zeiten multipler Krisen ist die Situation politischer und demokratischer Bildung zunehmend prekär. Sie ist nicht nur den von der extremen Rechten vorangetriebenen Versuchen ihrer Neutralisierung bzw. Zurückdrängung aus-



Der „Demokratie-Kiosk“ in Frankfurt am Main bietet im Sommer 2026 einen offenen Austauschort zu politischen Themen. Viele solcher Angebote sind jedoch nur befristet projektfinitziert, während es der außerschulischen politischen Bildung oftmals an einer verlässlichen Grundfinanzierung fehlt.

© picture alliance / Presse- und Wirtschaftsdienst | Bernd Kammerer

gesetzt, sondern auch weiteren strukturell-materiellen und diskursiven Erosionen. Diese schränken ihre professionellen Möglichkeiten deutlich ein und bedrohen einen Teil der Bildungsangebote gar in ihrer Existenz.

Unzureichende materielle Rahmenbedingungen in den Strukturen politischer Bildung

Die Ausstattung der etablierten Strukturen politischer Bildung wird ihrer Bedeutung für die Demokratie nicht gerecht. So wird von Politikdidaktiker:innen regelmäßig auf unzureichende Rahmenbedingungen der politischen Bildung als Schulfach verwiesen. In diesem Zusammenhang werden etwa der geringe Anteil an der Stundentafel, der hohe Anteil fachfremden Unterrichts sowie die Selektivität und Qualität der Angebote je nach Bundesland, Schulform und Zielgruppe aufgeführt. Zudem wird inhaltlich eine Zurückdrängung soziologischer und politikwissenschaftlicher Perspektiven zugunsten von monodisziplinär und monoparadigmatisch verengten ökonomischen, respektive neoklassischen Perspektiven konstatiert. Ferner wird die finanzielle Ausstattung der außerschulischen politischen Jugendbildungsarbeit trotz der Abwendung der 2024 geplanten Kürzungen im Kinder- und Jugendplan weiterhin als unzureichend eingeschätzt. Aktuelle Kürzungsvorschläge in der Kinder- und Jugendhilfe schließlich schränken nicht zuletzt die Förderung demokratischer Teilhabe und Unterstützung junger Menschen unter Verweis auf eine vermeintliche Kostenexplosion im Sozialbereich weiter ein.⁶ Auch die politische Erwachsenenbildung weist strukturelle Unterfinanzierungen auf und es ist insgesamt – ähnlich wie in der außerschulischen Jugendbildung – ein Rückgang der Grundfinanzierung in den Strukturen festzustellen. Stattdessen kam es zur Ausweitung projektformiger Bildungsformate, welche wiederum mit instrumentellen Erwartungen verknüpft wurden – etwa an „(Extremismus-)Prävention“ – womit die Möglichkeiten eines themenunabhängigen Angebots für alle Zielgruppen deutlich reduziert wurde (Waldmann 2020; Widmaier 2022; Búrgin 2021; Schmitt 2020).

Delegitimierung und Defunding in der projektbezogenen politischen Bildung zivilgesellschaftlicher Träger

Neben einer vielfach als unzureichend beschriebenen und unter Verweis auf notwendige Kosteneinsparungen unter Druck geratenden Ausstattung politischer Bildung in Schule, außerschulischer Jugendbildung sowie in der politischen Erwachsenenbildung lassen sich Veränderungen in der Förderung der projektbezogenen politischen Bildung zivilgesellschaftlicher Träger beobachten. Diese gehen mit weiteren diskursiven und materiellen Erosionen einher, bei denen Prozesse der öffentlichen Infragestellung und Delegitimierung sowie Formen des Defunding – also des Entzugs öffentlicher Fördermittel – zusammenwirken. Betroffen sind dabei insbesondere Träger, die sich für Demokratie, Menschenrechte, für geschlechtliche, sexuelle und kulturelle Vielfalt, für Umweltschutz und gegen Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit einsetzen. Viele dieser Themen sind Gegenstand einer anhaltenden politischen und kulturellen Auseinandersetzung, in der rechtskonservative, liberale und extrem rechte Akteure sowie Medien sie unter Schlagworten wie „Gender-Gaga“, „Wokeness“, „Political Correctness“, „Cancel Culture“, „Schuldkult“ oder „Neutralität“ problematisieren und mitunter gezielt delegitimieren (Gießelmann u. a. 2019). Die Delegitimierung der Träger und ihrer politischen Bildungsarbeit entfaltet insbesondere dann Wirkung, wenn entsprechende Deutungen über rechte Milieus hinaus in den öffentlichen Diskurs vordringen und dort Deutungshoheit gewinnen. Dies kann Prozesse des Defunding begünstigen und damit die institutionellen Voraussetzungen politischer Bildungsarbeit beeinträchtigen.

Sicherheitsbehördliche Rahmungen von projektbezogener politischer Bildung – das Beispiel „Demokratie leben“

Prozesse der Delegitimierung und des Defunding werden vielfach unter Bezugnahme auf den sozialwissenschaftlich umstrittenen Extremismusbegriff legitimiert (Stöss 2010; Butterwegge 2002; Forum für Kritische Rechtsextremismusforschung 2011). Mit diesem werden Institutionen der Exekutive – insbesondere der Inlandsnachrichtendienst/Verfassungsschutz – zu normsetzenden Instanzen, die darüber entscheiden, was als „extremistisch“ zu gelten habe und was sich demgegenüber noch im legitimen demokratischen Rahmen bewege. Dabei wird der „Rechtsextremismus“ im Bild eines Hufeisens als ein Pol außerhalb der Freiheitlich Demokratischen Grundordnung dargestellt, der dem „Linksextremismus“ (und später ergänzten anderen „Extremismen“) gegenüberzustellen ist. Kritisiert wird dabei, dass die ideologischen und organisatorischen Unterschiede zwischen den politischen Strömungen sowie Unterschiede hinsichtlich ihrer Verbreitung und der gegen Minderheiten gerichteten Gewalt als nachrangig behandelt werden. Zugleich wird eine politische „Mitte“ konstruiert und normalisiert, die grundsätzlich als demokratisch und unproblematisch erscheint (Oppenhäuser 2011). Aus dieser Perspektive geraten die gegenwärtigen autoritären Entwicklungen mit ihren ideologischen Überschneidungen, Graubereichen, fließenden Übergängen und der zunehmenden Normalisierung von menschenfeindlichen Einstellungen im Sinne eines „Eska-lationskontinuums“ (Heitmeyer u. a. 2020) aus dem Blick. Der Rückgriff auf dieses Modell kann zudem den Eindruck politischer Ausgewogenheit erzeugen und mit Themenversionen in Öffentlichkeit und politischer Bildung einhergehen.⁷ Dadurch besteht die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit extrem rechten und anderen regressiven Tendenzen relativiert oder in den Hintergrund gedrängt wird.

Auch das Förderprogramm *Demokratie leben* ist von sicherheitsbehördlichen Rahmungen geprägt und greift teilweise auf extremismustheoretische Annahmen zurück. Als die damalige Familienministerin Kristina Schröder 2011 eine für die Förderung obligatorische „Extremismusklausel“ einführte, wurde von der (Fach-)Öffentlichkeit kritisch diskutiert, dass die Förderung von Projekten gegen Rechtsextremismus gegenüber sicherheitspolitischen Erwägungen in den Hintergrund trete und die betroffenen Träger unter einen pauschalen Extremismusverdacht gestellt würden (Hafenecker 2012). Im Frühjahr 2026 kündigte das Familienministerium unter Leitung von Karin Prien neben der Einstellung der Förderung von rund 200 Projekten die Anpassung der Förderbedingungen sowie eine Neuausrichtung des Programms an. Dabei wurde auch eine Erweiterung des thematischen Spektrums auf Projekte gegen Islamismus, Antisemitismus, Linksextremismus sowie Hass im Internet angekündigt. Zur Begründung wurde unter anderem auf die Zielsetzung verwiesen, die „stille Mitte [zu] erreichen“ und jene zurückzugewinnen, „die sich von der Demokratie abzuwenden“ drohten. Zugleich beschrieb sie das bisherige Programm als politisch einseitig, „extrem selbstreferentiell“ und „überheblich“.⁸ Bereits bei ihrem Amtsantritt kündigte Prien eine Überprüfung von Projekten unter Einbezug sicherheitsbehördlicher Einschätzungen an. In diesem Kontext wurde auf das „Haber-Verfahren“ verwiesen, ein Verfahren, das mit einer Abfrage beim Verfassungsschutz einhergeht. Auf dieser Grundlage hat der Beauftragte des Bundes für Kultur und Medien, Wolfram Weimer, jüngst die Verleihung des Deutschen Buchhandlungspreises an drei Buchhandlungen unterbunden. Dies ist juristisch und gesellschaftlich umstritten, insbesondere aufgrund der mangelnden Transparenz der Entscheidungsgrundlage.⁹

Ein „NGO-Komplex“? Zur Delegitimierung und finanziellen Schwächung zivilgesellschaftlicher Akteure

Die Kürzungen im Programm „Demokratie leben“ können als Ausdruck einer politischen Verschiebung im Verhältnis zur Förderung demokratischer Zivilgesellschaft interpretiert werden. Noch in den 1990er Jahren galt jene als „Hoffungsträgerin demokratischer Erneuerung: als Motor bürgergesellschaftlicher Teilhabe, als Ort sozialen Lernens, als Quelle sozialer Innovation und nicht zuletzt als ‚Kitt der Gesellschaft‘“ (Hutter/Priemer 2026: 4), deren Handeln als legitime „Ergänzung staatlichen Handelns“ (ebd.) verstanden wurde. Denn die Zivilgesellschaft stellt grundsätzlich Räume politischer (Selbst-)Bildung bereit, in denen sich die Interessen aller, auch derer, die sich durch die etablierte Politik nicht repräsentiert fühlen, ausbilden und artikulieren können. Gegenwärtig ist die Zivilgesellschaft mit den genannten Prozessen der Delegitimierung und des Defunding konfrontiert. Das Phänomen der *Shrinking Civic Spaces* und die damit verbundene Einschränkung von Handlungsspielräumen zivilgesellschaftlicher Akteure werden international – insbesondere in Bezug auf autoritäre Staaten und illiberale Demokratien – diskutiert. Auch in Deutschland werden Formen einer materiellen und rechtlichen Einschränkung zivilgesellschaftlicher Organisationen diskutiert, etwa im Zusammenhang mit der seit dem „Attac-Urteil“ von 2019 veränderten Praxis der Gemeinnützigkeitsanerkennung. Dies kann sich auch auf die Möglichkeiten politischer Bildungsarbeit auswirken (Oppenhäuser 2026).

Den Ankündigungen zum Programm „Demokratie leben“ gingen mediale Debatten voraus, die unter anderem durch das Portal NIUS geprägt wurden, das vom Multimillionär Frank

Gotthardt gegründet und von dem ehemaligen BILD-Redakteur Julian Reichelt als Chefredakteur geleitet wird. Das Portal war zuvor im Kontext der Berichterstattung zur Richterwahl zum Bundesverfassungsgericht stark präsent und thematisierte unter anderem die Kandidatur von Frauke Brosius-Gersdorf. Die Berichterstattung und die begleitende Kommunikation in den sozialen Medien wurden als Teil einer Kampagne eingeordnet, in deren Verlauf Frauke Brosius-Gersdorf unter anderem wegen ihrer Positionen zum Schwangerschaftsabbruch als „linksradikale Aktivistin“ dargestellt wurde.¹⁰ Sowohl im Bundestag durch Positionen der AfD als auch in der Berichterstattung des Portals NIUS wurde das Programm „Demokratie leben“ sowie einzelne geförderte Träger, darunter die Amadeu Antonio Stiftung, kritisch thematisiert. In diesem Zusammenhang findet sich auch die Verwendung des Begriffs eines angeblichen „NGO-Komplex“ sowie die Behauptung, es seien in den letzten Jahren erhebliche öffentliche Mittel in entsprechende Strukturen geflossen.¹¹

Das in rechten Medien wie NIUS verbreitete Narrativ eines angeblichen „NGO-Komplexes“, der Gesellschaft und Staat unterwandere, findet auch in Teilen etablierter Parteien Resonanz. So brachte die FDP Nordrhein-Westfalen einen Antrag im Landtag ein, in dem von einer „Blackbox der sogenannten NGO-Finanzierung“ und einer „Schattenagenda auf Kosten der Steuerzahler“ die Rede war.¹² Hintergrund dafür waren die Massenproteste gegen den Rechtsruck im Vorfeld der Bundestagswahl 2025. Diese wurden u. a. durch die „Geheimplan-Recherche“ des Medienhauses Correctiv¹³ über ein Treffen von Neonazis, AfD-Politiker:innen und Unternehmer:innen sowie durch die von der CDU/CSU im Bundestag vorangetriebene Migrationsdebatte ausgelöst. In diesem Zu-



Demokratie darf nicht zum bloßen Schauspiel werden: Sie lebt davon, dass Menschen nicht nur zuschauen, sondern sich einmischen, Grund- und Menschenrechte verteidigen und gesellschaftliche Teilhabe mitgestalten. Dafür braucht es eine politisch wie materiell gestärkte politische Bildung.

© picture alliance / Presse- und Wirtschaftsdienst | Bernd Kammerer

sammenhang wurde ein von der CDU eingebrachter Antrag zur Verschärfung der Migrationspolitik erstmals auch mit Stimmen der AfD angenommen.¹⁴

Im Kontext einer Kleinen Anfrage zur „Politischen Neutralität staatlich geförderter Organisationen“¹⁵ griff auch die CDU/CSU-Fraktion unter Bezug auf einen in der WELT veröffentlichten Artikel den Topos einer vermeintlichen „Schattenstruktur“ bzw. eines „deep state“ auf und formulierte 551 Fragen zur Finanzierung und politischen Ausrichtung zivilgesellschaftlicher Projekte, „die mit staatlichen Geldern indirekt Politik“ betrieben. Dabei wurden unter anderem Organisationen wie Attac, die Amadeu Antonio Stiftung, die Deutsche Umwelthilfe, die Omas gegen Rechts sowie das Medienprojekt Correctiv adressiert.

Da mit den beiden letztgenannten Organisationen Akteure im Fokus standen, die an der Mobilisierung der Proteste beteiligt waren, wird in der öffentlichen Debatte teilweise die These vertreten, dass entsprechende Maßnahmen auch als Form der politischen Einflussnahme auf zivilgesellschaftliche Akteure interpretiert werden könnte.¹⁶ In diesem Zusammenhang wird außerdem diskutiert, inwiefern dabei auf Deutungsmuster zurückgegriffen wird, die auch in rechten Narrativen zur Delegitimierung zivilgesellschaftlicher Organisationen auftauchen. Diese Debatte wird auch vor dem Eindruck der Entscheidung des Bundesinnenministeriums relevant, die zuvor zugesagte Förderung eines Projekts im Rahmen des Programms „Zusammenhalt durch Teilhabe“ der „Radikalen Töchter“ im März 2026 auszusetzen. Dies erfolgte nach öffentlichen Kontroversen, die unter anderem im Zusammenhang mit der von der Geschäftsführerin initiierten Petition „Wir sind die Töchter“ standen. Diese reagierte auf umstrittene Äußerungen von Friedrich Merz zum „Stadtbild“ im Oktober 2025, in denen er eine Bedrohung von Frauen durch Einwanderer nahegelegt hatte.¹⁷ Auch in diesem Kontext wurde im Vorfeld unter anderem von der AfD¹⁸ unter Bezugnahme auf Berichterstattung von NIUS eine kritische Bewertung einzelner zivilgesellschaftlicher Akteure als „linke Aktivisten“ vorgenommen.

Politische Bildung – ein „Bollwerk“ gegen autoritäre Entwicklungen?

Die skizzierten Bedingungen unterminieren derzeit die Möglichkeiten politischer Bildung, dem gesellschaftlichen Orientierungsbedarf in multiplen Krisenzeiten einerseits und den Gefährdungen der Demokratie andererseits Rechnung zu tragen. So spiegelt politische Bildung die gesellschaftlichen Tendenzen autoritärer Regression wider, indem sie selbst zur Zielscheibe wird und ihre materiellen Voraussetzungen wie auch ihre Legitimität – jenseits von instrumentellen und autoritären Zweckbindungen und Effizienzerwartungen – diskursiv in Frage gestellt werden.

Da politische Bildung ihren Beitrag zu einer demokratischen Gesellschaft nur unter demokratischen gesellschaftlichen Bedingungen entfalten kann, braucht es zuvorderst eine Stärkung der Demokratie selbst. In dieser gilt es, die Ursachen für regressive Krisendeutungen – etwa Orientierungslosigkeit und soziale Ungleichheit – zu bearbeiten, Interessen der demokratisch orientierten und marginalisierten Gruppen zu berücksichtigen und zu stärken, das Engagement demokratischer Zivilgesellschaft zu ermöglichen und zu fördern sowie Betroffene vor diskursiven und tätlichen Angriffen zu schützen. In diesem Zusammenhang ist ein gesellschaftlicher Diskurs erforderlich, in dem rechte „Kampfbegriffe“ (Gießelmann u. a. 2019), regressive und men-

schenfeindliche Narrative von Politik und Gesellschaft nicht übernommen, sondern als der Demokratie entgegenstehend deutlich zurückgewiesen werden. Vor dem Hintergrund eines Einsickerns menschenfeindlicher Narrative in die Gesamtgesellschaft hinein braucht es eine deutliche Perspektivverschiebung vom sicherheitsbehördlich fundierten Extremismusbegriff zu einem etwa bei Heitmeyer u. a. (2020) beschriebenen „Eskalationskontinuum“, mit dem die fließenden gesellschaftlichen Übergänge autoritären bis extrem rechten Denkens und Handelns in die Bevölkerung hinein in den Blick genommen und bearbeitet werden können.

Benötigt wird aber auch eine materiell und diskursiv gestärkte politische Bildung. 50 Jahre nach Beutelsbach gilt es angesichts aktueller Bedrohungen der Demokratie umso mehr, die allgemeinen und formalen Hinweise des Beutelsbacher Konsenses mit Inhalt zu füllen (Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung 2015) und den materiellen Kern von Demokratie als unverhandelbar zu markieren. Dies beinhaltet normative Klarheit und einen deutlichen Bezug auf den Schutz der Grund- und Menschenrechte, auf Rechtsstaatlichkeit, politischen Pluralismus, den Schutz von Minderheiten, auf eine aktive demokratische Zivilgesellschaft sowie auf soziale Gleichheit und Teilhabe.

Politische Bildung kann dann „Orientierung in Zeiten der Umbrüche“ (Negt) sein, wenn sie die gegenwärtigen – sich sozial höchst ungleich auswirkenden – multiplen Krisen, die widerstreitenden und von Machtasymmetrien geprägten Konflikte und damit verbundene Deutungen sowie Emotionen der Analyse zugänglich macht und Möglichkeiten von demokratischen Alternativen aufzeigt. Sie kann Menschen ermutigen, ihre Sorgen und Anliegen zu artikulieren, Betroffene von autoritärer Regression stärken und menschenfeindliche Haltungen irritieren. Durch ihre Angebote bilden sich im besten Fall mündige, urteils- und handlungsfähige Menschen, die sich mit den skizzierten, unterkomplexen regressiven Krisendeutungen und -lösungen nicht zufriedengeben und eine humane und demokratische Bearbeitung der Krisen politisch einfordern. Auf solche demokratisch streitbaren Menschen, die sich jenseits möglicher individueller Lösungsansätze an der kollektiven Gestaltung der Gesellschaft beteiligen – und nicht, wie gebetsmühlenartig behauptet – auf „resiliente“ Menschen (Schmitt 2026b) – ist die Demokratie existenziell angewiesen. Damit könnte der Beutelsbacher Konsens mehr sein als ein „leerer Signifikant“ (Laclau), auf den sich beliebige gesellschaftliche Gruppen bis hin zur autoritären und extremen Rechten beziehen können. Dann könnte er tatsächlich als „Bollwerk gegen eine Instrumentalisierung“ wirken (Schiele 2017: 21).

KURZVITA

Prof. Dr. Sophie Schmitt

ist Politikwissenschaftlerin und Erziehungswissenschaftlerin. Sie arbeitet als Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Sie forscht und lehrt im Bereich politischer Bildung und ihrer Didaktik. Schwerpunkte sind ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen, didaktischen Möglichkeiten und Grenzen vor dem Hintergrund der Transformationen von gesellschaftlichen Naturverhältnissen, Arbeit und Geschlecht sowie angesichts autoritärer Entwicklungen.

Anmerkungen

- 1 Agarwala, Anant (2025): „Sieg Heil“ in der Frühstückspause. Rechtsextremismus an Schulen. In: ZEIT Nr. 17/2025.
- 2 vgl. im Folgenden https://afd-regierungsprogramm.de [14.05.2026].
- 3 https://afd-fraktion-sachsen.de/bildung/ [14.05.2026].
- 4 Landtag Sachsen: Antrag der AfD-Fraktion. Drucksache 7/7869. 28.01.2022.
- 5 https://afd-fraktion-sachsen.de/ideologie-unterricht-abschaffen-schule-muss-neutral-sein/ (14.05.2026).
- 6 Der Paritätische Gesamtverband (2026): Drohender Kahlschlag im Sozialen. Ein aktuelles Arbeitspapier von Bund, Ländern und kommunalen Spitzenverbänden enthüllt dramatische Kürzungspläne in der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe. URL: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/paritaetischer_drohender-kahlschlag-2026.pdf [05.06.2026].
- 7 Die kurz vor Drucklegung dieses Artikels angekündigte Neuausrichtung der Bundeszentrale für politische Bildung mit einer verstärkten Konzentration auf Linksextremismus spiegelt diese Themenverschiebungen deutlich wider.
- 8 Familienministerin Prien: „Ich bin allergisch gegen Identitätspolitik“. In: FAZ vom 29.04.2026; Demokratieförderung: Karin Prien verteidigt Neuausrichtung von »Demokratie leben!«-Programm. In: ZEIT vom 29.04.2026.
- 9 Stephan, Felix/Häntzschel, Jörg (2026): „Wohin das führt, sehen wir in den USA“. In: Süddeutsche Zeitung vom 03.03.2026; Häntzschel, Jörg (2026): „Wir halten diese Art der Gesinnungsprüfung für vollkommen inakzeptabel“. In: Süddeutsche Zeitung vom 06.03.2026.
- 10 Hillebrand, Fabian/Lergenmüller, Livia Sarai/Weiland, Severin (2025): Streit über Kandidat für Verfassungsgericht. Diese Akteure stehen hinter der Netzkampagne gegen Brosius-Gersdorf. In: SPIEGEL 30/2025, 15.07.2025; Polisphäre: Analyse zur Kampagne gegen Frauke Brosius-Gersdorf, 14.07.2025. URL: https://polisphaere.eu/aktuelles/analyse-zur-kampagne-gegen-frauke-brosius-gersdorf [15.07.2026].
- 11 Voss, Pauline (2025): Sie nehmen dein Geld. Sie wollen deinen Willen brechen. In: Nius vom 09.06.2025; Voss, Pauline (2026): Karin Prien finanziert Report, der Kürzungen bei „Demokratie leben“ als Brandanschlag darstellt. In: Nius vom 31.03.2026. Im Shop des Nius-Portals wird zudem das Buch „Der NGO-Komplex: Wie die Politik unser Steuergeld verprasst“ von Björn Harms angeboten.
- 12 Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag der Fraktion der FDP. Drucksache 18/13819. 13.05.2025.
- 13 https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/ [05.06.2026].
- 14 Halasz, Gabor (2025): Bundestag zur Asylpolitik. Ein Tabubruch mit Ansage. In: Tagesschau vom 29.01.2025.
- 15 Deutscher Bundestag: Kleine Anfrage der Fraktion der CDU/CSU. Drucksache 20/15035. 24.02.2025.
- 16 Umstrittene Anfrage zu NGOs. Wissenschaftler und Organisationen kritisieren Union. Tagesschau vom 04.03.2025 URL: https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/union-ngos-offene-briefe-kritik-100.html [05.06.2026]; Offener Brief anlässlich der Kleinen Anfrage der CDU/CSU-Fraktion zur politischen Neutralität staatlich geförderter Organisationen. URL: https://verfassungsblog.de/offener-brief-kleine-anfrage-union/ [05.06.2026]; Bundesverband Deutscher Stiftungen: Stellungnahme zur Kleinen Anfrage der CDU/CSU-Bundestagsfraktion „Politische Neutralität staatlich geförderter Organisationen“. URL: https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Presse/PM2025/2025_02_27_Stellungnahme_Kleine_Anfrage_politische_Neutralitaet_final.pdf [05.06.2026].
- 17 Die Petition richtete sich gegen die Instrumentalisierung von Frauen („wir lassen uns von Ihrem Rassismus nicht einspannen, Herr Merz! Sie sprechen nicht für uns“) und es wurden stattdessen strukturelle Veränderungen zur Eindämmung von häuslicher Gewalt und Femiziden eingefordert; https://inn.it/toechter [23.05.2026]; Bundesinnenministerium: Fördergelder für Anti-Extremismusprojekt gestoppt. In: Tagesschau vom 23.03.2026.
- 18 Deutscher Bundestag: Stenographischer Bericht, 21. Wahlperiode, 36. Sitzung, 05.11.2025, S. 4041.

LITERATUR

- ▶ Albert, Matthias/Quenzel, Gudrun/Moll, Frederick de/Leven, Ingo/Rysina, Anna/Schneekloth, Ulrich/McDonnell, Sophia/Wolfert, Sophia (2024): Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim.
- ▶ Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2025): Zerstörungslust: Elemente des Demokratischen Faschismus. Berlin.
- ▶ Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2024): Kapitalismus am Limit: Öko-imperiale Spannungen, Transformationskämpfe und sozialistische Perspektiven. München.
- ▶ Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung: Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim.
- ▶ Butterwegge, Christoph (2002): Rechtsextremismus. Freiburg.
- ▶ Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.) (2011): VielfachKrise: Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg.
- ▶ Dollmann, Jörg/Jacobsen, Jannes/Köhler, Jonas/Boerschmann, Vivian/Lietz, Almuth/Zimmermann, Stefan (2025): Rückkehr zur Wehrpflicht? Wie junge Menschen über Wehrdienst, Dienstbereitschaft und alternative Gesellschaftsdienste denken. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM. Berlin.
- ▶ Forum für Kritische Rechtsextremismusforschung (Hrsg.) (2011): Ordnung, Macht, Extremismus: Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells. Wiesbaden.
- ▶ Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung (2015). URL: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf [08.06.2026].
- ▶ Fromm, Erich (1941): Die Furcht vor der Freiheit. München.
- ▶ Gießelmann, Bente/Kerst, Benjamin/Richterich, Robin/Suermann, Lenard/Virchow, Fabian (Hrsg.) (2019): Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe. 2. Aufl., Frankfurt a. M.
- ▶ Hafener, Benno (2012): Neue förderungspolitische Direktiven: Extremismusklausel und Extremismusbekämpfungsprogramme. In: Klaus Ahlheim/Johannes Schillo (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 144–155.
- ▶ Hafener, Benno (2022): Was wir über Jugendliche wissen sollten: Eine Einführung in die Jugendforschung. Frankfurt a. M.
- ▶ Hedtke, Reinhold (2022): Die AfD, alternative Fakten und exzessive Forderungen nach ökonomischer Bildung. In: sowi-online. URL: https://www.sowi-online.de/blog/afd-alternative-fakten-exzessive-forderungen-nach-%C3%B6konomischer_bildung.html [08.06.2026].
- ▶ Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Berlin.
- ▶ Heitmeyer, Wilhelm/Freiheit, Manuela/Stitzer, Peter (2020): Signaturen der Bedrohung. 2: Rechte Bedrohungsallianzen. Berlin.
- ▶ Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (2021): Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung: Die Veränderung politischer Öffentlichkeit durch Denunziationsplattformen im Internet. In: Manuel S. Hubacher/Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Wiesbaden, S. 131–152.
- ▶ Hutter, Swen/Priemer, Jana (2026): Wer oder was ist die Zivilgesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 13/2026, S. 4–9. URL: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/zivilgesellschaft-2026/576387/wer-oder-was-ist-die-zivilgesellschaft/ [08.06.2026].
- ▶ Kellershohn, Helmut (2016): Das Institut für Staatspolitik und das jungkonservative Hegemonieprojekt. In: Stephan Braun/Alexander Geisler/Martin Gerster (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten: Hintergründe – Analysen – Antworten, Wiesbaden, S. 439–467.
- ▶ Nennstiel, Richard/Hudde, Ansgar (2025): Is There a Growing Gender Divide among Young Adults in Regard to Ideological Left-right Self-placement? Evidence from

32 European Countries. In: *European Sociological Review* 41, Heft 6/2016, S. 862–883.

- Oppenhäuser, Holger (2011): *Das Extremismus-Konzept und die Produktion von politischer Normalität*. In: *Forum für kritische Rechtsextremismusforschung* (Hrsg.): *Ordnung. Macht. Extremismus*. Wiesbaden, S. 35–58.
- Oppenhäuser, Holger (2026): *Disziplinierung politischer Bildung durch Behörden und Finanzgerichte*. In: *Schreibkollektiv weitermachen* (Hrsg.): *Bilitik und Poldung. Wie politisches Handeln bildet*. Münster [im Erscheinen].
- Robert Bosch Stiftung (2026): *Das Deutsche Schulbarometer. Befragung Schüler*innen*. Stuttgart. URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2026-03/Deutsches%20Schulbarometer%20Schüler%202025_26_.pdf [08.06.2026].
- Rosa, Hartmut (2020): *Unverfügbarkeit*. Berlin.
- Sämman, Jana (2021): *Neutralitätspostulate als Delegitimationsstrategie: Eine Analyse von Einflussnahmeversuchen auf die außerschulische politische Jugendbildungsarbeit*. Frankfurt a. M.
- Sauer, Birgit/Penz, Otto (2023): *Konjunktur der Männlichkeit. Affektive Strategien der autoritären Rechten*. Weinheim.
- Schiele, Siegfried (2017): „Die Geister, die ich rief ...!“ *Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht*. In: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts., S. 21–34.
- Schmitt, Sophie (2020): *Prävention*. In: Sabine Achour/Matthias Busch/Peter Massing/Christian Meyer-Heidemann (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a. M., S. 191–193.
- Schmitt, Sophie (2026a): *Reflexionen über das Politische der Arbeit. Konzeptionelle Überlegungen für eine arbeitsorientierte politische Bildung*. In: Udo Hagedorn/Nicole Ackermann/Sophie Gigl (Hrsg.): *Transformationen der Arbeit*. Wiesbaden.
- Schmitt, Sophie (2026b): „Lernen aus der Zukunft“? *Resilienz: ein Trendkonzept auf dem politikdidaktischen Prüfstand*. In: Konstantin Korn/Sophie Schmitt (Hrsg.): *Zukünfte (in) der politischen Bildung*. Frankfurt a. M.
- Schmitt, Sophie (2026c): „Kill the poor“ – *Beschämung von Erwerbslosen als Ausgangspunkt politischer Bildung*. In: Lara Kierot/Ulrich Brand/Dirk Lange (Hrsg.): *„Eat the Rich“? Politische Bildung im Kapitalismus: Transformativ – Disruptiv – Asymmetrisch*. Wiesbaden [im Erscheinen].
- Stöss, Richard (2010): *Rechtsextremismus im Wandel*. Berlin/Bonn.
- Toose, J. Adam (2022): *Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand: Willy Brandt Lecture 2022*. Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung. Berlin.
- Waldmann, Klaus (2020): *Die Entwicklung der Landschaft der außerschulischen politischen Jugendbildung in Deutschland seit 1990*. In: *Deutsches Jugendinstitut 2020*. München.
- Widmaier, Benedikt (2022): *Extremismuspräventive Demokratieförderung*. Frankfurt a. M.
- Zorn, Peter/Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2022): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – Politische Bildung*. Bonn.



Für alle, die mehr wissen wollen – die Zeitschriften der Landeszentrale für politische Bildung BW

- **BÜRGER & STAAT** – Zeitschrift für Multiplikatoren politischer Bildung, www.buergerundstaat.de
- **DEUTSCHLAND & EUROPA** – Zeitschrift für Politik, Geschichte und Wirtschaft, www.deutschlandundeuropa.de
- **POLITIK & UNTERRICHT** – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung, www.politikundunterricht.de

Bestellung oder Download als PDF, kostenlos (ab 500 g zzgl. Versand). Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale: www.lpb-bw.de/zeitschriften.html

lpb
BW

Konsens und Dissens in der Demokratie

Helmar Schöne

Der Beitrag von Helmar Schöne nimmt das 50-jährige Jubiläum des Beutelsbacher Konsenses zum Anlass, das Verhältnis von Konflikt und Konsens in der Demokratie zu beleuchten. Politischer Streit gilt dabei als Voraussetzung demokratischer Freiheit, benötigt jedoch einen verbindlichen Basiskonsens über Grundrechte, Verfahren und Institutionen. Aktuelle Krisendiagnosen verweisen sowohl auf veränderte Konfliktlinien als auch auf Repräsentationsdefizite und eine Schwächung demokratischer Institutionen durch veränderte Beteiligungs- und Kommunikationsformen. Daraus ergeben sich zwei zentrale Aufgaben für die Politische Bildung: Sie muss die Funktionsweise der repräsentativen Demokratie verständlich machen und die Fähigkeit fördern, politische Konflikte auszuhalten, argumentativ auszutragen und durch Kompromisse zu bearbeiten.

Der 1976 formulierte Beutelsbacher Konsens adressiert die Frage nach dem Verhältnis von Konsens und Dissens¹ in der Politischen Bildung. Seine Entstehung fiel in eine Zeit der „politischen Polarisierung“, so Hans-Georg Wehling, der „Schriftführer“ des Expertengesprächs, aus dem der Beutelsbacher Konsens hervorgegangen ist (Wehling 1977: 174). Der von Wehling im Nachgang zu der kleinen Tagung von Politikdidaktikern im württembergischen Beutelsbach verfasste Beitrag geht dabei auch auf grundsätzliche begriffliche Fragen ein: „Der Begriff ‚Minimalkonsens‘ setzt voraus, daß es einen Bereich des Dissenses gibt – und geben darf – der unter Umständen größer ist als der des Konsenses“ (ebd.: 180). Damit wurden für die Politische Bildung grundlegende Fragen der Politik- und Demokratiewissenschaft aufgegriffen: Wie hat das Verhältnis von Konflikt und Konsens in einer Demokratie ausgestaltet zu sein? Wie viel Konflikt benötigt eine Demokratie bzw. wie viel verträgt sie? Benötigt eine Demokratie dem Konflikt entzogene Bereiche?

Zum fünfzigsten Jahrestag des Beutelsbacher Konsenses leben wir wieder in einer Zeit der „politischen Polarisierung“ (auch wenn sie sich von den von Wehling beschriebenen 1970er Jahren deutlich unterscheidet) und wir erleben eine Aktualisierung der Debatte zum Verhältnis von Konsens und Konflikt. Dabei lassen sich unterschiedliche Deutungen und Lesarten finden. Die einen sagen, dass es heute Streit und Dissens über Sachverhalte gäbe, die eigentlich unstrittig und kein Gegenstand von Kontroversen sein sollten. Der Konsens über Minimalstandards bröckele. Der unstrittige Sektor schmelze. Ein Beispiel ist die Sorge über die Gefährdung von Minderheitenrechten. Minderheiten, etwa Migrant:innen oder queeren Menschen, würden – insbesondere von autoritär-populistischen Akteur:innen – Rechte abgesprochen, die nicht in Frage stehen dürften. Andere dagegen sehen nicht zu wenig Konsens, sondern zu viel. Es habe eine Beschränkung von Pluralismus stattgefunden. Der unstrittige Sektor sei aufgebläht. Heute bestünde in vielen Bereichen ein erdrückender Konsens, der Kontroversen von vornherein unterbinde. Ein Beispiel für diese Position ist die Klage über Denk- und Sprechverbote und die faktische Einschränkung der Meinungsfreiheit durch die Dominanz bestimmter – vor allem linksliberaler – Weltanschauungen.

Diesem – offensichtlich schwierigen – Verhältnis von Konsens und Konflikt in der Demokratie widmet sich der vorliegende Beitrag. Er geht dabei in einem argumentativen Dreischritt vor. Erstens werden exemplarisch ausgewählte politikwissenschaftliche Analysen vorgestellt, die uns Einblicke in die Balance zwischen Konsens und Konflikt in der

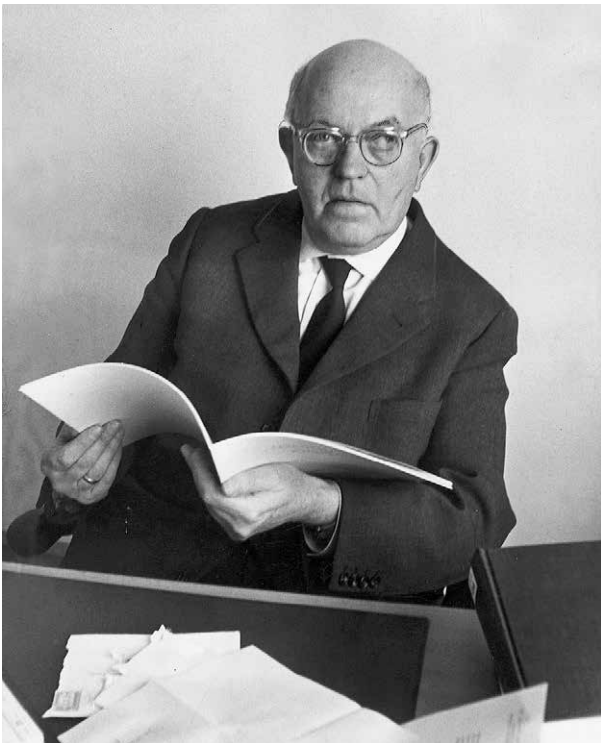
Geschichte der bundesdeutschen Demokratie geben. Wie wurde das Verhältnis beschrieben? Welches Verhältnis wurde angestrebt? Zweitens werden, ebenfalls beispielhaft, Analysen, die sich mit dem gegenwärtigen Zustand der Demokratie am Beginn des 21. Jahrhunderts beschäftigen, zum Verhältnis von Konsens und Konflikt befragt. Drittens werden aus diesen Arbeiten Schlussfolgerungen für die Politische Bildung im fünfzigsten Jahr des Beutelsbacher Konsenses abgeleitet.

Konflikt und Konsens in der Bundesrepublik Deutschland

Der bereits oben verwendete Begriff des „unstrittigen Sektors“ geht auf den Juristen und Politikwissenschaftler Ernst Fraenkel zurück und taucht erstmals bereits in dessen Frühwerk aus den 1930er Jahren auf. Fraenkel zählte nach seiner Rückkehr aus der von den Nationalsozialisten erzwungenen Immigration in die USA zu den Gründungsvätern der deutschen Politikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg. In den 1960er Jahren war er Professor für vergleichende Herrschaftssysteme an der Freien Universität Berlin; Politikwissenschaft hat er ausdrücklich als Demokratiewissenschaft verstanden.

Die Grundlagen für seine Pluralismustheorie, als dessen Vordenker er gilt, hatte er bereits 1932 in einem Zeitschriftenartikel mit dem Titel *Um die Verfassung* formuliert (Fraenkel 1968). Die Weimarer Reichsverfassung erkennt die wirtschaftlichen und sozialen Konflikte, die Politik und Gesellschaft der 1920er Jahre vor allem durch den Klassengegensatz zwischen Lohnarbeit und Kapital polarisiert haben, explizit an und weist zugleich einen Weg zu ihrer Bearbeitung. Daher bezeichnet Fraenkel die Demokratie der Weimarer Republik als „dialektische Demokratie“. Das Dialektische besteht einesteils darin, dass die Weimarer Demokratie nicht die Auflösung der sozialen Widersprüche anstrebt, sondern sie durch das dauerhafte Spannungsverhältnis dieser Gegensätze geprägt ist. Andererseits ist die Demokratie bei Fraenkel dialektisch, weil sie vom Konflikt lebt, der aber gleichzeitig durch Recht und Institutionen zivilisiert werden soll.

Im funktionierenden politischen System der dialektischen Demokratie (das Fraenkel 1932 bereits beschädigt sieht) wird aus den „antithetischen Parteimeinungen“ in einem dialektischen Prozess ein „synthetischer Staatswille“ gebildet. Das gelingt vor allem durch Kompromisse. Kompromisse sind



Der Politologe Ernst Fraenkel, aufgenommen 1963: Vordenker des Verhältnisses von Konsens und Konflikt in der pluralistischen Demokratie. © ullstein bild – Kurt Hamann

die charakteristische Erscheinungsform der Demokratie. Kompromisse leugnen nicht die Existenz unterschiedlicher Sozialgruppen und verschleiern nicht deren gegensätzliche Interessen, sie tragen aber zu ihrem Ausgleich und Nebeneinander bei. Kompromisse sind in der Demokratie allgegenwärtig: im Parlament zwischen Regierungsmehrheit und Opposition, in der Koalition zwischen den verschiedenen Parteien und im Kabinett zwischen unterschiedlichen Ministerien.

Das Austragen der politischen Konflikte funktioniert aber nicht ohne ein Minimum an Gemeinsamkeiten. Neben den „streitigen Sektor“ muss ein „unstreitiger Sektor“ treten. Nach Fraenkel haben der grundlegende Wille zum Kompromiss und zur Koalition sowie die Akzeptanz der Regeln des Parlamentarismus und die Anerkennung der politischen Freiheitsrechte unbedingter Bestandteil des unstreitigen Sektors zu sein. Fraenkels Ausführungen zum „streitigen“ und „unstreitigen“ Sektor taugen auch für die Beschreibung der Herausforderungen gegenwärtiger Demokratien: „In jeder politischen Gemeinschaft zerfällt der Gesamtbereich der sozialen Ordnung in einen streitigen und einen unstreitigen Sektor. Während jeweils für viele Gebiete die Entscheidung darüber, ob ein Fragenkomplex zum Gegenstand der dialektischen Auseinandersetzung gemacht werden soll oder ob er außerhalb des Bereiches der Diskussion zu verbleiben hat, Einmütigkeit besteht, gibt es Situationen, in denen eine Gruppe ein Problem zum Gegenstand des politischen Kampfes zu machen beabsichtigt, das für den Gegenspieler ein Objekt der unbestrittenen Sphäre bildet“ (Fraenkel 1968: 83).

Sind die demokratischen Grundsätze nicht (mehr) Inhalt der unstreitigen Sphäre, scheitert die Demokratie; so geschehen in der Weimarer Republik. Fraenkel hat mit diesen Überlegungen die Grundlage für das demokratietheoretische Verständnis pluralistischer Demokratien geliefert (Fraenkel 2011). Die freiheitliche Demokratie ermöglicht die Artikula-

tion der pluralen gesellschaftlichen Interessen, über deren Vielfalt man sich z. B. mit einem Blick in das Lobbyregister des Deutschen Bundestages informieren kann (Deutscher Bundestag o. J.). Jenseits dieser Interessendifferenzen bedarf es aber eines Basiskonsenses. Bei der Einordnung, welche Grundsätze unabdingbar zu diesem Basiskonsens gehören, hilft uns die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts: die Anerkennung von Rechtsstaatlichkeit, Volkssouveränität, Menschenrechten, Gewaltenteilung, Mehrparteienprinzip und der Opposition. Das sind die Bestandteile dessen, was als freiheitlich demokratische Grundordnung bezeichnet wird.

Interessanterweise hat sich Fraenkel in seinen späteren, in der jungen Bundesrepublik entstandenen, Schriften nicht zuerst um die Herstellung dieses Grundkonsenses gesorgt und sein Denken kreiste nicht um die Herstellung und Sicherung dieser Gemeinsamkeiten. Das wäre naheliegend gewesen, war er doch Zeuge des Untergangs einer Demokratie aus Mangel an Demokraten. Viel größer aber waren seine Sorgen um Heterogenität und den politischen Konflikt. Fraenkel verstand die Möglichkeit zum Interessenkonflikt als ein Gradmesser für die Freiheitlichkeit einer Gesellschaft. Daher war ihm Homogenität ein Graus – in einem völkisch-nationalistischen genauso wie in einem staatskommunistischen Staatswesen. Der Blick der Pluralismustheorie richtete sich also in den frühen Jahren der Bundesrepublik Deutschland vor allem auf die Seite des Konflikts und die Gefahr seiner Begrenzung und weniger auf den Konsens.

„Konflikt ist Freiheit, d. h. alle Freiheit, die politische Institutionen geben können, liegt im Konflikt.“ Dieser Satz könnte auch von Fraenkel stammen, der im Übrigen Sozialdemokrat war. Formuliert wurde er aber vom Soziologen und FDP-Mitglied Ralf Dahrendorf. Auch Dahrendorfs erste Sorge galt dem Konflikt, dem er in seinem bekannten Buch *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland* aus dem Jahr 1965 ein eigenes Kapitel gewidmet hat. Darin konstatiert er, dass die deutsche Gesellschaft ein Problem mit Konflikten hat. In Deutschland werden Konflikte abgelehnt. Das drückt sich beispielsweise in den Vorbehalten gegenüber den Parteien und gegenüber dem sogenannten Parteienstreit aus. Dahrendorf dagegen warb dafür, Konflikte als Antrieb gesellschaftlichen Fortschritts mehr wertzuschätzen. „Konflikt und Auseinandersetzung sind nicht Notlösung, schon gar nicht ein Mechanismus, um die eine, endgültig richtige Lösung – den einen Führer – zu finden, sondern schon als Chance des Fortschritts die Erfüllung des politischen Prozesses“ (Dahrendorf 1965: 239). Zugleich lässt sich Freiheit nicht ohne Strukturen sichern; auch hierin ist Dahrendorf nahe bei Fraenkel. Dessen „unstreitiger Sektor“ heißt bei Dahrendorf simpel „Spielregeln“. „Fehlen die Spielregeln oder sind sie selbst, ist also der Gesellschaftsvertrag ständiges Thema politischer Auseinandersetzung, dann kann diese auch nicht funktionieren“ (ebd.: 240). Zu den „Spielregeln“, die anerkannt werden müssen, gehören die Verfassungsbestimmungen, die Kontrolle von Herrschaft und die staatsbürgerliche Gleichheit.

In jüngerer Zeit hat Adam Przeworski, ein US-amerikanischer Politikwissenschaftler, das Fraenkel'sche Spannungsverhältnis von „streitigem“ und „unstreitigem“ Sektor bzw. das Dahrendorf'sche von „Konflikt“ und „Spielregeln“ mit noch mal anderen Worten umschrieben: Demokratie funktioniert, „wenn bei den Wahlen etwas, aber nicht zu viel auf dem Spiel steht“ (Przeworski 2020: 19). Einerseits müssen Wahlen einen Unterschied machen. Wahlen müssen spürbare Auswirkungen für die Bevölkerung haben, schließlich

werden Regierungen abgewählt, weil die Bürger:innen mit deren Programmen nicht länger zufrieden waren. Wahlen müssen politische Konflikte entscheiden können. Sollen Autos mit Verbrennermotoren nicht mehr zugelassen werden? Soll die Zuwanderung von Migrant:innen erschwert werden? Soll eine Zuckersteuer eingeführt werden? Andererseits darf nicht alles auf dem Spiel stehen. Es wird also ein Konsens über das benötigt, was nicht umstritten sein soll. Dazu zählt beispielsweise, dass die Wahlgewinner den Wahlverlierern nicht die Möglichkeit verbauen, auch einmal die politische Agenda zu bestimmen.

Demokratie benötigt also Konflikt und Konsens; weder darf das eine noch das andere fehlen oder das eine oder andere Überhand nehmen. Ein Maß für ein optimales Verhältnis lässt sich schwer bestimmen. Aufbauend auf solchen grundsätzlichen Überlegungen hat die Politikwissenschaft aus verschiedenen Perspektiven untersucht, wie es um das Verhältnis von Konflikt und Konsens im politischen System der Bundesrepublik Deutschland bestellt war und ist. Dominierten bei Fraenkel und Dahrendorf aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und in der Systemauseinandersetzung mit der staatssozialistischen DDR die Sorge um die Freiheit und um die Konfliktfähigkeit der Gesellschaft, rückte mit dem Wertewandel und der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen seit den 1970er/1980er Jahren stärker der Aspekt der Integration heterogener Gesellschaften in den Mittelpunkt der politikwissenschaftlichen Forschung. Zusammengefasst lässt sich bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts von moderaten politischen Konflikten bei einem stabilen grundlegenden Konsens sprechen.

Beispielsweise haben sozialwissenschaftliche Elitenstudien gezeigt, dass es unter den relevanten politischen und ge-

sellschaftlichen Führungsgruppen Deutschlands einen Konsens über die demokratischen Spielregeln und Übereinstimmung darüber gibt, Interessenkonflikte im Rahmen der demokratischen Institutionen zu bearbeiten. Diese Studien verstehen eine konsensuell geeinte Elite als eine Grundlage für die Stabilität der bundesdeutschen Demokratie. Aber nicht nur auf der Orientierungs-Ebene zeigt sich ein Konsens der Führungsgruppen, sondern auch auf einer verhaltensbezogenen Ebene: Ein dichtes Netzwerk von Kommunikationsbeziehungen zwischen den Repräsentant:innen verschiedener gesellschaftlicher Organisationen trägt zur Integration der Elite bei (Hoffmann-Lange 1992; Hoffmann-Lange/Neumann/Steinkemper 1980; Bürklin/Rebenstorf 1997). Solche Netzwerke sind von Bedeutung, weil darin das umgesetzt und gestaltet werden kann, was Fraenkel als grundlegenden Willen zum Kompromiss bezeichnet hat.

Die Kommunikationsnetzwerke speziell von Abgeordneten, die sich typischerweise nicht nur auf die eigene Fraktion beschränken und die Wertorientierungen von Parlamentarier:innen, die unabhängig von ihrer politischen Herkunft Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. u. a. Herzog/Rebenstorf/Weßels 1993; Schöne 1999), sind u. a. Untersuchungsgegenstände der Parlamentarismusforschung (Patzelt 2020). Beide Aspekte tragen dazu bei, dass es Abgeordneten trotz der verschiedenen gesellschaftlichen Interessen, die sie zu vertreten haben, immer wieder gelingt, gemeinsame, mindestens mehrheitsfähige, politische Lösungsvorschläge – sprich: Kompromisse – zu formulieren. Begünstigt wird das durch die Professionalisierung in typischen politischen Karrieren (Reiser 2018) und die gemeinsame parlamentarische Sozialisation (vgl. z. B. Reiser u. a. 2011).



Blick in den Deutschen Bundestag: Politische Professionalisierung und gemeinsame politische Sozialisation erleichtern mehrheitsfähige Kompromisse – können aber zugleich die Distanz zwischen politischer Elite und Teilen der Bevölkerung vergrößern.

© picture alliance / dts-Agentur | dts Nachrichtenagentur GmbH

Ein solcher Konsens in der politischen Elite kann aber auch eine Kehrseite haben. Die horizontale Integration, das Verhältnis von Konsens und Konflikt zwischen den Angehörigen von politischen und gesellschaftlichen Führungsgruppen, kann nämlich die vertikale Integration, also die Vertretung von Einstellungen und Interessen der Bevölkerung durch die Elite, erschweren. Der Konsens in der Elite darf nicht so weit gehen, dass sich Teile der Gesellschaft nicht mehr politisch vertreten fühlen. Dann verlieren die Abgeordneten und ihre Parteien die Unterstützung der Wähler:innen. Politiker:innen agieren also andauernd im Spannungsverhältnis zwischen den Wünschen der Bürger:innen, ihre Interessen möglichst unverfälscht vertreten zu sehen und der Notwendigkeit zum Kompromiss mit den Vertreter:innen anderer Parteien. Für eine erfolgreiche parlamentarische Integration kann es daher höchst funktional sein, dass Parlamente kein genaues deskriptives Abbild der Bevölkerung sind, sondern ihre Abgeordneten gemeinsame sozioökonomische Merkmale und politische Einstellungen teilen. In der Parlamentarismustheorie wurde bereits früh (z. B. Loewenberg 1969) argumentiert, dass sich die Ansprüche an proportionale Repräsentation mit der zunehmenden Interessenvielfalt moderner Gesellschaften erübrigt haben. Repräsentation ist heute eher politische Gestaltung, die am politischen Output gemessen wird, als Vertretung von Interessen (vgl. als Überblick z. B. Patzelt 2020: 29 ff.). Allerdings werden die anhaltenden Wahlerfolge autoritär-populistischer Parteien genau mit den entstandenen Defiziten in der Beziehung zwischen Wähler:innen und Politiker:innen und mit dem Abgehobensein der politischen Eliten von ihrer Basis erklärt (Schäfer/Zürn 2021).

Wie aber werden Konflikt und Konsens in der Bevölkerung wahrgenommen? Ist Dahrendorfs Klage über die Vorbehalte gegen den politischen Streit und gegen jene Akteure, die politische Auseinandersetzungen führen, zutreffend? Dass konflikthafte politische Prozesse von den Wähler:innen nicht besonders gemocht werden, haben auch die beiden US-amerikanischen Wissenschaftler:innen John Hibbing und Elizabeth Theiss-Morse in ihren Forschungsarbeiten gezeigt. Bürger:innen in liberalen Demokratien sind prozessverdrossen. Sie mögen genau jene Verhaltensweisen nicht, die bei der Entscheidungsfindung in demokratischen Systemen Alltag sind: Sie haben Vorbehalte gegen Konflikte, gegen das Dissensmanagement politischer Akteure und gegen deren oft langwierige Suche nach Kompromissen. Stattdessen wünschen sie sich „prozedurale Effizienz“ und „prozedurale Gerechtigkeit“. Entscheidungen sollen zügig fallen und keine Gruppen bevorteilen. Vor dem Hintergrund dieses Wunschbildes überrascht es nicht, dass eben jene politischen Institutionen, zu deren Kerngeschäft die Artikulation verschiedener politischer Interessen und die Austragung politischer Konflikte gehören, die Parlamente nämlich, bei den Wähler:innen am unbeliebtesten sind (Hibbing/Theiss-Morse 1995 und 2002).

Diese Zusammenhänge haben sich auch in Studien zu den Einstellungen und Orientierungen deutscher Bürger:innen gezeigt: Das Verfassungsgericht wird mehr wertgeschätzt als das Parlament (Patzelt 2005) und es existiert eine ausgeprägte Distanz gegenüber dem von Parteien geprägten konflikthaften politischen Entscheidungsprozess (Boeser-Schnebel 2014; vgl. Oberle/Schöne 2021). Weit verbreitet ist das Bild, dass Interessengruppen und Eigeninteressen der gewählten politischen Akteure die Politik bestimmen. Häufig fehlt die Wertschätzung für das Wechselspiel zwischen politischem Konflikt und der Suche nach Kompromissen – und auch die Einsicht, dass es die Aufgabe der so genannten intermediären Organisationen (Parteien und Interessen-

gruppen) ist, unterschiedliche Interessen zu vertreten und nicht ihre Aufgabe, in politischen Fragen übereinzustimmen (Schöne 2010).

Diesen verbreiteten Vorbehalten zum Trotz ist die gelungene Balance zwischen Konsens und Konflikt ein Teil der „geglückten Demokratie“, wie der Historiker Edgar Wolfrum (2006) die Bundesrepublik Deutschland einmal bezeichnet hat. Das politische System hat sich immer wieder als responsiv erwiesen und relevante politische Konflikte aufgenommen und bearbeitet. Dabei wurden die Spielregeln „selbstverständliches Gemeingut“ (Dahrendorf 1965: 240), gelegentlich diskutiert, gelegentlich modifiziert, aber insgesamt hatten wir es bislang mit einem breit akzeptierten Basiskonsens zu tun. Steht dieses ausgewogene Verhältnis von Konflikt und Konsens in der Gegenwart in Frage?

Konflikt und Konsens in der Demokratie der Gegenwart

Inzwischen ist die Anzahl der Bücher und Essays kaum noch zu überschauen, die im Titel auf die Herausforderungen der liberalen Demokratie in der Gegenwart aufmerksam machen. Wahlweise ist von „Krisen“ (Przeworski 2020), von der „Erosion“ (Greven 2020), von einer „Regression“ (Schäfer/Zürn 2021), vom „Zerfall“ (Mounk 2018), von der „Entdemokratisierung“ (Manow 2020), von der „Dämmerung“ (Selk 2023), von der „Zerstörung“ (Amlinger/Nachtwey 2025) oder gar vom „Sterben“ (Levitsky/Ziblatt 2018) der Demokratie die Rede. Immer wieder spielt in diesen Analysen auch das Verhältnis von Konflikt und Konsens in der Demokratie eine Rolle – und in den aus den Beschreibungen und Erklärungen abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die Sicherung der Zukunft der Demokratie herrscht keineswegs Einigkeit.

Exemplarisch lässt sich das an zwei Gegenwartsanalysen zeigen, die nicht nur in der Politikwissenschaft, sondern auch in den Feuilletons (z. B. Kurbjuweit 2022) vielfach Beachtung gefunden haben. Das eine Buch geht von einer „Regression“ (Schäfer/Zürn 2021), das andere von einer „Entdemokratisierung“ (Manow 2020) der Demokratie aus. Schäfer und Zürn halten den verbreiteten kosmopolitischen Konsens unter Politiker:innen für die entscheidende Ursache des Erstarkens autoritär-populistischer Parteien. Deren Zugewinne sind das sichtbarste Zeichen der Schwäche – Regression – liberaler Demokratien. Häufig werden die politischen Ursachen des Populismus übersehen und stattdessen sozioökonomische und soziokulturelle Erklärungen in den Vordergrund gestellt. Populismus ist aber zuerst weder die Folge zunehmender materieller Ungleichheit noch die Folge unterschiedlicher Lebensstile von sogenannten Kosmopoliten und Heimatverbundenen. Populismus ist die Folge eines politischen Repräsentationsdefizits. Das politische System hat die Interessen derjenigen, die von der Globalisierung keine unmittelbaren Vorteile haben, lange Zeit nicht repräsentiert. Das liegt auch an der Zusammensetzung der Parlamente, die mit einem „Oberklassenakzent“ (Schäfer/Zürn 2021: 93) sprechen, was zu einer „Diplomiertendemokratie“ (ebd: 96) geführt hat. Die politischen Führungsgruppen bestehen überwiegend aus Globalisierungsgewinnern und sind in einem liberal-kosmopolitischen Konsens vereint. So ist in der Wählerschaft der Eindruck entstanden, die politische Klasse dient vor allem den Interessen der kosmopolitischen Elite und die Globalisierungsverlierer werden von der Politik nicht gehört. In dieser Situation haben sich autoritär-populistische Parteien als Vertreterinnen der auf diese Art Übergangenen angeboten.



Die Ausweitung des Wahlrechts steht exemplarisch für die Demokratisierung moderner Gesellschaften: Ausschlüsse nach Einkommen, Bildung, Geschlecht oder Alter wurden schrittweise überwunden. Mit der Verbreiterung politischer Teilhabe verändert sich auch die Rolle politischer Organisationen und Institutionen.

© picture alliance / dpa | Christoph Reichwein

Mit den oben eingeführten Begriffen von vertikaler und horizontaler Integration gesprochen lässt sich also feststellen, dass in der Folge der horizontal sehr gut integrierten Elite Defizite in der vertikalen Integration entstanden sind. Ein weitreichender Elitenkonsens über die Politikgestaltung in der internationalisierten Welt hat neue Konflikte entstehen lassen. Es haben sich aber nicht einfach nur neue Konflikte über bestimmte Politikmaßnahmen und Gesetze ergeben. Stattdessen ist die repräsentative Demokratie selbst zum Konfliktgegenstand geworden, weil grundsätzlich bemängelt wird, wie sie funktioniert. Es ist eine Entfremdung jener Gruppen von den Institutionen der Demokratie eingetreten, die sich nicht länger politisch vertreten fühlen (Schäfer/Zürn 2021: 120 ff.). Schäfer und Zürn sehen die repräsentative Demokratie der Gegenwart also durch Schließungstendenzen und Defizite bei der demokratischen Mitwirkung herausgefordert. Sie sehen, zugespitzt formuliert, „zu wenig“ Demokratie.

Philip Manow dagegen sieht in seiner Analyse, ebenfalls pointiert zusammengefasst, „zu viel“ Demokratie (Manow 2020). Wir sind Zeugen einer Demokratisierung der Demokratie, weil eine massive Ausweitung politischer Partizipationschancen stattgefunden hat. Ein Beispiel dafür ist das Wahlrecht: Eine Exklusion nach der anderen ist gefallen; die Abschaffung von Einschränkungen des Wahlrechts nach bestimmten Kriterien, z. B. Einkommen, Bildung, Geschlecht, Hautfarbe oder Beruf, ist nach und nach erkämpft worden. Aber nicht nur die Möglichkeiten zur politischen Beteiligung haben zugenommen (vgl. Gabriel 2022), auch die zur politischen Kommunikation haben sich enorm vermehrt. Durch das Internet hat eine Demokratisierung des Zugangs zu den Medien stattgefunden. Die schnelle unmittelbare und direkte

Kommunikation ist heute das Normale. Dabei ist es zweitrangig, ob die politischen Konflikte durch die Entstehung neuer Konfliktlinien, wie unter anderem Schäfer und Zürn nahelegen, tatsächlich zugenommen haben. Entscheidend ist, dass sich die Konfliktkommunikation vervielfältigt und polarisiert hat (vgl. Kumkar 2025).

Diese demokratisierenden Entwicklungen haben nun aber Folgen für die bestehenden politischen Organisationen und Institutionen, vor allem für die Parteien mit ihrer wichtigen Vermittlungsfunktion, damit aber auch für die Parlamente sowie für die klassischen Medien. Sie alle werden entwertet. Demokratisierung der Demokratie bedeutet Entinstitutionalisierung der Demokratie. Die Demokratie der Gegenwart ist durch Resonanz statt Repräsentation geprägt. „Die These lautet [...], dass eine – [...] als Demokratisierung der Demokratie beschriebene – Ausweitung der Partizipationschancen die institutionellen Funktionsbedingungen der Demokratie zu bedrohen scheint [...]“ (Manow 2020: 171).

„Zu wenig“ oder „zu viel“ Demokratie? Die beiden skizzierten Gegenwartsanalysen nehmen verschiedene Perspektiven ein, sind aber nicht komplett unterschiedlich. Folgende Sachverhalte werden in beiden Untersuchungen ähnlich eingeschätzt:

- Nicht die Demokratie als Herrschaftsform generell ist in Misskredit geraten, sondern es hat eine Entfremdung gegenüber der repräsentativen Demokratie der Gegenwart mit ihren repräsentativen Organisationen und formalen Institutionen stattgefunden. Es ist das Modell der liberalen Demokratie, das unter Druck steht.

- Diese Entfremdung lässt sich nicht nur mit Blick auf die Entfremdeten und die politischen Akteure, die versuchen, jene für ihre Agenda zu gewinnen, erklären. Es braucht auch die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Schwächen der liberalen Demokratie. Dazu zählen Defizite in der politischen Repräsentation und in der Problemlösungsfähigkeit von Regierungen sowie die Verschiebung politischer Kompetenzen an sogenannte nichtmajoritäre Organisationen (z. B. Verfassungsgerichte, Zentralbanken, internationale Organisationen wie die EU).
- In der Gesellschaft anzutreffende politische Konflikte haben zugenommen. Es sind neue Konfliktlinien entstanden. Außerdem hat sich die Art und Weise geändert, in der über politische Konflikte öffentlich verhandelt wird. Das Internet hat die Kanäle drastisch multipliziert, über die Politik vermittelt und kommentiert wird. Die Kehrseite dieser Vermehrung ist aber eine Verengung, die sich in der Tatsache ausdrückt, dass Menschen nur bestimmte Medien nutzen und sich in ihren sogenannten „Blasen“ bewegen. Die Kommunikation über politische Streitfragen ist zunehmend polarisiert.
- Die politischen Konflikte haben sich verschoben. Die Demokratie selbst ist zum Streitgegenstand geworden. Es werden nicht Kontroversen über politische Streitfragen in der Demokratie geführt, sondern es wird grundsätzlich über die Demokratie gestritten.

Demokratie, Politische Bildung und Beutelsbacher Konsens

Durch Konflikte unterscheiden sich Demokratien von anderen Herrschaftsformen. Nicht der Konsens macht die Demokratie aus, sondern der Konflikt (vgl. Deitelhoff 2021). Allerdings müssen diese Konflikte reguliert werden. Das fand und findet durch die Schaffung von Institutionen und durch Institutionalisierung statt, also die Einrichtung von Räumen und Regeln für die Konfliktaustragung. Das Geschehen in diesen Räumen und die anzuwendenden Regeln sind bisweilen hochkomplex und kompliziert. Dazu zählen beispielsweise die politische Repräsentation, die Parteienkonkurrenz, die Opposition oder Tarifverhandlungen. Beide vorgestellten Gegenwartsanalysen verbindet die Sorge um die Funktionsweise und Wertschätzung solcher Institutionen der repräsentativen Demokratie. Folgen wir diesen Analysen, rücken zuvorderst zwei Aspekte in den Mittelpunkt der Politischen Bildung: Institutionen und Konflikte.

Institutionenkompetenz

Wenn die Krise der Demokratie in der Herausforderung ihrer formalen Institutionen und repräsentativen Organisationen besteht, dann hat sich die Politische Bildung diesen auch stärker zuzuwenden. Wenn die Krise der Demokratie gesellschaftliche und politische Ursachen hat, dann lässt sich Demokratiebildung nicht allein durch die Förderung von Partizipation in der Schule und vermehrte Gelegenheiten zum sozialen Lernen gestalten. Die politischen Institutionen gehören zurück in den Mittelpunkt der politischen Bildung (vgl. Grammes 1994; Massing 2022). Demokratiebildung hat Informationen zu politischen Institutionen und zu demokratischen Verfahren zu vermitteln. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität demokratischer Entscheidungsverfahren ist das noch einmal notwendiger. Der Politikwissenschaftler Michael Th. Greven hat darauf bereits zum Beginn des 21. Jahrhunderts, also vor dem einsetzen-

den Krisendiskurs zur Situation der Demokratie, hingewiesen: „Denn es gehört zu den kognitiven Binsenweisheiten der politischen Legitimationstheorie, dass keine Legitimität erzeugen kann, was nicht allgemein verstanden wird.“ (Greven 2020: 90). Dass politisches Wissen sich positiv auf die Identifikation mit der Demokratie, die politische Beteiligungsbereitschaft und die Selbstwirksamkeitserwartungen beim politischen Handeln auswirken, haben diverse Studien gezeigt (u. a. Westle/Tausendpfund 2019).

Häufig aber gerät „Institutionenkunde“, die mit dem Vorurteil zu kämpfen hat, kopflastig und langweilig zu sein, in den Schulen ins Hintertreffen gegenüber Ansätzen, welche die Vermittlung von Partizipationserfahrungen in den Vordergrund stellen. Selbst ehemalige – und als Lehrer vorgebildete – Ministerpräsidenten sind vor dieser Perspektivverengung nicht gefeit, wie Winfried Kretschmanns Ausführungen zur Demokratiebildung zeigen: Wir müssen „die Demokratiebildung an unseren Schulen stärken. Und damit meine ich nicht: mehr politische Theorie. Es geht vielmehr darum, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, demokratische Praktiken einzuüben [...]“ (Kretschmann 2025: 62).

Philip Manow beobachtet einen allgemeinen Trend zur Geringschätzung der formalen Seite von Politik. An der Tagesordnung seien „Reflexionen zur gegenwärtigen Lage der Demokratie, in denen Wörter wie ‚Parlament‘, ‚Verhältniswahl‘ oder ‚Mehrheitsfraktion‘ kein einziges Mal auftauchen, verfasst in einem Geist, der es für eine Auszeichnung hält, von der real funktionierenden Demokratie, über deren Krise man räsoniert, keine Ahnung zu haben – denn das sei ja ‚bloße Politik‘“ (Manow 2020: 173). Gerne wird über das Politische gesprochen und debattiert, über die Politik aber weit weniger und häufig in einem empörten Ton und verbunden mit Klagen über Unzulänglichkeiten.

Im Übrigen sollte die Vermittlung von Institutionenkompetenz nicht nur auf Wissen abzielen, sondern auch eine emotionale Seite haben und die Dimension von Einstellungen und Motivationen einbeziehen. Neben der Schaffung eines Grundverständnisses zur Funktionsweise der repräsentativen Demokratie ist die Vermittlung dessen, was in älteren Debatten „Verfassungspatriotismus“ genannt worden ist (Sternberger 1990; Habermas 1987) oder in jüngeren als „demokratische Identität“ bezeichnet wird (Engartner u. a. 2021), ebenso wichtig. Diese Aufforderung ist zwar sehr deutlich normativ geprägt, widerspricht aber trotzdem nicht dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses. Wie im Umgang mit dem Kontroversitätsgebot gilt auch hier, dass der Beutelsbacher Konsens einen wertgebundenen Rahmen hat. Politische Bildung hat sich selbstredend auf das Grundgesetz und die in der freiheitlich demokratischen Grundordnung verankerten Grundprinzipien zu beziehen (vgl. Oberle 2025).

Konfliktkompetenz

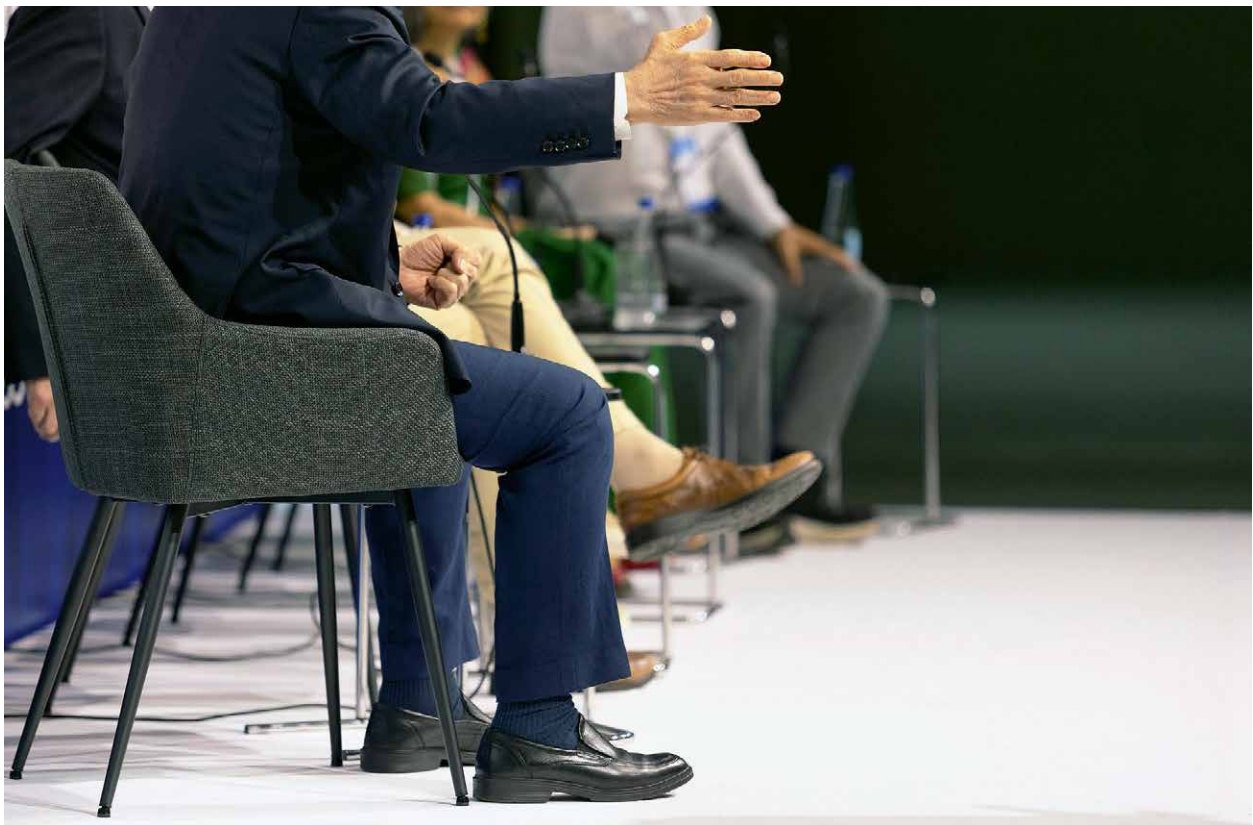
Ein zweiter wichtiger Aspekt der oben vorgestellten Analysen zum Zustand der Demokratie in der Gegenwart bezieht sich auf die Vermehrung und Verschiebung von Konflikten, also auf den Umgang mit politischen Kontroversen. Die Auseinandersetzung mit Konfliktfähigkeit hat in der Politikdidaktik eine lange Tradition (vgl. u. a. Giesecke 1974; Reinhardt 2010). Peter Massing beispielsweise hat darauf aufmerksam gemacht, dass Konfliktfähigkeit eine „kognitive“ und eine „handlungswirksame“ Seite hat (Massing 2017: 156). Auf der Wissensseite geht es darum – anknüpfend an Fraenkel und Dahrendorf – anzuerkennen, dass wir in einer pluralen heterogenen Gesellschaft mit mannigfachen Inte-

ressen und Lebensentwürfen leben sowie politische Konflikte als grundlegendes Strukturprinzip einer offenen Gesellschaft wertzuschätzen. Handlungsseitig ist es das Ziel der Politischen Bildung, Menschen in die Lage zu versetzen, in politischen Auseinandersetzungen konfliktfähig zu sein. Sie sollen sich artikulieren und argumentieren können und durch das Schließen von Kompromissen zur Konfliktbearbeitung beitragen können.

Die Herausforderungen der Gegenwart im Umgang mit Kontroversität sind, wie die obige Darstellung gezeigt hat, im Grunde nicht neu. Es findet eine Aktualisierung grundlegender Fragen zum Verhältnis von Konflikt und Konsens statt. Was soll zum streitigen, was zum unstreitigen Sektor gehören? Wie ist mit kontroversen, häufig kommunikativ polarisierten und identitätsgetriebenen Positionen umzugehen? Als Bezeichnung für den unstreitigen Sektor werden immer wieder Begriffe wie „Basiskonsens“ oder „Minimalkonsens“ verwendet. Den letztgenannten hat auch der eingangs zitierte Wehling in seiner Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens aufgegriffen und darauf hingewiesen, dass bei einem Minimalkonsens der Bereich des Dissenses größer ist als der des Konsenses. Es ist die – nicht immer leicht zu ertragende – Eigenschaft pluralistischer Gesellschaften, dass der Bereich, über den sich alle einig sein müssen, viel kleiner ist als die Bereiche, die umstritten sind. Das ist ein Grund, warum „Ambiguitätstoleranz“, wie es Schäfer und Zürn in ihrer Analyse zur Regression der Demokratie genannt haben, „ein vorrangiges Ziel der politischen Bildung“ sein sollte (Schäfer/Zürn 2021: 221). In einer freiheitlichen Demokratie ist das politisch Anderssein der Normal- und nicht der Ausnahmefall. „Ambiguitätstoleranz“ umfasst aber nicht nur die Dimension, Konflikte auszuhalten und sogar wertzuschätzen. Dazu zählen auch die Erkenntnis

und Anerkennung, dass es ein überaus komplexes, oft nur teilweise gelingendes und bisweilen auch scheiterndes Unterfangen darstellt, diese Konflikte in den dafür vorgesehenen politischen Institutionen zu bearbeiten. Häufig stehen die – je nach genutztem Medium auf wenige Zeichen oder ein Foto reduzierte – Social-Media-Realität und die komplizierte politische Wirklichkeit in einem diametralen Gegensatz zueinander.

Der Verweis auf den Charakter des freiheitlichen Staates, der die Existenz der großen Menge legitimer Streitthemen rechtfertigt, erübrigt aber nicht die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Basiskonsenses. Einerseits ist dafür die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts eine gute Leitlinie (siehe oben). Andererseits ist es mit dem Verweis auf die Verfassung nicht getan, weil das Demokratieprinzip von populistisch-autoritären Bewegungen und Parteien reduktionistisch ausgelegt wird. Populismus setzt auf das Mehrheitsprinzip der Demokratie und absolute Volkssouveränität, schätzt aber die verfassungsstaatlichen Institutionen und verbürgten Menschenrechte gering (z. B. Lewandowsky 2022: 37 ff.). Für die Praxis der Politischen Bildung ziehen Monika Oberle und Tine Stein daraus den Schluss, die Grenzen des „normativen Korridors der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ – des unstreitigen Sektors – klar benennen zu müssen, aber dem Austragen politischer Kontroversen nicht ausweichen zu dürfen. Sie zeigen das an einigen Beispielen auf: Sexistische und frauenverachtende Positionen unterliegen nicht dem Kontroversitätsgebot, sehr wohl aber Debatten über genderechte Sprache. Positionen, die das Recht auf unterschiedliche sexuelle und geschlechtliche Identitäten in Frage stellen, unterliegen nicht dem Kontroversitätsgebot, sehr wohl aber Debatten über das Selbstbestimmungsgesetz. Antisemitische Positionen unterliegen



Kontroversen sind der Normalfall von Demokratie: In pluralistischen Gesellschaften ist der Bereich des Dissenses größer als der eines gemeinsamen Minimalkonsenses. Politische Bildung muss deshalb dazu befähigen, Konflikte und Mehrdeutigkeiten auszuhalten – auch gegen die verkürzten und oft polarisierten Logiken sozialer Medien.

© Adobe Stock | Mihajlo Maricic

nicht dem Kontroversitätsgebot, sehr wohl aber Debatten über die Politik Israels (Oberle/Stein 2025).

Bislang wurden das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses angesprochen. Was bedeuten die Herausforderungen der repräsentativen Demokratie für das dritte Grundprinzip, Schüler:innen in die Lage zu versetzen, „eine politische Situation“ und die „eigene Interessenlage zu analysieren“ sowie „nach Mitteln und Wegen zu suchen“, Politik beeinflussen zu können (Wehling 1977: 180)? Zur Schaffung eines Grundverständnisses über das – komplexe und komplizierte – Funktionieren der repräsentativen Demokratie gehört auch das Aufzeigen von *Möglichkeiten und Grenzen politischer Mitarbeit der Bürger in einer modernen parlamentarischen Demokratie*. Diese Formulierung ist der Titel eines anderen Zeitschriftenartikels des eingangs zitierten Ernst Fraenkel, mit dem dieser Beitrag nicht nur begonnen wurde, sondern auch abgeschlossen werden soll. Fraenkel hat 1966 bei einem Kongress zur Politischen Bildung in Bonn folgende – erstaunlich aktuelle – Überlegungen angestellt: Politische Beteiligung in der modernen Demokratie benötigt die Einsicht in die wichtigen Aufgaben und Funktionen der intermediären Organisationen, der Parteien und Interessengruppen. Dafür hat Politische Bildung „Illusionen zu zerstören“ (Fraenkel 1966: 7): die Illusion eines vorgegebenen Gemeinwohls, auf das sich die Parteien nur miteinander verständigen müssen und die Illusion eines politischen Prozesses, der ohne vermittelnde Instanzen und Repräsentant:innen auskommt. Es ist die repräsentative Demokratie, für die in der Politischen Bildung Wertschätzung vermittelt werden muss, nicht nur ein partizipativ erweitertes Idealbild von Demokratie. Entsprechende Bemühungen der Politischen Bildung werden zusätzlich erschwert, wenn Politiker:innen entgegen besseren Wissens Erwartungen an schnelle und grundlegende Politikwechsel schüren, die in parlamentarischen Demokratien mit Koalitionsregierungen nicht einfach zu erreichen sind

oder wenn Journalist:innen bei jedem politischen Konflikt das Ende von Regierungskoalitionen ausrufen.

In seinem fünfzigsten Jubiläumsjahr ist der Beutelsbacher Konsens (politik-)didaktisches Allgemeingut geworden. Dennoch wird die erfolgreiche Umsetzung der drei Leitprinzipien in der Bildungspraxis häufig als Herausforderung empfunden. In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sollte daher in der anwendungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens immer auch die Beschäftigung mit der Dialektik von Konsens und Konflikt in der Demokratie eine Rolle spielen. Vertiefte Einsichten in dieses voraussetzungsvolle Verhältnis können helfen, Fehlvorstellungen wie das vom „Neutralitätsgebot“ oder von der „unpolitischen Lehrkraft“ zu vermeiden und mit der oft schwer auszuhaltenden Tatsache umzugehen, dass in pluralistischen Demokratien der Bereich des Konsenses in aller Regel kleiner ist als der des Konfliktes.

Prof. Dr. Helmar Schöne

KURZVITA

ist Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich mit der Demokratie der Bundesrepublik Deutschland ebenso wie mit der Politischen Bildung.

Anmerkungen

1 Dissens, Konflikte, Kontroversen; diese Begriffe werden im Folgenden weitgehend synonym verwendet. Sie verweisen auf Aspekte, die umstritten sind und über die keine Einigkeit besteht.

LITERATUR

- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2025): *Zerstörungslust. Elemente des demokratischen Faschismus*. Berlin.
- Boeser-Schnebel, Christian (2014): *Bekommen wir „politikverdrossene“ Lehrer? Ergebnisse einer ersten empirischen Annäherung bei Lehramtsstudierenden*. In: *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung* 63, Heft 4/2014, S. 491–503.
- Bürklin, Wilhelm P./Rebenstorf, Hilke (1997): *Eliten in Deutschland. Rekrutierung und Integration*. Wiesbaden.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München.
- Deitelhoff, Nicole (2021): *Konflikt: Quelle oder Gefährdung gesellschaftlichen Zusammenhalts?* In: *Blätter der Wohlfahrtspflege* 168, Heft 2/2021, S. 47–50.
- Deutscher Bundestag (o. J.): *Lobbyregister*. URL: <https://www.lobbyregister.bundestag.de/startseite> [23.06.2026].
- Engartner, Christine/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (2021): *Demokratische Identität als Ziel schulischer politischer Bildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 12, Heft 1/2021, S. 17–35.
- Fraenkel, Ernst (1966): *Möglichkeiten und Grenzen politischer Mitarbeit der Bürger in einer modernen parlamentarischen Demokratie*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 14/1966, S. 3–13. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/527439/moeglichkeiten-und-grenzen-politischer-mitarbeit-der-buerger-in-einer-modernen-parlamentarischen-demokratie-besinnung-auf-das-wesen-politischer-erziehung-und-bildung/> [23.06.2026].
- Fraenkel, Ernst (1968): *Um die Verfassung*. In: *Ders.: Zur Soziologie der Klassenjustiz und Aufsätze zur Verfassungskrise 1931–32*. Darmstadt, S. 73–88.
- Fraenkel, Ernst (2011): *Deutschland und die westlichen Demokratien*. 9. Aufl., Baden-Baden.
- Gabriel, Oscar W. (2022): *Politische Partizipation. Eine Einführung in Theorie und Empirie*. Wiesbaden.
- Giesecke, Hermann (1974): *Didaktik der politischen Bildung*. 9. Aufl., München.
- Grammes, Tilman (1994): *Institutionenbewußtsein und Institutionendidaktik: Willensbildungsprozesse in Institutionen und ihre Erscheinungsformen in Alltagsbewußtsein und Schulen*. In: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.): *Öffentlichkeitsarbeit der Parlamente. Politikvermittlung zwischen Public Relations und Parlamentsdidaktik*, Baden-Baden, S. 170–192.
- Greven, Michael Th. (2020): *Die Erosion der Demokratie. Beiträge von Michael Th. Greven zur kritischen Demokratietheorie*. Hrsg. v. Friedbert W. Rüb, Veith Selk, Rieke Trimçev. Wiesbaden.
- Habermas, Jürgen (1987): *Eine Art Schadensabwicklung. Kleine politische Schriften VI*. Frankfurt a. M.
- Herzog, Dietrich/Rebenstorf, Hilke/Weßels, Bernhard (Hrsg.) (1993): *Parlament und Gesellschaft. Eine Funktionsanalyse der repräsentativen Demokratie*. Opladen.

- Hibbing, John R./Theiss-Morse, Elizabeth (1995): *Congress as Public Enemy. Public Attitudes toward American Political Institutions*. Cambridge.
- Hibbing, John R./Theiss-Morse, Elizabeth (2002): *Stealth Democracy. Americans' Beliefs about How Government Should Work*. Cambridge.
- Hoffmann-Lange, Ursula (1992): *Eliten, Macht und Konflikt in der Bundesrepublik*. Opladen.
- Hoffmann-Lange, Ursula/Neumann, Helga/Steinkemper, Bärbel (1980): *Konsens und Konflikt zwischen Führungsgruppen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M.
- Kretschmann, Winfried (2025): *Der Sinn von Politik ist Freiheit. Warum Hannah Arendt uns Zuversicht in schwieriger Zeit gibt*. Ostfildern.
- Kumkar, Nils C. (2025): *Polarisierung. Die Ordnung der Politik*. Berlin.
- Kurbjuweit, Dirk (2022): *Der Fluch des Elefanten. Putins Angriff auf den Westen, die vielen Le-Pen-Wähler in Frankreich: Stecken die Demokratien in einer Systemkrise?* In: *Der Spiegel*, Heft 17/2022, S. 44–47.
- Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel (2018): *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*. München.
- Lewandowsky, Marcel (2022): *Populismus. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Loewenberg, Gerhard (1969): *Parlamentarismus im politischen System der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen.
- Manow, Philip (2020): *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie: Ein Essay*. Berlin.
- Massing, Peter (2017): *Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für politische Handlungskompetenz*. In: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts., S. 146–161.
- Massing, Peter (2022): *Institutionenkundliches Lernen*. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung*. Frankfurt a. M., S. 271–278.
- Mounk, Yascha (2018): *Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht*. München.
- Oberle, Monika (2025): *Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung*. In: Thomas Goll (Hrsg.): *Kontroversität. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung*. Frankfurt a. M., S. 21–37.
- Oberle, Monika/Schöne, Helmar (2022): *Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung*. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung*. Frankfurt a. M., S. 279–287.
- Oberle, Monika/Stein, Tine (2025): *Freiheitliche Demokratie unter Druck. Wie normativ bestimmt soll politische Bildung sein? Eine Antwort in acht Thesen*. In: *Soziopolis. Gesellschaft beobachten*. URL: <https://www.sozipolis.de/freiheitliche-demokratie-unter-druck.html> [23.06.2026].
- Patzelt, Werner J. (2005): *Warum verachten die Deutschen ihr Parlament und lieben ihr Verfassungsgericht? Ergebnisse einer vergleichenden demoskopischen Studie*. In: *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 36, S. 517–538.
- Patzelt, Werner J. (2020): *Parlamentarismusforschung. Einführung*. Baden-Baden.
- Przeworski, Adam (2020): *Krisen der Demokratie*. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2010): *Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen*. In: Ingo Juchler (Hrsg.): *Kompetenzen in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 128–144.
- Reiser, Marion (2018): *Abgehoben und entkoppelt? Abgeordnete zwischen öffentlicher Kritik und Professionalisierungslogik*. In: Jenni Brichzin/Damien Krichewsky/Leopold Ringel/Jan Schank (Hrsg.): *Soziologie der Parlamente. Neue Wege der politischen Institutionenforschung*. Wiesbaden, S. 111–134.
- Reiser, Marion/Hülsken, Claudia/Schwarz, Bertram/Borchert, Jens (2011): *Das Reden der Neulinge und andere Sünden. Parlamentarische Sozialisation und Parlamentskultur in zwei deutschen Landtagen*. In: *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 42, S. 820–834.
- Schäfer, Armin/Zürn, Michael (2021): *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des Populismus*. Berlin.
- Schöne, Helmar (1999): *Probleme und Chancen parlamentarischer Integration. Eine empirische Studie zum Ost-West-Integrationsprozess unter Abgeordneten*. Wiesbaden.
- Schöne, Helmar (2010): *Politische Institutionen im Urteil von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärtern*. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 59, Heft 1/2010, S. 91–104.
- Selk, Veith (2023): *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie*. Berlin.
- Sternberger, Dolf (1990): *Verfassungspatriotismus*. Frankfurt a. M.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173–184.
- Westle, Bettina/Tausendpfund, Markus (Hrsg.) (2019): *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde*. Wiesbaden.
- Wolfrum, Edgar (2006): *Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart.

Wenn Algorithmen mitreden

Der Beutelsbacher Konsens im Zeitalter Künstlicher Intelligenz

Inken Heldt

Am Beispiel des Beutelsbacher Konsenses fragt der Beitrag nach den Konsequenzen Künstlicher Intelligenz für die Politische Bildung. KI wird nicht nur als Unterrichtsgegenstand oder Werkzeug verstanden, sondern als Hintergrundtechnologie, die politische Urteilsbildung vorstrukturiert. Der Beitrag von Inken Heldt systematisiert zunächst die Berührungspunkte zwischen KI-bezogenen Diskursen und Politischer Bildung nach strukturellen Querschnittsdimensionen und demokratischen Wirkungsfeldern. Auf dieser Grundlage begründet er eine doppelte Erweiterung des Konsenses ins Vorunterrichtliche: Lehrkräfte haben zum einen die algorithmischen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen die politischen Urteile ihrer Lernenden bereits mitgeprägt werden, und zum anderen eigene KI-generierte Unterrichtsinhalte zu prüfen, deren Einseitigkeit – anders als bei herkömmlichen Materialien – nicht als erkennbare Position auftreten muss, sondern als simulierte Ausgewogenheit. Der Konsens wird so von einem unterrichtsbezogenen Orientierungsrahmen zur Prüfnorm professionellen Handelns unter KI-Bedingungen.

Generative KI-Systeme sind in kurzer Zeit in alltägliche Handlungsvollzüge eingedrungen: Sie formulieren Texte, fassen Wissen zusammen, erzeugen fotorealistic Bilder und beantworten kontroverse Fragen. Für die Politische Bildung liegt es daher nahe, KI als neues Thema und Werkzeug zu behandeln: Wie verlässlich sind KI-generierte Informationen? Wie lassen sich Halluzinationen erkennen? Welche Gefahren gehen von Deepfakes und automatisierter Desinformation aus? Diese Fragen sind relevant – und sie prägen den gegenwärtigen Diskurs (Heldt 2026). Doch sie richten sich durchweg auf die *sichtbaren Artefakte* generativer KI: auf den Chatbot, der antwortet, die Zusammenfassung, die er liefert, das synthetische Bild, das täuscht. Aus dem Blick gerät dabei die „unsichtbare“ KI: Empfehlungsalgorithmen, Rankings und Prognosemodelle – in der Forschung als algorithmische Entscheidungssysteme bezeichnet (Herzig u. a. 2022) –, die in die Infrastruktur digitaler Plattformen eingelassen sind und dort Auswahl- und Bewertungsentcheidungen treffen. Pointiert formuliert: Sichtbare KI wird benutzt; unsichtbarer KI ist man ausgesetzt.

Gerade diese unsichtbare Ebene strukturiert politische Informations-, Wahrnehmungs- und Entscheidungspraktiken vor: Algorithmische Systeme filtern Inhalte, prognostizieren Verhalten und lenken Aufmerksamkeit (Heldt 2022). Die Folgen reichen bis in die Urteilsbildung selbst: Nach Häußling (2020: 68) prägen Daten und Berechnungen Wahrnehmen und Entscheiden so tiefgreifend mit, dass sich kaum noch unterscheiden lässt, ob ein „analoger Rest unserer Existenz“ oder die „von Interessen Dritter durchzogene, individualisierte Datenwolke“ sie hervorbringt – zumal sich menschliches Handeln zunehmend an algorithmisch induzierten Empfehlungen und Vorhersagen orientiert, die aus dem eigenen früheren Verhalten errechnet werden (Thiel/Rostalski 2021: 57). Diese Wirkung ist jedoch keine Eigenschaft der Technik, sondern Resultat ihrer Zwecksetzung: Plattformunternehmen, deren Geschäftsmodell auf Aufmerksamkeitsbindung und Datenverwertung beruht, optimieren ihre Systeme darauf, Verhalten zu vermessen, zu sortieren und ökonomisch nutzbar zu machen (Imbusch/Steg 2024). Eine angemessene Auseinandersetzung mit KI muss deshalb über sichtbare Artefakte und unsichtbare Strukturierungs-

wirkungen hinaus die ökonomischen und technischen Bedingungen einbeziehen, aus denen beide hervorgehen (Berges u. a. 2025).

Der Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund zwei Ziele. Erstens systematisiert er zentrale Berührungspunkte zwischen KI-bezogenen Diskursen und Politischer Bildung. Unterschieden wird dabei zwischen strukturellen Querschnittsdimensionen und demokratischen Wirkungsfeldern. Damit soll der Blick von sichtbaren Einzelphänomenen auf jene Funktionslogiken, Machtverhältnisse und infrastrukturellen Voraussetzungen erweitert werden, die den Einsatz von KI ermöglichen und gesellschaftlich wirksam machen. Zweitens wird gezeigt, dass der Beutelsbacher Konsens unter Bedingungen Künstlicher Intelligenz an Reichweite gewinnt: von einem unterrichtsbezogenen Orientierungsrahmen zu einer Prüfnorm professionellen Handelns unter KI-Bedingungen.

KI zwischen Intelligenzmetapher und algorithmischer Statistik

„Künstliche Intelligenz“ bezeichnet keine einzelne Technologie, sondern eine heterogene Gruppe maschinengestützter Verfahren. Der EU AI Act fasst darunter Systeme, die mit unterschiedlichem Autonomiegrad aus Eingaben ableiten, wie Ausgaben erzeugt werden, die so wiederum physische oder virtuelle Umgebungen beeinflussen können – und nennt als solche Ausgaben neben Inhalten ausdrücklich auch Vorhersagen, Empfehlungen und Entscheidungen (Europäische Union 2024, Art. 3 Nr. 1).

Die Rechtsdefinition umfasst damit beide zuvor unterschiedenen Erscheinungsformen. Erfasst ist zum einen die generative KI, die aus großen Trainingsdaten neue Inhalte erzeugt und über ihre Artefakte sichtbar wird – etwa große Sprachmodelle (*Large Language Models*, kurz LLMs), wie sie zum Beispiel ChatGPT, Claude oder NotebookLM zugrunde liegen; zum anderen nimmt die Definition Bezug auf die algorithmischen Entscheidungssysteme, die Empfehlungen und Prognosen hervorbringen, ohne selbst in Erscheinung zu treten.



Künstliche Intelligenz wirkt auf unterschiedliche Weise: Große Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs) erzeugen sichtbar neue Inhalte, während algorithmische Entscheidungssysteme im Hintergrund Empfehlungen und Prognosen liefern. Beide Formen prägen zunehmend, wie Informationen verarbeitet und Entscheidungen vorbereitet werden.

© Adobe Stock | Pakin

Beide Erscheinungsformen firmieren unter dem Begriff der „Intelligenz“ – und gerade diese Metapher ist klärungsbedürftig. Sie legt nahe, KI-Systeme würden verstehen, urteilen oder begründen. Treffender spricht Hofmann (2025: 121) von „algorithmischer Statistik“: Sprachmodelle berechnen auf Basis großer Datenmengen, welche sprachlichen Elemente mit welcher Wahrscheinlichkeit aufeinander folgen – sie erzeugen Muster, ohne deren Bedeutung zu erfassen (Simon u. a. 2024: 4 ff.). Voraussetzung dieser Musterberechnung ist die Datafizierung: Sprache, Verhalten und soziale Zusammenhänge müssen zuvor in berechenbare Form übersetzt worden sein – eine Übersetzung, die komplexe Bedeutungen zwangsläufig vereinfacht und vorsortiert (Richter/Allert 2025: 20).

Daraus ergeben sich zwei politikdidaktisch zentrale Konsequenzen. Erstens verstärken KI-generierte Texte tendenziell jene Deutungen, Stereotype und Normalitätsannahmen, die in den Trainingsdaten dominieren; diese erscheinen dann als plausibel oder neutral, während marginalisierte und konfliktive Perspektiven zurücktreten. Politische Urteilsbildung verlangt aber gerade, unterschiedliche Interessenlagen, Deutungen und Wertmaßstäbe wahrnehmen und prüfen zu können. Zweitens ist sprachliche Plausibilität nicht mit sachlicher Richtigkeit oder normativer Angemessenheit gleichzusetzen: Sprachmodelle haben kein semantisches Verständnis ihrer Ausgaben. Ihre Ausgaben sind mit Thiel (2023: 25) lediglich „der Form nach“ passend. Bleibt diese Unterscheidung unreflektiert, erscheinen gesellschaftlich umstrittene Fragen als eindeutig beantwortbar.

KI und Politische Bildung: Eine Systematisierung des Themenfeldes

Eine Strukturierung des KI-Diskurses ist anspruchsvoll, weil „Künstliche Intelligenz“ weder eine einzelne Technologie noch ein klar abgrenzbares Themenfeld bezeichnet: Technische Funktionslogiken, Nutzungspraktiken, ökonomische Interessen, Regulierungsfragen und Folgen für demokratische Prozesse überlagern sich, und je nach Anwendungskontext stellen sich unterschiedliche politische und normative Fragen.

Für eine Orientierung im Kontext politischer Medienbildung wird deshalb vorgeschlagen, zwei komplementäre Perspektiven zu unterscheiden. Strukturelle Querschnittsdimensionen erfassen grundlegende Bedingungen, die unterschiedlichen KI-Anwendungen gemeinsam sind. Demokratische Wirkungsfelder bezeichnen in Anlehnung an Thiel (2023) die Bereiche, in denen KI politische Prozesse verändert – und in denen sie zugleich selbst Gegenstand demokratischer Gestaltung werden kann. Beide Ebenen sind analytisch zu unterscheiden, in konkreten Fällen aber verschränkt: Ein Deepfake im Wahlkampf betrifft die demokratische Öffentlichkeit, verweist zugleich auf Funktionslogiken generativer KI und auf Fragen der Plattformregulierung; ein KI-basiertes System zur Vergabe staatlicher Leistungen berührt Regieren und Entscheiden, wirft aber ebenso Fragen nach Datenqualität, Diskriminierung und öffentlicher Kontrolle auf.

Die folgende Tabelle bündelt aus Perspektive der Politischen Bildung zentrale Aspekte der politischen Dimension des KI-Diskurses und versteht sich als heuristisches Ordnungsmuster – nicht als erschöpfende Systematik oder Kompe-

Tabelle 1

SORTIERUNG DES THEMENFELDES KI UND POLITISCHE BILDUNG

Analyse-dimension	Analysebereich	Leitfrage	Zentrale Konfliktfelder	Exemplarische Anwendungsfelder
Strukturelle Querschnittsdimensionen	Funktionslogiken und Wissensproduktion	Wie erzeugen KI-Systeme Ergebnisse, und welche epistemischen Grenzen sind damit verbunden?	Verzerrungen (Bias); faktisch falsche Ausgaben; Homogenisierung von Wissen; Intransparenz probabilistischer Generierung; Datenabhängigkeit	Chatbots als Informationsquelle; KI-generierte Zusammenfassungen; synthetische Bilder (z. B. Deepfakes)
	Politische Ökonomie und Infrastrukturmacht	Wer entwickelt, kontrolliert und finanziert KI-Systeme – und mit welchen Interessen?	Marktkonzentration; kommerzielle Verwertung von Interaktions- und Metadaten	Cloud-Abhängigkeit von Schulen und Verwaltung; geopolitische Abhängigkeiten in der Chipproduktion; Zugangs- und Lizenzpolitik großer Modellanbieter
	Materielle und ökologische Grundlagen	Auf welchen physischen Ressourcen beruht KI, und wie werden Kosten und Lasten verteilt?	Energie- und Wasserverbrauch; Rohstoffe und Lieferketten; Elektroschrott; ökologische und globale Gerechtigkeit	Standortkonflikte um Rechenzentren; Ressourcenbedarf großer Modelle; Klickarbeit im Globalen Süden
Demokratische Wirkungsfelder	Demokratische Öffentlichkeit	Stärkt oder gefährdet KI die Bedingungen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung?	Desinformation durch synthetische Inhalte; algorithmische Kuratierung von Sichtbarkeit; asymmetrische Aufmerksamkeitsverteilung; Erosion epistemischen Vertrauens	Deepfakes im Wahlkampf; automatisierte Propaganda; algorithmisch kuratierte Feeds; politisches <i>Microtargeting</i>
	Regieren und Entscheiden	Verbessert KI staatliches Entscheiden oder entzieht sie es demokratischer Kontrolle?	Scoring und Profiling; Automatisierungsbias; Diskriminierung durch Klassifikation; Intransparenz; mangelnde Anfechtbarkeit, Solutionismus	KI in der Verwaltung; <i>Predictive Policing</i> ; Vergabe sozialer Leistungen
	Partizipation und politische Selbstbestimmung	Erweitert KI politische Handlungsmöglichkeiten oder entstehen neue Abhängigkeiten?	Ungleiche Beteiligungschancen; personalisierte Ansprache; Delegation politischer Urteile; Zugang zu Information	KI-gestützte Beteiligungsverfahren; politische Recherche; Formulierung von Petitionen, <i>Civic Tech</i>
	Regulierung und demokratische Gestaltung	Wie kann KI selbst Gegenstand demokratischer Kontrolle und Gestaltung werden?	Regulierungslücken und Durchsetzungsdefizite; Machtasymmetrien zwischen Staaten und Plattformunternehmen; Lobbyeinfluss; öffentliche vs. private Alternativen, Werte und Normen in Entwicklung- und Nutzungsprozessen	EU AI Act und Digital Services Act; algorithmische Rechenschaftspflichten; zivilgesellschaftliche Aufsicht; öffentliche KI-Infrastrukturen

Anmerkung: Die Ebenen sind analytisch getrennt, in konkreten Fällen jedoch verschränkt; exemplarische Anwendungsfelder können daher mehreren Analysebereichen zugeordnet werden. Die Tabelle fokussiert das Politische im engeren Sinne; angrenzende Felder wie Arbeitswelt und Bildung werden nicht eigens ausgewiesen. Quelle: Eigene Darstellung.

tenzmodell. Es ist anschlussfähig an internationale Rahmungen (UNESCO 2023), an aktuelle Überlegungen zu KI-Kompetenzprofilen (Kindlinger/Abs 2025) sowie an interdisziplinäre Strukturierungsangebote wie das Dagstuhl- bzw. Frankfurt-Dreieck (Brinda u. a. 2019).

Vom Unterrichtsprinzip zur Prüfnorm: Der Beutelsbacher Konsens unter KI-Bedingungen

Der Beutelsbacher Konsens ist seiner Entstehung nach eine professionsbezogene Selbstverständigung über Aufgaben und Grenzen politischer Bildung. Der vorliegende Beitrag fragt deshalb nicht, ob seine Prinzipien zu revidieren sind, sondern worauf sie heute anzuwenden sind. Denn Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung lassen sich als Schutznormen lesen: Sie setzen stillschweigend Bedingungen voraus, unter denen politische Urteilsbildung überhaupt gelingen kann – Freiheit von manipulativer Lenkung, Zugang zu tatsächlicher Kontroversität und die Möglichkeit, eigene Interessen zu erkennen und zu verfolgen. Die These dieses Beitrags lautet: Genau diese Bedingungen sind unter algorithmisch strukturierten Informationsverhältnissen nicht erst im Klassenzimmer

gefährdet, sondern werden bereits vorunterrichtlich mitgeprägt – in algorithmisch sortierten Feeds, personalisierten Empfehlungen und generativ vorverdichteten Deutungen.

Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses richten sich damit weiterhin an Lehrende (und nicht an die KI); erweitert wird jedoch der Bereich, auf den Lehrkräfte die Prinzipien anwenden müssen – und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen betrifft die Erweiterung ihr eigenes professionelles Handeln: Wer Themen auswählt, recherchiert und aufbereitet, arbeitet selbst unter algorithmisch vorstrukturierten Informationsbedingungen – und muss reflektieren, wie diese Bedingungen den Bildungsgegenstand bereits zugerichtet haben: welche Aspekte Suchmaschinen und Sprachmodelle hervorheben, welche sie nachordnen, welche gar nicht erst erscheinen. Zum anderen betrifft die Erweiterung die Formatierung dessen, was Lernende als eigenes Interesse mitbringen. Die algorithmische Präformierung politischer Meinungsbildung ist kein isolierter Zusatzstoff neben anderen Themen, sondern eine Querschnittsdimension, die bei der Behandlung aller Unterrichtsthemen mitzudenken ist. Beutelsbach im KI-Zeitalter ernst zu nehmen, heißt demnach, die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses auf Verhältnisse auszudehnen, die dem Unterricht vorausliegen.

Normativer Fluchtpunkt dieser Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses ins Vorunterrichtliche ist ein relationaler Mündigkeitsbegriff. Mündigkeit bezeichnet unter digitalen Bedingungen nicht die Fiktion eines von Infrastrukturen unabhängigen autonomen Denkens, sondern die Fähigkeit, sich innerhalb algorithmisch mitstrukturierter Informations- und Entscheidungsräume zu orientieren, deren Vorstrukturierungen und Interessenlagen kritisch zu reflektieren und Handlungsspielräume jenseits algorithmisch nahegelegter Optionen zu erschließen – gegebenenfalls auch gegen sie. Sie meint daher nicht allein kritische Distanz zu KI-Ausgaben, sondern auch die Fähigkeit zur normativen Bewertung und demokratischen Mitgestaltung sozio-technischer Ordnungen. Relational ist Mündigkeit in diesem Sinne, weil sie sich nicht unabhängig von algorithmischen Infrastrukturen realisiert, sondern im reflektierten Umgang mit ihnen.

Die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses markieren vor diesem Hintergrund unterschiedliche, aber verbundene Analyseperspektiven: Das Überwältigungsverbot fragt nach subtiler Lenkung und nach der Autorität algorithmischer Deutungsangebote; das Kontroversitätsgebot nach Sichtbarkeit, Gewichtung und Darstellung politischer Konflikte; der dritte Grundsatz – häufig als Schüler- bzw. Interessenorientierung bezeichnet – nach der Vorstrukturierung dessen, was als eigene Interessenlage erscheint, und nach den Bedingungen kollektiver Artikulation und Wirksamkeit. Der Beutelsbacher Konsens wird damit zu einer normativ begründeten Analyseheuristik für algorithmisch mitgeprägte Bedingungen demokratischer Selbstbestimmung.

Überwältigungsverbot unter Bedingungen datenbasierter Einflussnahme

Das erste Prinzip des Beutelsbacher Konsenses ist das Überwältigungs- beziehungsweise Indoktrinationsverbot. Es untersagt, Lernende im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und dadurch an der Entwicklung eines eigenständigen politischen Urteils zu hindern (Wehling 1977). Unter Bedingungen Künstlicher Intelligenz erweitert sich seine Reichweite, denn Überwältigung kann auch in subtilen, personalisierten und schwer wahrnehmbaren Formen algorithmischer Lenkung erfolgen.

Das zeigt sich zunächst an der Vorstrukturierung von Entscheidungssituationen, sobald sie auf datenbasierten Profilen beruht: Yeung (2017) beschreibt solche dynamisch an das individuelle Verhalten angepassten Formen digitaler Lenkung als *Hyper nudging* – Auswahlarchitekturen, die Entscheidungen nicht befehlen, aber durch personalisierte Empfehlungen und Sichtbarkeiten wahrscheinlicher machen. Weil Mechanismen, Ziele und Interessen dabei verborgen bleiben, werden Menschen weniger als urteilsfähige Bürger:innen adressiert, denn als berechenbare Nutzer:innen (Imbusch/Steg 2024: 381) – eine Adressierungsform, die dem Anspruch des Überwältigungsverbots diametral entgegensteht.

Eine explizit politische Zuspitzung erfährt diese Logik im politischen *Microtargeting*, der datenbasierten Zuschneidung politischer Botschaften auf segmentierte Zielgruppen (vgl. Kusche 2023). Es verbindet die Mechanik des *Hyper nudging* mit gezielter Persuasionsabsicht und unterläuft zugleich ein Grundprinzip demokratischer Öffentlichkeit: Was einer Zielgruppe versprochen oder suggeriert wird, bleibt für andere unsichtbar – und damit öffentlich unwidersprechbar. Für das Überwältigungsverbot ist dieser Fall paradigmatisch, weil Beeinflussung hier gerade dadurch wirksam wird, dass sie sich der wechselseitigen Beobacht-

barkeit entzieht, auf der die Idee des offenen Meinungsstreits beruht.

Eine weitere Form potenzieller Überwältigung ergibt sich aus der autoritativen Wirkung generativer KI. Sprachmodelle können Informationen zusammenfassen, Argumente formulieren und Urteile vorbereiten – problematisch wird dies, wenn Unterstützung in die Substitution eigener Urteilsbildung umschlägt. Die Gefahr liegt nicht nur in fehlerhaften Antworten, sondern in ihrer sprachlich souveränen, scheinbar neutralen Präsentation: Es kann ein Automatisierungsbias entstehen, bei dem algorithmisch erzeugten Ausgaben mehr Vertrauen entgegengebracht wird, als epistemisch gerechtfertigt ist. Verschärft wird diese Dynamik, wenn KI-Systeme nicht nur als Informationsquelle, sondern als Interaktionspartner auftreten und parasoziale Beziehungsdynamiken begünstigen – etwa wenn Nutzer:innen ihnen Empathie, Neutralität oder Kompetenz zuschreiben, die diese Systeme strukturell nicht besitzen (Skjuve u. a. 2021).

Das Überwältigungsverbot richtet sich damit heute nicht mehr nur gegen die Vermittlung vorgegebener Meinungen durch Lehrende, sondern ebenso gegen die unreflektierte Unterwerfung unter personalisierte Auswahlarchitekturen und autoritativ wirkende KI-Ausgaben.

Kontroversität unter Bedingungen algorithmischer (Nicht-)Sichtbarkeit

Das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsenses ist das Kontroversitätsgebot. Es verlangt, dass gesellschaftlich und wissenschaftlich umstrittene Fragen auch im Unterricht als kontrovers erscheinen. Werden Standpunkte, Optionen und Alternativen ausgeblendet, ist die eigenständige Urteilsbildung erschwert (Wehling 1977). Politische Bildung darf relevante Gegenpositionen daher nicht unterschlagen und politische Konflikte nicht vorschnell auflösen.

Unter Bedingungen Künstlicher Intelligenz gewinnt dieses Prinzip eine infrastrukturelle und epistemische Dimension. Algorithmische Systeme bilden gesellschaftliche Kontroversen nicht neutral ab. Sie selektieren, gewichten und verdichten Informationen und prägen mit, welche Themen als relevant, welche Konflikte als dringlich und welche Positionen als anschlussfähig erscheinen. Kontroversität ist damit nicht nur eine Frage didaktischer Auswahl, sondern auch algorithmisch erzeugter Sichtbarkeit.

Hinzu tritt die empirisch dokumentierte Tendenz großer Sprachmodelle zur *Sycophancy* (aus dem Englischen für übertriebenes oder unaufrichtiges Schmeicheln): Modelle passen ihre Antworten den erkennbaren Erwartungen, Auffassungen und Formulierungen der Nutzer:innen an (Cheng u. a. 2026). Für das Kontroversitätsgebot ist dies folgenreich, weil Kontroversität dadurch personalisiert zerfallen kann.

Besonders problematisch ist zudem die *Simulation* von Ausgewogenheit. Eine KI-generierte Antwort kann mehrere Positionen nennen und dennoch einseitig sein – dann nämlich, wenn sie einzelne Perspektiven ausführlich entfaltet, andere nur streift und relevante Minderheitenpositionen ausblendet. Generative Sprachmodelle können so zur Einbahnung politischer Fragen beitragen: Spannungen, Machtfragen und normative Gegensätze treten hinter einer scheinbar ausgewogenen Synthese zurück, und gesellschaftliche Streitfragen erscheinen bereits weitgehend geklärt.

Was sich hier abzeichnet, lässt sich als Entpolitisierung fassen – und zwar in einer ihrer wirksamsten Formen: Kontin-



Der chinesische KI-Anbieter DeepSeek geriet Anfang 2025 in die Kritik, weil sein Chatbot in China tabuisierte politische Themen wie das Massaker auf dem Tiananmen-Platz von 1989 zensierte. Der Fall verweist auf ein grundsätzliches Problem generativer KI: Auch scheinbar ausgewogene Antworten können politische Perspektiven unterschiedlich gewichten, Positionen ausblenden und Kontroversen dadurch verzerren oder einebnen.

© picture alliance / NurPhoto | Nicolas Economou

gente Entscheidungen und Machtverhältnisse werden nicht verschwiegen, sondern dem demokratischen Streit entzogen, indem sie als technisch, sachlich oder alternativlos erscheinen (Selk 2011: 198 f.; Hofmann 2022: 6). Algorithmische Systeme betreiben dies auf drei Wegen – bei der Erzeugung von Inhalten, ihrer Verbreitung und ihrer Deutung, und zwar durch:

1. Personalisierung: An die Stelle einer geteilten, öffentlich verhandelbaren Kontroverse treten individuell zugeschnittene Kontroversitätsdarstellungen.
2. Ausblendung: Automatisierte Moderationssysteme drosseln oder unterbinden die Verbreitung von Inhalten. Wenn sie politischen Streit als Störung behandeln statt als legitimen Bestandteil demokratischer Öffentlichkeit, verliert Dissens seinen Ort. Hofmann (2025: 127) warnt, Streit könne als „ungesund“ abgewertet und per *Shadow Banning* – der unbemerkten Einschränkung von Sichtbarkeit – zum Verschwinden gebracht werden.
3. Versachlichung: Rankings und Empfehlungen lassen als Sachzwang erscheinen, was der Sache nach eine offene politische Streitfrage ist – abzuwägen zwischen Interessen, Werten und Handlungsmöglichkeiten.

Für das Kontroversitätsgebot folgt daraus eine doppelte Aufgabe: Es muss sicherstellen, dass vorhandene Kontroversen dargestellt werden – und Kontroversen dort wieder kenntlich machen, wo sie zerlegt, verdrängt oder in Sachzwang verwandelt wurden.

Schüler- und Interessenorientierung unter Bedingungen personalisierter Präferenzordnungen

Der dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses – die Schüler- bzw. Interessenorientierung – verlangt, dass Lernende politische Situationen und ihre eigene Interessenlage analysieren sowie nach Mitteln und Wegen suchen können, die vorgefundene Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen (Wehling 1977). Unter Bedingungen Künstlicher Intelligenz ist analytisch zwischen politischen Interessen und algorithmisch erschlossenen politischen Präferenzen zu unterscheiden. Klicks, Suchanfragen und Verweildauern erlauben Rückschlüsse darauf, worauf eine Person reagiert – was ihre Aufmerksamkeit bindet und welches Verhalten sich daran anschließen könnte. Solche Präferenzen werden der Person aus ihrem vergangenen Verhalten zugeschrieben. Politische Interessen dagegen müssen von ihr selbst hervorgebracht werden: durch Reflexion, öffentliche Auseinandersetzung und die Einordnung individueller Anliegen in kollektive Konfliktlagen.

Generative KI kann die Klärung eigener Interessen unterstützen, etwa indem sie Wahlprogramme erschließt, politische Maßnahmen erklärt oder Betroffenheiten unterschiedlicher Gruppen sichtbar macht. Problematisch wird der Einsatz dort, wo Unterstützung in Delegation umschlägt. Die von Besand und Rentsch (2025: 11) aufgeworfene Frage, ob KI-Systeme künftig nicht nur Wissen, sondern auch soziale und politische Urteile jederzeit verfügbar erscheinen lassen, markiert den Kern des Problems: Politische Urteilsbildung darf nicht durch maschinell erzeugte Orientierung ersetzt werden. Zwischen der Frage „Inwiefern ist die Maßnahme wirksam, und welche Wertkonflikte wirft sie auf?“ und der Frage „Sollte ich diese Maßnahme unterstützen?“ liegt ein entscheidender Unterschied: Die erste strukturiert die Re-

flexion entlang der Kriterien von Sach- und Werturteil und eröffnet Reflexion, die zweite delegiert die Synthese beider Dimensionen – und damit das politische Urteil selbst – an das KI-Modell; politische Urteilsbildung wird potenziell auf eine personalisierte Empfehlung verkürzt.

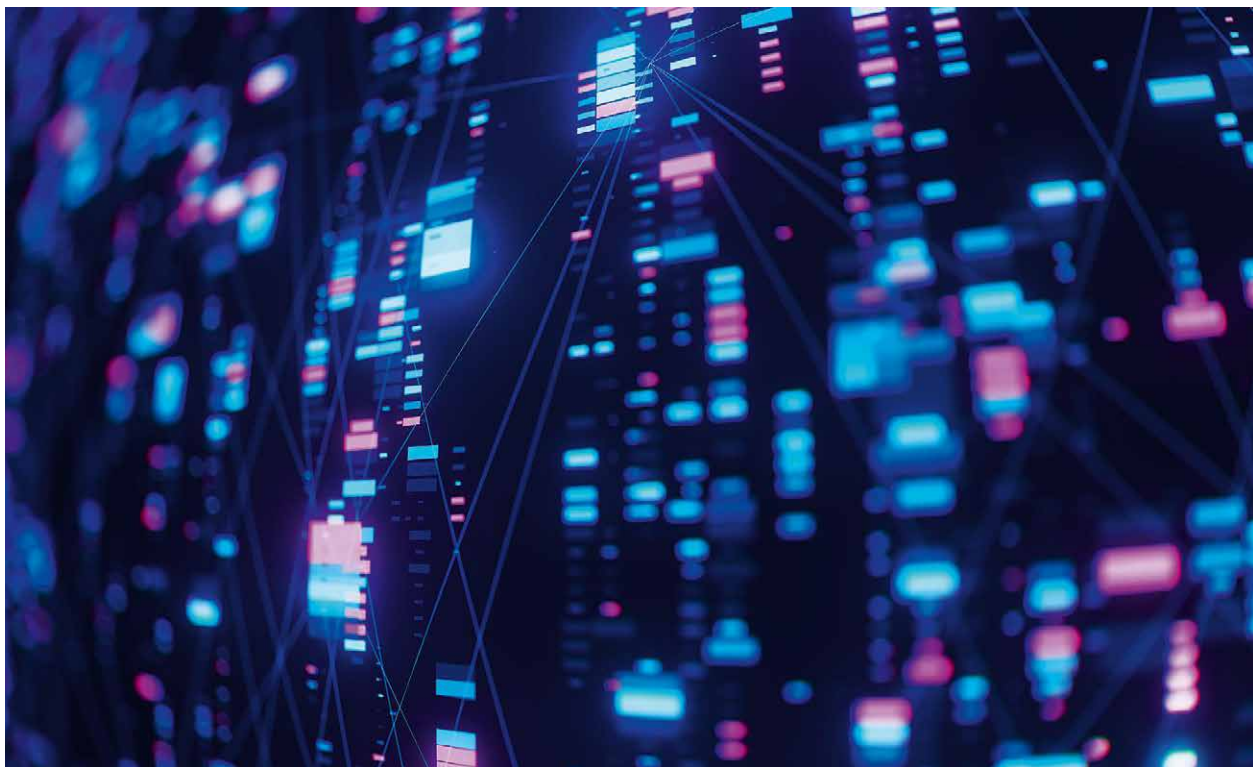
Politische Handlungsfähigkeit unter KI-Bedingungen bedeutet daher mehr als die instrumentelle Kompetenz, KI-Systeme für politische Orientierung, Artikulation und Beteiligung einzusetzen. Sie umfasst zweitens die Fähigkeit, algorithmisch vorgeschlagene Deutungen und Optionen daraufhin zu prüfen, wessen Interessen in sie eingeschrieben sind und welche Alternativen sie systematisch ausblenden. Und sie umfasst drittens die Fähigkeit, auf dieser Grundlage eigene und kollektive Handlungsspielräume zu erkennen und zu erweitern – auch gegen die durch die Systeme nahegelegten Optionen. Der dritte Beutelsbacher Grundsatz erweitert sich damit zu einer doppelten Aufgabe: Politische Bildung soll KI als Werkzeug politischer Artikulation erschließen. Zugleich sind die Voraussetzungen KI-basierter Beteiligung – die politische Ökonomie der Datensammlung und -verwertung, auf der die Systeme beruhen, ihre epistemischen Grenzen sowie die in ihnen angelegten Teilhabebedingungen und Machtasymmetrien – zum Gegenstand demokratischer Auseinandersetzung zu machen.

Konsequenzen für die Profession: Der Konsens als Prüfnorm

Lehrkräfte recherchieren, planen und erstellen Materialien zunehmend KI-gestützt. Algorithmische Selektions-, Gewichtungs- und Verdichtungsprozesse wandern so in die Unterrichtsvorbereitung ein – und mit ihnen die beschriebenen Risiken: Nivellierung von Kontroversität, autoritative Anmutung, sycophantische Anpassung an die im Prompt

erkennbare Haltung der Lehrkraft. Der Beutelsbacher Konsens wird hier zur Prüfnorm KI-gestützter Unterrichtsvorbereitung. Das Kontroversitätsgebot verlangt zu prüfen, ob eine KI-generierte Materialgrundlage die tatsächliche Strittigkeit einer Frage abbildet: Welche Positionen werden ausführlich entfaltet, welche marginalisiert, welche ausgelassen? Das Überwältigungsverbot sensibilisiert für subtile Rahmungen und implizite Wertungen, die über sprachlich souveräne Ausgaben unbemerkt in Unterrichtsmaterial einwandern können. Die Interessenorientierung fragt, ob generierte Materialien politische Fragen als Interessenkonflikte zugänglich machen oder als bloße Abwägungsprobleme darstellen. Der Konsens normiert damit nicht mehr nur die direkte Interaktion mit Lernenden, sondern auch den professionellen Umgang mit den Werkzeugen, die dieser Interaktion vorausliegen.

Exemplarisch lässt sich die Analyseheuristik auch unterrichtlich wenden. Lernende richten dieselbe kontroverse politische Frage – etwa nach der Einführung einer allgemeinen Dienstpflicht für junge Menschen – an verschiedene KI-Systeme und variieren dabei systematisch Formulierung, Kontextangaben und erkennbare eigene Positionierung. Anschließend vergleichen sie die Antworten entlang leitender Fragen: Welche Argumente werden ausführlich entfaltet, welche nur genannt? Welche Akteure und Betroffenen kommen vor, welche fehlen? Verändert sich die Antwort, wenn die eigene Haltung im Prompt erkennbar wird? Wessen Interessen könnten den Gewichtungen zugrunde liegen? Ein solches Arrangement operationalisiert alle drei Prinzipien zugleich: Es macht algorithmische Vorstrukturierung erfahrbar (Überwältigungsverbot), rekonstruiert die Darstellung und mögliche Einebnung von Kontroversität (Kontroversitätsgebot) und übt die Rückbindung der Ausgaben von KI-Modellen an eigene und kollektive Interessen ein (Interessenorientierung). Zugleich werden die Funktionslogiken



Digitale Informationsräume sind bereits algorithmisch geordnet: Suchmaschinen und Sprachmodelle gewichten, verknüpfen und verbergen Inhalte. Wer politische Bildung vorbereitet, muss deshalb mitreflektieren, wie diese Auswahl den Bildungsgegenstand schon vorstrukturiert – und dass die eigene Recherche nicht außerhalb dieser Ordnung steht, sondern von ihr mitgeformt wird. © Adobe Stock | garrykillian

generativer KI nicht abstrakt vermittelt, sondern in ihrer Wirkung auf demokratische Öffentlichkeit und politische Selbstbestimmung konkret untersucht.

Fazit

Künstliche Intelligenz ist für die Politische Bildung nicht lediglich ein neues Einzelthema oder Unterrichtswerkzeug, sondern Teil einer gesellschaftlichen Ordnung des Wissens, der Sichtbarkeit und der Macht. Die eingangs referierten Diskursfragen nach Verlässlichkeit, Halluzinationen und Deepfakes benennen reale Probleme, treffen aber nur die sichtbare Seite des Gegenstands. Unhinterfragt bleibt dabei die infrastrukturelle Vorstrukturierung dessen, was überhaupt sichtbar wird – diese erscheint nicht als Erzeugnis eines KI-Systems, sondern als Beschaffenheit der Welt. Die häufig aufgeworfene Frage nach „Chancen und Risiken von KI“ behandelt KI als Anwendung, über deren Einsatz zu befinden wäre. Bildungsrelevant ist jedoch, wie sich die Selbst- und Weltverhältnisse verändern, an denen Politische Bildung ansetzt. Erscheinen gesellschaftliche Verhältnisse als Sachlage statt als Ergebnis politischer Auseinandersetzung, entfällt der Anlass, sich als politisch handlungsfähig zu begreifen.

Für den Beutelsbacher Konsens folgt daraus keine Ablösung, sondern eine begründete Erweiterung seines Gegenstandsbereichs: von einem primär unterrichtsbezogenen Orientierungsrahmen zu einer Prüfnorm professionellen Handelns unter KI-Bedingungen. Das Überwältigungsverbot sensibilisiert für datenbasierte Lenkung, *Microtargeting* und die autoritative Wirkung scheinbar neutraler KI-Ausgaben; das Kontroversitätsgebot gewinnt eine infrastrukturelle Dimension, weil algorithmische Systeme Sichtbarkeit asymmetrisch verteilen und Konflikte entpolitisieren können; die Interessenorientierung schärft den Blick dafür, dass statis-

tisch erschlossene Präferenzen nicht mit reflektierten politischen Interessen gleichzusetzen sind.

Werden von KI-Modellen, wie gezeigt, vergangenheitsbasierte Muster fortgeschrieben, können bestehende Verhältnisse als normal oder alternativlos erscheinen – eine Deutung, die Politische Bildung nicht übernehmen, sondern zum Ausgangspunkt kritischer Analyse machen muss. Genau darin liegt die Dringlichkeit, auf die Hofmann verweist: Das Zeitfenster für eine Politisierung der epistemischen Macht maschinellen Lernens könnte sich schließen, wenn algorithmische Verfahren durch alltägliche Nutzung zunehmend normalisiert werden (Hofmann 2022: 17). Politische Bildung unter KI-Bedingungen zielt daher nicht auf die Fiktion infrastrukturell unabhängigen Denkens, sondern auf Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit innerhalb algorithmisch mitstrukturierter Informations- und Entscheidungsräume – und gegebenenfalls auch auf die Fähigkeit, deren Logiken kritisch zu hinterfragen und ihnen entgegenzutreten.

Inken Heldt

KURZVITA

Professorin für das Politische System der Bundesrepublik Deutschland und Politische Bildung an der Universität Passau, lehrt und forscht zu den Themen politische Medienbildung und Digitalität, Gesellschaftliche Transformation, Menschenrechtsbildung sowie subjektive Theorien der politisch-sozialen Wirklichkeit. Sie leitet das Labor für Demokratiebildung der Universität Passau.

LITERATUR

- Berges, Marc/Eickhoff-Schachtebeck, Annika/Engbring, Dieter/Gapski, Harald/Schulte, Carsten/Strecker, Kerstin/Verständig, Dan (2025): *KI-Bildung!* In: *Medienpädagogik*, S. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2025.07.07.X>.
- Besand, Anja/Rentsch, Susanne (2025): Auswirkungen von Digitalisierung auf politische Bildung. In: Norbert Kersting/Jörg Radtke/Sigrid Baringhorst (Hrsg.): *Handbuch Digitalisierung und politische Beteiligung*. Wiesbaden, S. 1–14.
- Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Leschke, Rainer/Missomelius, Petra/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2019): *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. Positionspapier*. Frankfurt a. M.
- Europäische Union (2024): *Verordnung (EU) 2024/1689 des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 13. Juni 2024 zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz [...] (AI Act/KI-Verordnung)*. Brüssel. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/16.07.2026>.
- Häußling, Roger (2020): Zur Materialität von sozialen Netzwerken in der Digitalen Gesellschaft. In: Werner Friedrichs/Sebastian Hamm (Hrsg.): *Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität*. Baden-Baden, S. 49–76.
- Heldt, Inken (2022): *Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (44/45), Artikel 13, S. 1–9. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45> [26.07.2026].
- Heldt, Inken (2026): *KI als Bildungsgegenstand der Politischen Bildung. Eine Orientierung*. In: *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten* 77, S. 6–9.
- Herzig, Bardo/Sarjevski, Emanuel/Hielscher, Dolph (2022): Algorithmische Entscheidungssysteme und digitale Souveränität. In: *merz* 66, Heft 6/2022, S. 97–108. DOI: <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.9>.
- Hofmann, Jeanette (2022): *Demokratie und Künstliche Intelligenz*. Hrsg. v. Projekt Digitales Deutschland. Monitoring zur Digitalkompetenz der Bevölkerung. URL: <https://digid.jff.de/demokratie-und-ki/> [26.07.2026].
- Hofmann, Jeanette (2025): *Ohne Intelligenz aber wirkmächtig: Künstliche Intelligenz als Akteur im öffentlichen Raum*. In: Peter Dabrock/Max Tretter/Tabea Ott/Michael Hahn (Hrsg.): *Grenzen von Vermittlung – Vermittlung von Grenzen*. Stuttgart, S. 120–127.
- Imbusch, Peter/Steg, Joris (2024): *Künstliche Intelligenz und gesellschaftlicher Wandel – eine Herausforderung für demokratische Macht- und Herrschaftsverhältnisse*. In: Michael Heinlein/Norbert Huchler (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 363–387.
- Kindlinger, Marcus/Abs, Hermann Josef (2025): *Entwicklung eines KI-Kompetenzprofils aus der Perspektive der politischen Bildung*. *PrEval Studie 2/2025*. Hrsg. v. PRIF – Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt a. M. DOI: <https://doi.org/10.48809/PrEvalStu2502>.

- Kusche, Isabel (2023): Datafizierte Politik und ihre Folgen: Ein wissenssoziologisch ausgerichteter Perspektivenwechsel. In: Paula-Irene Villa (Hrsg.): *Polarisierte Welten: Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022*, OJS/CPK, S. 1–9. URL: https://publikationen.sozilogie.de/index.php/kongressband_2022 [16.07.2026].
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2025): Generative Sprachmodelle als Herausforderung für erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Lernen und Sozialisation? In: *Erziehungswissenschaft* 36, Heft 1/2025, S. 19–25. DOI: 10.3224/ezw.v36i1.03.
- Selk, Veith (2011): Die Politik der Entpolitisierung als Problem der Politikwissenschaft und der Demokratie. In: *Zeitschrift für Politische Theorie* 2, Heft 2/2011, S. 185–200.
- Cheng, Myra/Lee, Cino/Khadpe, Pranav/Yu, Sunny/Han, Dyllan/Jurafsky, Dan (2026): Sycophantic AI Decreases Prosocial Intentions and Promotes Dependence. In: *Science* (New York, N. Y.) 391 (6792), eaec8352. DOI: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aec8352>.
- Simon, Judith/Spiecker Döhmman, Indra/Luxburg, Ulrike von (2024): *Generative KI – jenseits von Euphorie und einfachen Lösungen*. Hrsg. v. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. Halle. URL: https://levana.leopoldina.org/receive/leopoldina_mods_01226 [16.07.2026].
- Skjuve, Marita/Følstad, Asbjørn/Fostervold, Knut Inge/Brandtzaeg, Petter Bae (2021): *My Chatbot Companion – a Study of Human-Chatbot Relationships*. In: *International Journal of Human-Computer Studies* 149, 102601. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2021.102601.
- Thiel, Thorsten (2023): KI und Demokratie: Entwicklungspfade. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 73, Heft 42/2023, S. 23–28.
- Thiel, Thorsten/Rostalski, Frauke (2021): Künstliche Intelligenz als Herausforderung für demokratische Partizipation. In: Sabine Ammon/Birgit Beck/Olaf Dössel/Isabella Hermann/Christoph Johannes Marksches/Fruzsina Molnár-Gábor u. a. (Hrsg.): *Verantwortungsvoller Einsatz von KI? Mit menschlicher Kompetenz!* Berlin: BBAW (4/2021), S. 56–63.
- UNESCO (2023): *UNESCO-Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz*. Hrsg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. Bonn. URL: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_UNESCO-Empfehlung_zur_Ethik_der_K%C3%BCnstlichen_Intelligenz.pdf [16.07.2026].
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173–184.
- Yeung, Karen (2017): 'Hypernudge': Big Data as a Mode of Regulation by Design. In: *Information, Communication & Society* 20, Heft 1/2017, S. 118–136. DOI: <https://doi.org/10.1080/01369118X.2016.1186713>

124



mach's klar! ist eine Publikation der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Die vierseitige Unterrichtshilfe erklärt politisches Basiswissen und bearbeitet aktuelle politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Themen. „mach's klar!“ erklärt Politik in einfacher Sprache, vereinfacht politische Themen und verdeutlicht sie mit vielen Bildern. Online gibt es zu den Heften Zusatzmaterialien, Links, Erklär-Filme und Lern-Apps.

Bestellung oder Download als PDF, kostenlos (ab 500 g zzgl. Versand)
 Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale für politische Bildung:
www.machsklar-lpb.de

lpb
BW

Transformatorische politische Bildung im Einklang mit Beutelsbach

Ingo Juchler

Wie kann die politische Bildung auf die ökologischen und gesellschaftlichen Herausforderungen des Anthropozäns reagieren? Am Beispiel der kontrovers diskutierten Ernährungswende zeigt Ingo Juchler, wie Fragen menschlicher Gesundheit, des Tierwohls, der Umweltzerstörung und globaler Ungleichheit miteinander verknüpft sind und im Unterricht aufgegriffen werden können. Der Beutelsbacher Konsens bietet hierfür mit Kontroversitätsgebot, Überwältigungsverbot und Schüler:innenorientierung einen tragfähigen didaktischen Rahmen. Zugleich plädiert Ingo Juchler für eine transformatorische politische Bildung, die Lernende dazu anregt, dominante Narrative, Konsumgewohnheiten und eigene Bedürfnisse kritisch zu reflektieren.

Das fünfzigste Jubiläum des Beutelsbacher Konsenses bietet einen wohlbegründeten Anlass, die Erfolgsgeschichte der darin vorgestellten elementaren didaktischen Prinzipien angemessen zu würdigen. Schließlich beschränken sich diese nicht allein auf die Disziplin der schulischen politischen Bildung, sondern haben im Laufe der Zeit auch Einzug in andere Fachdidaktiken und bei außerschulischen politisch-gesellschaftlichen Akteuren gehalten. Zugleich muss sich dieser von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg maßgeblich auf den Weg gebrachte didaktische Konsens angesichts neuer politischer Herausforderungen und Fährnisse stets neu bewähren.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden zunächst auf die Herausforderungen des Anthropozäns eingegangen werden, die sich der politischen Bildung im Angesicht der Klimakrise stellen. Ihnen muss sich die politische Bildung mit Blick auf die Prinzipien von Beutelsbach nicht zuletzt aufgrund der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen widmen.

Sämtliche Nachhaltigkeitsziele sind direkt oder indirekt mit der Produktion und dem Konsum von Lebensmitteln verknüpft, worauf im Kontext der kontroversen Debatte um die Ernährungswende einzugehen sein wird. Die Lebensmittelproduktion macht einen, wenn nicht den wichtigsten, Faktor der globalen Umweltzerstörung und Treibhausgasbelastung aus. Mögliche Veränderungen bei der Ernährungsweise sind in Politik und Gesellschaft äußerst umstritten, die Debatten darum sind stark polarisiert und werden oftmals emotionalisierend geführt. Der Beutelsbacher Konsens vermag bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik im politischen Unterricht in besonderer Weise Orientierung zu geben.

Schließlich stellt die kontroverse Thematik der Ernährungswende auch einen fachlichen Inhalt *par excellence* für Transformationen heutiger Welt- und Selbstverhältnisse dar. In diesem abschließenden Kapitel ist zu zeigen, wie eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Thematik entlang der Beutelsbacher Prinzipien und orientiert an politischen Tugenden zu transformatorischen Bildungsprozessen geführt werden kann.

Herausforderungen des Anthropozäns

Der Mensch erscheint im Pleistozän. Vor etwa zwei Millionen Jahren entwickelte sich *homo erectus* in den afrikani-

schen Savannenlandschaften zum Hominiden, der aufrecht ging, sich sprachlich verständigte und Werkzeuge herstellte. Inzwischen wird für unser gegenwärtiges erdgeschichtliches Zeitalter vielfach der Begriff des Anthropozäns verwendet. Zwar wird der Beginn bzw. der Zeitraum des Anthropozäns in der Forschung derzeit noch diskutiert – manche erkennen das vom Menschen geprägte Erdzeitalter bereits im Holozän. Doch der Begriff des Anthropozäns, der den Menschen als prägendsten Faktor für biologische, geologische und atmosphärische Entwicklungen bezeichnet, ist inzwischen in den Wissenschaften weithin anerkannt. Erderwärmung und Klimakrise, der gigantische Raubbau an Ressourcen, Umweltverschmutzung und -katastrophen – unsere heutigen existenziellen Probleme sind seit langem bekannt. Spätestens seit dem Erscheinen des Berichts des Club of Rome zur Lage der Menschheit im Jahre 1972, in dem die *Grenzen des Wachstums* vorgestellt wurden (vgl. Meadows u. a. 1972), sind die weltweiten Gefährdungen unseres Planeten und der menschlichen Spezies im Besonderen bekannt. Entsprechend wies Wolfgang Klafki bereits vor mehr als vier Jahrzehnten im Kontext seines Allgemeinbildungskonzepts die „Umweltfrage“ als eines der „Schlüsselprobleme unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen Existenz“ aus (Klafki 1985: 113). Inzwischen können wir im Zeitalter des Anthropozäns die Gefährdung durch dieses „Schlüsselproblem“ in seiner vitalen Dimension überaus deutlich wahrnehmen.

Doch trotz des Wissens um die planetaren Gefahren des Verlusts der Biodiversität, der globalen Umweltzerstörung und zukünftiger Klimaveränderungen verharren Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu großen Teilen in den althergebrachten Mustern des Wachstumsimperativs und des maßlosen Ressourcenverbrauchs der imperialen Lebensweise. Vor etwa einem Jahrzehnt zeigte sich Roger Willemsen in seiner Zukunftsrede von der Diskrepanz zwischen vorhandenem Wissen um die Gefährdungslage des Planeten und der mangelnden Bereitschaft von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, vor diesem Hintergrund angemessen zu handeln, zutiefst verstört: „Heute sind die Konsequenzen unseres Lebens und Handelns so dramatisch, dass man uns, anders als die Menschen des 19. Jahrhunderts, an unseren globalen Wirkungen wird erkennen müssen, und es ist signifikant: Die Welten der Zeitung, der Wissenschaft, der Literatur und Fotografie, des Films, des Fernsehens sind geradezu kontaminiert von den Bildern des Unheils – Bildern, die vom Sterben und Aussterben, Verkümmern, Verdursten, Ersticken, Schmelzen, Ertrinken oder Verbrennen sprechen. [...] und

doch werden alle diese Bilder aus Wissenschaft, Kunst oder Entertainment wie die Hervorbringungen eines einzigen Genres betrachtet und mit derselben Routine ins Abseits gesehen, ins Periphere, Übersehene, wenn nicht Unsichtbare verschoben. Sie lehren uns, wie das geht: Nichtwissen im Wissen zu behaupten; nicht gewusst zu haben werden, während man doch wusste“ (Willemssen 2016: 9 f.).

Längst haben Inhalte rund um die Klimakrise Einzug in die politische Bildung gehalten, nicht zuletzt durch BNE-Kampagnen (vgl. Frech u. a. 2025). Doch gleichwohl sämtliche Nachhaltigkeitsziele (SDGs) direkt oder indirekt mit der Produktion und Konsumtion von Lebensmitteln verknüpft sind (Schneidewind 2019: 244) und die Lebensmittelproduktion ein entscheidender Faktor der globalen Umweltzerstörung und Treibhausgasbelastung ist, stellt die Ernährungswende in der politischen Bildung noch kein lernrelevantes Thema dar.

Ernährungswende? Eine kontroverse Debatte

Ernährungsbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung sieht sich vor besondere Herausforderungen gestellt. So gelangten etwa Mitglieder der Fachgruppe Ernährungsbildung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) in ihrer diesbezüglichen Auseinandersetzung zu dem Schluss: „Schließlich sind Transformationsprozesse in Demokratien v. a. auf die Partizipation ihrer gebildeten Bürgerinnen und Bürger, die auf Grundlage einer breiten Informationsbasis reflektierte Entscheidungen treffen können, angewiesen. Dabei besteht gerade im Bereich der Ernährung die Herausforderung darin, die Flut von interessenbezogenen ‚Halbwahrheiten‘ unterscheiden zu können und Methoden der Einflussnahme und Manipulation zu erkennen“ (Bartsch u. a. 2024: 5). In der politischen Bildung lassen sich die Erfordernisse einer Ernährungswende auf drei Ebenen thematisieren, die ihrerseits miteinander verflochten sind und Rückwirkungen aufeinander zeitigen: das Wohlbefinden und die Gesundheit der Menschen, die Auswirkungen unserer Ernährungsweisen auf die Umwelt und die Mensch-Tier-Beziehung.

Auf der individuellen Ebene wirkt sich die Ernährung auf die Gesundheit und das Wohlergehen jeder und jedes Einzelnen aus. Insofern stehen Ernährung und Ernährungswende in Zusammenhang mit mehreren von Wolfgang Klafki ausgemachten Schlüsselproblemen: „In erheblichem Umfang sollten es ‚Schlüsselprobleme‘ unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen Existenz sein, die [...] die Themen wissenschaftsorientierten Lehrens und Lernens bilden müssten: Die Friedensproblematik und das Ost- und West-Verhältnis, die Umweltfrage, das Verhältnis der Generationen zueinander, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschritts [...] Gesundheit und Kranksein“ (Klafki 1985: 113). Gerade letztgenannter Aspekt ist für die individuelle Ebene von Ernährung auch für die politische Bildung von Relevanz, bildet die Ernährungsweise doch einen bedeutsamen Faktor für das Wohlergehen oder Krankwerden von Menschen, was wiederum von politisch-gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird. So lässt sich für die Valenz der Ernährung allgemein feststellen: „Charakteristisch ist eine hohe Übergewichts- und Adipositasrate (Erwachsene im Durchschnitt 53,5 %, Kinder und Jugendliche 15,5 %) und hiermit verbunden eine hohe Prävalenz ernährungsmitbedingter Erkrankungen. Zu diesen zählen Diabetes mellitus Typ 2 [...], das metabolische Syndrom, Herz-Kreislauferkrankungen und Krebs. Auch die Zunahme an

neurodegenerativen Erkrankungen wie Demenz oder Parkinson und die Zunahme bei Allergien und Unverträglichkeiten fordern eine kritische Betrachtung“ (Arens-Azevedo 2024: 5).

Die Abhängigkeit des Wohlergehens durch die Ernährungsweise von sozioökonomischen Faktoren belegen wiederum Studien von Silvia Monetti. Sie gelangt zu dem Schluss: „Je niedriger der sozioökonomische Status, desto quantitativ und qualitativ ungünstiger ist die Ernährung. Umso höher sind das Risiko von Fehl- und Mangelernährung, die Übergewicht- und Adipositasrate, die Wahrscheinlichkeit für ernährungsbedingte Erkrankungen wie Diabetes Typ 2, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und einzelne Krebsarten sowie die Sterbewahrscheinlichkeit. Die empirischen Erkenntnisse hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen sozioökonomischer Ungleichheit und Gesundheit sind eindeutig“ (Monetti 2024: 27). Diese Befunde lassen sich wiederum in einen weltweiten Zusammenhang stellen. So stellt Annette Kehnel bei ihren Ausführungen zu den aktuellen Auswirkungen der schon im Altertum als Sünde bezeichneten Völlerei in einem globalen Kontext fest: „Es sind die Armen, die die Unersättlichkeit der Nahrungsmittelindustrie ausbaden müssen. Mittlerweile leiden weltweit mehr Menschen an Adipositas als an Unterernährung. Gleichzeitig stirbt noch immer alle dreizehn Sekunden ein Kind an Hunger. Ungesunde Ernährung stellt weltweit ein größeres Gesundheitsrisiko dar als ungeschützter Sex, Alkohol, Drogen und Tabak zusammengenommen – zu diesem Ergebnis kommt die internationale EAT-Lancet Commission on Food, Planet, Health. Verursacht wird dieses Problem vor allem dadurch, dass unter den derzeitigen Bedingungen globaler Märkte das Geschäft mit Junkfood, zuckerhaltigen Getränken oder Billigfleisch gigantische Profite abwirft und entsprechend die Börsenkurse der Giganten quartalsweise zulegen. Von den negativen Folgen betroffen sind vor allem die ärmeren Bevölkerungsschichten, die keine Alternative haben, weil sie sich gesunde Ernährung schlicht nicht leisten können“ (Kehnel 2024: 342 f.).

Veränderungen bei der Ernährungsweise sind in Politik und Gesellschaft äußerst umstritten. Die Auseinandersetzungen um die Thematik Ernährung verlaufen oft entlang von Dogmen, sind stark polarisiert und werden von Politiker:innen bisweilen auch emotionalisierend geführt, insbesondere im Hinblick auf Fleischkonsum. Bei diesem Thema wird die Verwobenheit menschlicher Ernährung mit den Ebenen Mensch-Tier-Beziehung und Auswirkungen auf die Umwelt besonders augenfällig. So stellte Saskia Stucki, Senior Research Fellow am Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht in Heidelberg, in diesem Kontext fest: „Unser Fleischkonsum geht auch auf Kosten der 750 Millionen Tiere, die in Deutschland jährlich geschlachtet werden und von denen ein Großteil ihr Leben in den trostlosen Bedingungen der industriellen Massentierhaltung fristet. Die Nutztierhaltung ist ferner einer der Haupttreiber der sich aktuell zuspitzenden ökologischen Krisen: Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Regenwaldabholzung. Vor dem Hintergrund dieser gesundheitlichen, ökologischen und tierethischen Nebenwirkungen kann von einer rein persönlichen Entscheidung nicht (mehr) die Rede sein – die einst privat gedachte Fleischfrage ist politisch geworden“ (Stucki 2023). Die für Mensch, Tier und Umwelt unsäglichen Bedingungen, unter denen bei der industriellen Tierhaltung agrarischer Großbetriebe Fleisch und andere tierliche Produkte u. a. in der Europäischen Union hergestellt werden, beschreibt Bartholomäus Grill wie folgt: „Ein erheblicher Teil des ‚Neulandes‘ wird durch illegale Kahlschläge und Brandrodungen von Regenwäldern sowie durch



Die industrielle Fleischproduktion macht sichtbar, dass Ernährung keine rein private Entscheidung ist. Fleischkonsum berührt zugleich Fragen des Tierwohls, des Klimaschutzes, der Biodiversität und der Bedingungen, unter denen Lebensmittel produziert werden.

© Adobe Stock | Nataliia

die Erschließung von Savannen in Brasilien, Argentinien, Indonesien und anderen Ländern gewonnen. Nur so ist es möglich, dass eine Agrarfabrik in den Niederlanden Unmengen an Fleisch und Milch erzeugt, obwohl sie über keinen einzigen Quadratmeter landwirtschaftlicher Nutzfläche verfügt – sie mästet die Tiere mit preiswertem Hochleistungsfutter aus Übersee. Die holländischen Großproduzenten liefern ein Paradebeispiel für das Wachstum der industriellen Landwirtschaft in der Europäischen Union: Die Betriebe vergrößern die eigenen Wirtschaftsflächen durch den virtuellen Import von Land aus dem globalen Süden – eine perfide Form des Agrarimperialismus. [...] Das lässt sich auch deutlicher ausdrücken: Unsere Gefräßigkeit raubt Millionen Menschen die Nahrungsquellen" (Grill 2023: 123).

Die Verwobenheit von menschlicher Gesundheit, Mensch-Tier-Beziehung und Umwelt erkennt gleichfalls Andreas Michalsen, Chefarzt der Abteilung Naturheilkunde im Immanuel Krankenhaus Berlin. Er plädiert aus gesundheitlichen und tierethischen Gründen für eine vegetarische oder vegane Ernährungsweise. Im Hinblick auf die globalen Auswirkungen insbesondere der industriellen Tierhaltung konstatiert Michalsen: „Unser Fleischhunger ist einer der großen Klimakiller, auf seine Kappe gehen mehr Treibhausgase als der Verkehr von Autos, Schiffen und Flugzeugen weltweit" (Michalsen 2024: 419). Und: „Aber wer etwas fürs Klima tun möchte, kommt nicht daran vorbei, weniger Fleisch und Milchprodukte zu essen" (Michalsen 2024: 284). Allerdings ist Michalsen davon überzeugt, dass eine nachhaltige Wende in der menschlichen Ernährungsweise vor immensen Herausforderungen bzw. Hindernissen steht: „Insgesamt wird es die Ernährungswende womöglich noch schwerer haben, sich durchzusetzen, als die Energiewende. [...] Die Taktik der Empörung kennen wir von der Tabak- und Zuckerindustrie,

sie soll Verunsicherung erzeugen und ist oft von ‚Mietmäulern‘ (bezahlten Wissenschaftlern der Lobbyisten) gesteuert, die die Fakten verzerren" (Michalsen 2024: 427).

Vor diesem Hintergrund stellt sich für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, aber auch für die schulische politische Bildung die Frage, was im Kontext der Thematik Ernährung bzw. Ernährungsweisen zu tun wäre.

Was tun? Transformatorische politische Bildung im Einklang mit Beutelsbach

Für die Auseinandersetzung mit der Thematik Ernährungswende in der politischen Bildung und mit der Frage, wie diese umzusetzen sei, ist zunächst eine unterrichtliche Beschäftigung mit dem derzeitigen Status quo respektive den Beharrungskräften notwendig, die einer Transformation unserer Ernährungsweise zum Wohle unserer Gesundheit, dem ethischen Umgang mit Tieren und für die Schaffung einer nachhaltigen Umwelt entgegenstehen. Hier könnte zunächst der im Folgenden von der politischen Philosophin Corine Pelluchon aufgeworfenen Frage nachgegangen werden: „Wem nützt der tägliche massenhafte Konsum tierischer Produkte, der verheerende Auswirkungen auf die Gesundheit der Menschen hat, weil er das Risiko von Diabetes, Fettleibigkeit, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Krebs erhöht? Wem nützt die Rodung der Wälder in Südamerika, um Flächen für den Anbau von Soja zu gewinnen, das in den USA und Europa an Vieh verfüttert wird, obwohl wir wissen, dass die Nachfrage nach tierischen Produkten mitverantwortlich für die extreme Armut, den Hunger und die Unterernährung ist, unter denen drei Milliarden Menschen leiden?" (Pelluchon 2020: 37)

ver Bildung zu irritieren, sie anzuregen, dominante Narrative und die eigenen Ernährungsgewohnheiten zu hinterfragen. Im Hinblick auf die Bedeutung von Gewohnheiten für unseren Lebensstil allgemein hält Rahel Jaeggi fest: „Gewohnheiten und Routinen erleichtern praktische Abläufe und ermöglichen sie – als stabiler Rahmen – manchmal sogar erst. Das macht sie aber auch zu Momenten der Trägheit, sofern sie sich gerade dadurch nicht leicht ändern lassen. In Gewohnheiten und Routinen fällt man gegebenenfalls zurück, selbst dann, wenn man sie ändern will. Nicht umsonst nennt William James die Gewohnheit den ‚konservativen Agenten‘ innerhalb des sozialen Lebens“ (Jaeggi 2014: 123). Neben der Relevanz von Gewohnheiten bezüglich des eigenen Lebensstils können sich die Schüler:innen im Kontext transformativer politischer Bildung und Ernährungssystem mit der Gemeinsamen Agrarpolitik der Europäischen Union auseinandersetzen. Schließlich kann den Lernenden im Politikunterricht die Gelegenheit geboten werden, ein Verständnis für globale Ernährungsverhältnisse zu entwickeln und entsprechend eigenverantwortlich zu handeln. Diese unterrichtliche Beschäftigung sollte auf der Grundlage einer kontroversen Beschäftigung mit der Thematik erfolgen, welche die unterschiedlichen politischen Perspektiven auf die Ernährungswende abbildet und den Schüler:innen ihre eigenständige Urteilsbildung hinsichtlich des konfliktgeladenen Unterrichtsgegenstands erlaubt.

Ethische Orientierung für ihr Urteil und Handeln kann den Lernenden in diesem Kontext die Reflexion über eine althergebrachte Tugend, die der Besonnenheit und Mäßigung (altgr. *Sophrosyne*) bieten. Die ethische Auseinandersetzung mit der Tugend des Maßhaltens ist so alt wie die geistige Tradition des Abendlandes. So war über dem Eingang zum Tempel des Apollon in Delphi neben dem bekannten „Erkenne dich selbst“ die Forderung „Nichts im Übermaß“ eingraviert. Auch von der Gruppe von Persönlichkeiten des 7. und 6. Jahrhunderts v. u. Z., die bereits im Altertum als die sieben Weisen bezeichnet wurden, sind insbesondere Anforderungen zum Maßhalten überliefert: „Maßhalten ist das Beste“ (Kleobulos von Lindos), „Nichts zu sehr“ (Solon von Athen), „Halte Maß“ (Thales von Milet), „Gewinn ist unersättlich“ (Pittakos von Lesbos) und „Im Glück sei mäßig, im Unglück besonnen“ (Periander von Korinth) (Zitiert nach Capelle 1968: 65 f.). Doch die Auseinandersetzung über das rechte Maß wurde zur selben Zeit auch in anderen Kulturkreisen gepflegt. So etwa in China, wo es im *Dao De Jing* heißt:

„Wer die Menschen kennt,
verfügt über wahres Wissen;
wer sich selbst erkennt,
verfügt über Weisheit.
Wer andere überwindet, hat Kraft.
Wer sich selbst überwindet, hat Stärke.
Wer weiß, wann es genug ist, besitzt Reichtum.“
(Lǎo Zǐ 2019: 199 [Die dreiunddreißigste Eröffnung])

„Wer sich selbst erkennt, verfügt über Weisheit“ – „Wer weiß, wann es genug ist, besitzt Reichtum“: die Lebensmaximen von Lǎo Zǐ sind mit dem „Erkenne dich selbst“ und „Nichts im Übermaß“ geistig verbunden. Worauf richtet sich nun die Forderung nach dem rechten Maß konkret? Die Versuche zur Beantwortung dieser Frage sind Legion. Bei Aristoteles, dessen Überlegungen zu Maß und Mitte prägend wurden, heißt es dazu: „Bei den natürlichen Begierden gibt es nur wenige Fehler und nur in eine Richtung, nämlich auf das Übermaß zu. Denn zu essen und zu trinken, was einem gerade in die Hände fällt, bis man übertoll ist, heißt, dass man an Menge das natürliche Maß überschreitet. Denn das natürliche Verlangen ist lediglich die Beseitigung des Mangels.

Daher nennt man solche Menschen Fressbäuche, weil sie sich den Bauch über Gebühr anfüllen. Zu solchen werden diejenigen, die durch und durch sklavisch sind“ (Aristoteles 2023: 84 [1118b15]).

Das „natürliche Maß“ überschreiten – dieser Akt stellt eine allgegenwärtige und globale Gegenwartsdiagnose dar. Das Überschreiten des natürlichen Maßes durch den Menschen bildet die Grundlage für die allgegenwärtige Klima- und Umweltkrise im Anthropozän. Im Sinne des rechten Maßes könnte die Formel gelten: Weniger ist mehr. Diese Haltung wird inzwischen von einer kleinen Minderheit vertreten, die sich für *Anti-Consumption*, *Degrowth*, *voluntary simplicity*, Suffizienz und damit einen minimalistischen Lebensstil einsetzt. Statt der ubiquitären Hörigkeit gegenüber dem Wachstumsimperativ begrenzt diese Minderheit ganz bewusst ihre Bedürfnisse, sucht nach dem rechten Maß, danach, was genug und ausreichend ist. Der Wirtschaftswissenschaftler und Konsumforscher Ingo Balderjahn bezeichnet diesen genügsamen Konsumstil als „Lifestyle of Voluntary Simplicity“ und führt dazu aus: „Genügsame Konsumenten lehnen verschwenderischen Konsum ab und verzichten freiwillig auf den Kauf und die Nutzung von solchen Gütern, die sie persönlich als entbehrlich, nutzlos, unnötig oder sogar als schädlich einschätzen. Gebrauchsgüter, die weiterhin benötigt werden, nutzen genügsame Konsumenten so lange wie nur möglich, um unnötige Wiederbeschaffungen zu vermeiden“ (Balderjahn 2024: 94 f.). Angesichts der Kritik am derzeit noch vorherrschenden Wachstumsimperativ stellt denn auch Andreas Reckwitz fest: „Das Telos dieser Kritik ist nicht mehr eine entgrenzte, sondern eine bewusst begrenzte, im weitesten Sinne ökologisch bewusste Form des Lebens, die auf ethischen Maßstäben beruht“ (Reckwitz 2021: 113).

Für die unterrichtliche Praxis ginge es darum, dass Schüler:innen für den Bereich des Politischen wie für sich selbst die Fähigkeit entwickeln, Grenzen des Handelns im Sinne der Nachhaltigkeit zu erkennen und demgemäß zu agieren. Diese Grenzen werden heute durch die mit unserer Lebensweise einhergehende Gefahr des Immer-mehr-Haben-Wollens bestimmt. Auch der heutigen Pleonexie, die aufgrund unserer technischen Möglichkeiten ein das gesamte Ökosystem gefährdendes Ausmaß erreicht hat, der Maßlosigkeit des Verbrauchs, der Überproduktion und des Mehrhabenwollens, gilt es mit dem delphischen Aphorismus „Nichts im Übermaß“ zu begegnen. Dazu ist die Entwicklung einer besonnenen Haltung, die einsichtige Selbstbescheidung, dienlich.

Vor dem Hintergrund der existenziellen Aufgaben, die sich angesichts der Verwerfungen der Klimaveränderungen stellen, erscheint es für den politischen Unterricht durchaus fruchtbar, sich mit aktuellen Konsum- und Lebensstilen auf der Grundlage der Beutelsbacher Prinzipien unterrichtlich auseinanderzusetzen. Schulische politische Bildung sollte sich gerade angesichts der Herausforderungen des Anthropozäns darauf verstehen, mit Schüler:innen nicht allein die in diesem Kontext in Frage stehenden politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Gegenstände im Politikunterricht zu behandeln. Für die politische Urteilsfähigkeit der Lernenden und eine auf die je individuelle Lebensweise bezogene Selbstreflexion wäre es darüber hinaus im wohl verstandenen Eigeninteresse der Schüler:innen, wenn sie im Politikunterricht üben könnten, emotionale Manipulationen zu erkennen, den eigenen Konsum kritisch im Hinblick auf die Folgen für andere und sich selbst zu hinterfragen, sich nicht von Affekten respektive Bedürfnissen „überwältigen“ zu lassen, sondern zu lernen, zunächst einen

Schritt zurückzutreten, Emotionen zu prüfen, zu kontrollieren und rational zu handeln. In diesem Kontext könnten Lernende für sich selbst sodann Fragen im Hinblick auf ein gelingendes Leben im Anthropozän nachgehen: Wie lebe ich richtig, welche Lebensweise entspricht mir (wirklich)? Welches sind meine (wahren) Bedürfnisse – und: Was ist das Maß ihrer Befriedigung?

Für diese konfliktbehaftete Auseinandersetzung bietet der Beutelsbacher Konsens mit den Prinzipien der Kontroversität, des Indoktrinationsverbots sowie der Schüler:innenorientierung nach wie vor den didaktischen Orientierungsrahmen. Zugleich wäre zu prüfen, ob die derzeit in der politischen Bildung vorhandenen Leitbilder für Bürger:innen (vgl. Juchler 2005: 84–110) nicht erweitert werden sollten. Die vorliegenden Modelle unterscheiden sich insbesondere nach dem Grad der Partizipationsfähigkeit der Bürger:innen am politischen Prozess – vom „reflektierten Zuschauer“ über den „Interventionsbürger“ bis hin zum „Aktivbürger“ (Masling 1999: 44). Dieses Modell wäre um einen fachinhaltlichen Bestandteil zu erweitern – die Einbeziehung einer ökologischen Dimension, also der Beziehungen, die der Mensch zu Tier und Umwelt hat bzw. angesichts der drohenden Klimakrise haben sollte. So wichtig die Ausrichtung politischer Bildung auf reflektierte und interventionsfähige Schüler:innen ist, so bedeutsam wäre es, bei den Lernenden die Fähigkeit herauszubilden, ihr Urteilen in einem ihre weitere Umwelt mit einschließenden Kontext reflektieren und entsprechend handeln zu können.

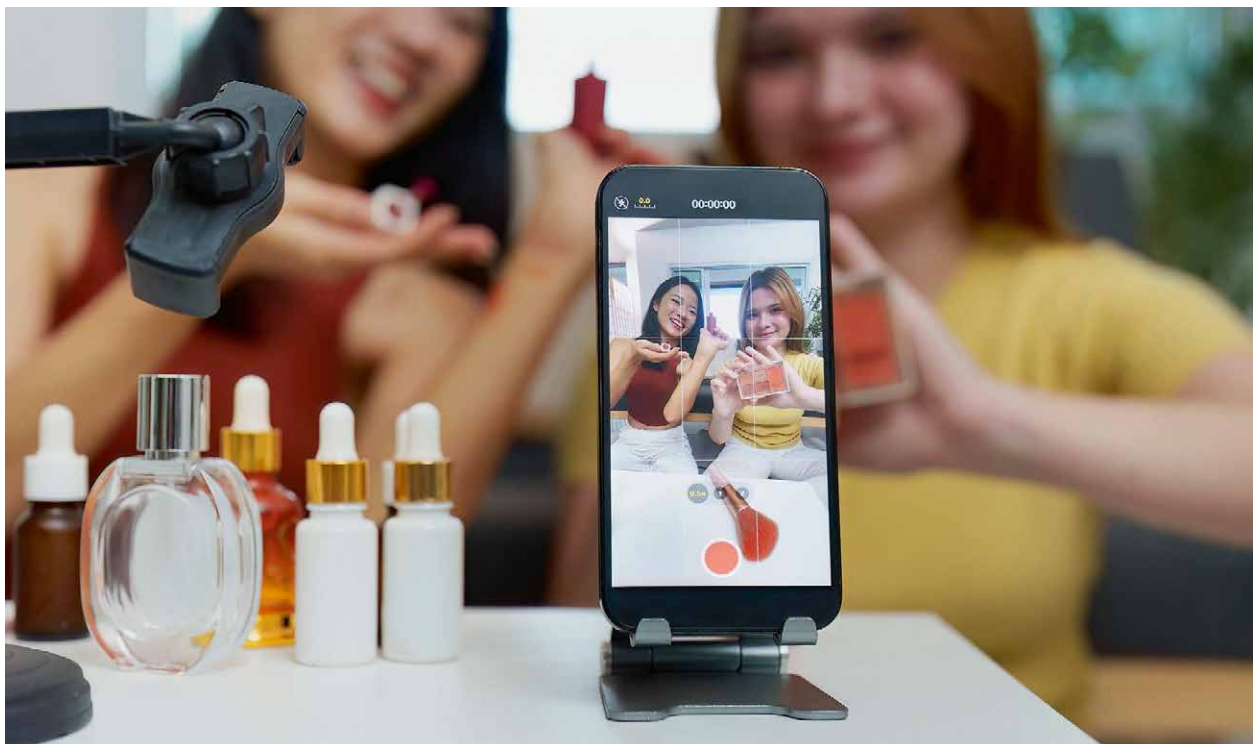
Schule ist die einzige gesellschaftliche Institution, die sämtliche Kinder und Jugendliche zu erreichen vermag – unabhängig von deren sozialer Herkunft, individuellen Bildungshintergründen und anderen politisch-gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen. Sie ist damit ein Ort, an dem Schüler:innen unabhängig von den oben dargelegten prägenden Bildungsfaktoren über die derzeitigen Herausforderungen

im Anthropozän Erkenntnisse gewinnen, darüber reflektieren und zu eigenständigen Urteilen gelangen können. Die Schule allgemein und die politische Bildung im Besonderen ermöglichen ihnen, althergebrachte gesellschaftliche Denkmuster und liebgegewonnene Gewohnheiten kritisch zu prüfen.

Hier schafft der Beutelsbacher Konsens durch die Beachtung des Kontroversitätsgebots im politischen Unterricht erst die Bedingungen für Schüler:innen, sich mit unterschiedlichen Positionen beispielsweise im Hinblick auf Ernährung auseinanderzusetzen, indem das gewohnte Konsumverhalten mit möglichen Alternativen konfrontiert wird, welche diesem „Schlüsselproblem“ im Sinne Wolfgang Klafkis versuchen gerecht zu werden.

Didaktisch wäre somit eine stärkere unterrichtliche Konzentration auf Zukunftsfragen geboten, deren transformativen Perspektiven in der politischen Bildung ein stärkeres Gewicht zukommen sollte. Diese Vorgehensweise müsste – müßig zu erwähnen – an neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert sein und würde gleichermaßen dem Kontroversitätsgebot wie dem Indoktrinationsverbot gerecht werden.

Allerdings wäre vor dem Hintergrund der dargelegten existenziellen Herausforderungen zu erwägen, ob der Beutelsbacher Konsens nicht um die fachinhaltliche Komponente der ökologischen Dimension erweitert werden sollte. Diese Erweiterung der vor fünfzig Jahren in Beutelsbach formulierten Prinzipien könnte im Kontext schulischer politischer Bildung insbesondere auch der intergenerationellen Gerechtigkeit nachkommen – ein Anspruch der Schüler:innen, der ihnen nicht zuletzt durch das Grundgesetz zugesprochen wird: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung



Im Politikunterricht können Schüler:innen z. B. Produktplatzierungen in Social-Media-Livestreams diskutieren, um über emotionale Kaufanreize zu sprechen, eigene Bedürfnisse zu hinterfragen und nach einem nachhaltigen Maß des Konsums zu suchen.

© picture alliance / Zoonar | WICHAYADA SUWANNACHUN

durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung“ (GG Art. 20a). Diese Staatszielbestimmung war nach kontroversen politischen und wissenschaftlichen Debatten im Jahre 1994 in das Grundgesetz aufgenommen worden, zunächst nur in Gestalt des Umweltschutzes, seit 2002 verbunden auch mit dem Tierschutz. Der politischen Bildung würde es im fünfzigsten Jahr des Beutelsbacher Konsenses gut anstehen, diesen inhaltlich um eine der intergenerationalen Gerechtigkeit entsprechende ökologische Dimension zu erweitern und zur Richtlinie unterrichtlichen Handelns, nicht allein im Politikunterricht, zu machen.

Ingo Juchler

KURZVITA

lehrt nach Professuren an der PH Weingarten und an der Georg-August-Universität Göttingen seit 2010 an der Universität Potsdam. Schwerpunkte seiner Arbeit bilden Narrationen in der politischen Bildung, die Konzeptionalisierung politischer Urteilskraft sowie ethische Grundlagen politischer Bildung.

LITERATUR

- Arens-Azevedo, Ulrike (2024): Auf dem Weg zur Ernährungstransformation? Ernährungspolitik in Deutschland. In: Politikum 10, Heft 2/2024, S. 4–11.
- Aristoteles (2023): Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Ditzingen.
- Assmann, Aleida (2023): Was ist ein Narrativ? Zur anhaltenden Konjunktur eines unscharfen Begriffs. In: Merkur 77, Nr. 889, S. 88–96.
- Balderjahn, Ingo (2024): Lust auf Verzicht. Warum bewusster Konsum glücklich macht und dem Klima hilft. München.
- Bartsch, Silke/Büning-Fesel, Margareta/Johannsen, Ulrike/Kastrup, Julia/Lührmann, Petra/Oepping, Anke/Rademacher, Christel (2024): Ernährungsbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Handlungsempfehlungen für Fachkräfte, Bildungssystem und Politik. In: Ernährungs Umschau 71, Heft 1/2024, S. 2–9.
- Capelle, Wilhelm (Hrsg.) (1968): Die Vorsokratiker. Stuttgart.
- Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hrsg.) (2025): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Potenziale und Perspektiven. Stuttgart.
- Grill, Bartholomäus (2023): Bauernsterben. Wie die globale Agrarindustrie unsere Lebensgrundlagen zerstört. München.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik der Lebensformen. Berlin.
- Juchler, Ingo (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Kehnel, Annette (2024): Die sieben Todsünden. Menschheitswissen für das Zeitalter der Krise. Hamburg.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel.
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3. Aufl., Stuttgart.
- Kommission Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2024): Ernährungssicherheit, Klimaschutz und Biodiversität: Ethische Perspektiven für die globale Landnutzung (=Studien der Sachverständigengruppe „Weltwirtschaft und Sozialethik“ Bd. 23). Bonn.
- Lǎo Zǐ (2019): Dao De Jing. Chinesisch-deutsche Ausgabe. Neu ediert, aus dem Altchinesischen übersetzt und umfassend erläutert von Michael Hammes. München.
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Will Cremer/Wolfgang Beer/Peter Massing (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 21–60.
- Meadows, Dennis/Meadows, Donella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Michalsen, Andreas (2024): Ernährung. Meine Quintessenz. Berlin.
- Monetti, Silvia (2024): Ernährungsarmut in Deutschland. Es kann nicht sein, was nicht sein darf. In: Politikum 10, Heft 2/2024, S. 26–31.
- Otto, Friederike (2023): Klimaungerechtigkeit. Was die Klimakatastrophe mit Kapitalismus, Rassismus und Sexismus zu tun hat. Berlin.
- Pelluchon, Corine (2020): Manifest für die Tiere. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. München.
- Reckwitz, Andreas (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Ders./Hartmut Rosa (Hrsg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin, S. 23–150.
- Schneidewind, Uwe (2019): Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels. 3. Aufl., Frankfurt a. M.
- Stucki, Saskia (2023): Die Fleischfrage im aktuellen Klima. Ernährung zwischen Politisierung und Tabuisierung, Max-Planck-Gesellschaft. URL: <https://www.mpg.de/19766823/essay-fleischkonsum-und-klimaschutz> [15.02.2026].
- Willemsen, Roger (2016): Wer wir waren. Zukunftsrede. Frankfurt a. M.

Der Schwerter Konsent – ein Beutelsbacher Konsens der religiösen Bildung?

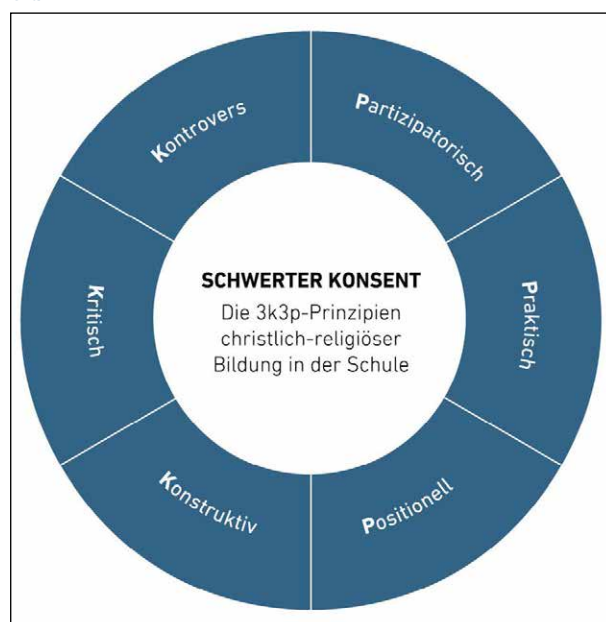
Robert Kläsener

Der vorliegende Beitrag erläutert die Genese des Schwerter Konsents, einer spezifischen systematischen religionspädagogischen Rezeption des Beutelsbacher Konsenses, die auf einer Fachtagung im März 2022 entwickelt wurde. Vor dem Hintergrund der Fragestellung, ob religiöse Bildung einen eigenen Beutelsbacher Konsens benötigt, wurde auf der Fachtagung die Frage nach Positionalität, Kontroversität und Neutralität im Religionsunterricht anhand der Themenfelder Ökonomie, Ökologie und Antisemitismus diskutiert. Als Ergebnis der Tagung wurde eine religionspädagogische Variante des Beutelsbacher Konsenses entworfen, der sogenannte Schwerter Konsent. Die sechs Prinzipien (3k3p): *Kontrovers, Kritisch, Konstruktiv, Positionell, Partizipatorisch und Praktisch* sind demnach handlungsleitend für einen Religionsunterricht, der den politischen Dimensionen religiöser Bildung gerecht werden will.

Inwiefern sich Lehrkräfte in politischen Fragen positionieren sollen oder dürfen, war bereits vor 50 Jahren Ausgangspunkt einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, aus der nach Hans-Georg Wehling der Beutelsbacher Konsens hervorging. Das Thema ist also nicht ganz neu. Auch wenn der Beutelsbacher Konsens ursprünglich für die politische Bildung entworfen wurde und bis heute immer wieder kritisch hinterfragt wird, hat er in den vergangenen Jahrzehnten eine Rezeption weit über die eigenen Fachgrenzen hinaus erfahren. Demnach dürfen Lehrkräfte nicht politisch überwältigen, müssen das, was wissenschaftlich kontrovers ist, auch kontrovers im Unterricht abbilden und politische Debatten im Hinblick auf die Partizipation von Schülerinnen und Schülern orientieren.

Doch der Beutelsbacher Konsens wird sowohl von Lehrkräften auf problematische Weise gedeutet als auch von politischer Seite immer wieder angefragt. So werden rassistische und extremistische Beiträge von Schülerinnen und Schülern im Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern teilweise nicht kritisiert, weil dies eine unzulässige Positionierung der Lehrkraft sei. Der Beutelsbacher Konsens wird in diesem Zusammenhang fälschlicherweise mit einem vermeintlichen Neutralitätsgebot gleichgesetzt. Dies führt dazu, dass sich immer mehr Lehrerinnen und Lehrer verunsichern lassen, ob sie sich äußern dürfen, und es entbrennen zum Teil kontroverse Diskussionen in den Lehrerzimmern. Diese Verunsicherung wird durch die sogenannten Meldeportale „Neutrale Schule“ der Partei AfD (z. B. in Hamburg) (AfD Hamburg 2018) verstärkt, die unter dem Deckmantel der Neutralität fordern, dass Kritik an AfD und rechten Positionen in der Schule auszuschließen sei. Solche und ähnliche Angriffe sind der Grund für zahlreiche Lehrkräfte, sich nicht zu positionieren.

Grafik 1



Grafik zum Schwerter Konsent.

© LpB

Dabei lässt sich über manche Themen schlicht nicht kontrovers diskutieren: Verletzungen des Völkerrechts wie der Ukrainekrieg, Rassismus, Sexismus und Nationalsozialismus sind mit den Werten des Grundgesetzes unvereinbar und müssen kritisiert werden, da die Demokratie des Grundgesetzes nicht nur ein formales Prinzip ist, sondern eine wertbezogene Ordnung, die sich auf Werte und die Verfassungsziele ausrichtet. Dies beinhaltet eine prinzipielle Absage an menschenverachtende und demokratiefeindliche Aussagen wie Sexismus, Antisemitismus und Rassismus, die infolgedessen zu bekämpfen sind. Neutralität wäre hier – wie auch in anderen Fragen – hochpolitisch und zugleich erkenntnistheoretisch hochproblematisch. Oder anders gefragt: Wo sollte dieser vermeintlich neutrale Standpunkt sein?

Diese Debatten um Neutralität betreffen auch religiöse Bildung und insbesondere den konfessionellen Religionsunterricht. Eine erste Reaktion auf diese Verunsicherung war ein gemeinsamer Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte in Niedersachsen im Jahr 2019, in dem die Religionslehrkräfte ermutigt wurden, sich nicht nur moderierend und neutral zu verhalten, denn „[d]er Religionsunterricht spielt für den Kompetenzerwerb in weltanschaulich-

religiösen Fragen, für die ethische Orientierung, jedoch auch beim Erarbeiten reflektierter, altersentsprechender Positionen und politischen Haltungen eine besondere Rolle. [...] Diejenigen, die das Neutralitätsgebot zu einem Verbot der Vertretung humaner Werte umdeuten, gilt es an die pädagogische Pflicht zum aktiven Eintreten für die freiheitlichdemokratische [sic!] Grundordnung und ihre Erhaltung zu erinnern" (Bölsker/Franz u. a. 2019). Da der Beutelsbacher Konsens vor allem für den Politikunterricht formuliert wurde, haben sich in den vergangenen zehn Jahren zunehmend weitere Disziplinen im Fächerkanon eigene Dokumente zur Orientierung gegeben: So entstand 2015 die *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung* oder 2016 der *Dresdener Konsens* für den Philosophie- und Ethikunterricht. Ein eigenes Positionspapier für die Religionspädagogik fehlte jedoch bis dahin.

Vom 25. bis 26. März 2022 fand in der Katholischen Akademie Schwerte die Fachtagung „New bottle, old wine?“ der TU Dortmund und der Kommende Dortmund statt. Dabei war das Tagungsformat von der Geschichte des Beutelsbacher Konsenses deutlich inspiriert. Ausgangspunkt war die Frage, wie Lehrkräfte mit konfliktiven Themen im Unterricht umgehen sollen, wenn diese in der Klasse, Schule oder sogar im Umfeld für Unruhe und Auseinandersetzungen sorgen können. In der internationalen Forschung zeigt sich dabei, dass unklare Vorgaben, etwa hinsichtlich der Frage nach Positionalität, Lehrkräfte verunsichern können. Vor dem Hintergrund der Fragestellung, ob religiöse Bildung einen eigenen Beutelsbacher Konsens benötigt, wurde auf der Fachtagung die Frage nach Positionalität, Kontroversität und Neutralität im Religionsunterricht anhand der Themenfelder Ökonomie, Ökologie und Antisemitismus diskutiert. Um die Ergebnisse der Tagung festzuhalten, wurde eine religionspädagogische Variante des Beutelsbacher Konsenses entworfen, der sogenannte Schwerter Konsent. Bewusst wurde auf den stärkeren Begriff „Konsens“ (Einigung, der alle zustimmen) verzichtet und die schwächere Bezeichnung „Konsent“ (Einigung, die niemand ablehnt) gewählt. Diese Begrifflichkeit aus der Soziokratie meint, dass keine schwerwiegenden Einwände mehr vorliegen. Damit sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ähnlichen Prinzipienansätzen angezeigt, die den „Schwerter Konsent“ inspiriert haben (Herbst u. a. 2023: 207 f.).

„Sechs Prinzipien (3k3p) sind demnach handlungsleitend für einen Religionsunterricht, der den politischen Dimensionen religiöser Bildung gerecht werden will.

Kontrovers

In Prozessen religiöser Bildung sollen solche Themen kontrovers diskutiert werden, zu denen es differierende Positionen in Theologie, Kirche und Gesellschaft gibt. Bedingung hierfür ist, dass die Positionen weder den Menschenrechten noch wissenschaftlichen Erkenntnissen, die anhand entsprechender Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards gewonnen wurden, widersprechen. Berücksichtigt werden soll hierbei sowohl Kontroversität ad intra (also intra- und interreligiöse Vielfalt religiöser Traditionen) als auch ad extra (zwischen religiösen und säkularen Weltanschauungen).

Kritisch

Bei der Initiierung und Durchführung von Prozessen religiöser Bildung sollen Machtverhältnisse und soziale Ideologien (selbst-)kritisch reflektiert werden, um Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleich-

heiten wahrzunehmen und ihnen entgegenwirken zu können. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden religiösen, sozialen, psychischen und naturbezogenen Herrschaftsverhältnissen und deren Verstrickungen zu artikulieren.

Konstruktiv

Religiöse Bildung soll die Lernenden ermutigen, indem die hoffnungsvolle Perspektive der Reich-Gottes-Verkündigung als kontrafaktische Deutungsperspektive der Realität in das Bildungsgeschehen eingespielt, erschlossen und auf ihre Plausibilität hin befragt wird. Antizipatorisch-erinnernd eröffnet die Orientierung an biblischen Gerechtigkeitsvorstellungen visionäre Zukunftsperspektiven ‚wider aller Hoffnung‘.

Positionell

Religiöse Bildung soll (reflektiert) positionell sein und im Sinne der biblischen Tradition als Anwältin Marginalisierter verstanden werden. Dabei sollen die Lehrerinnen ihre eigene Positionalität transparent machen und den Lernenden zugleich Freiräume der kritischen Reflexion bieten, damit diese sich zu dieser Positionalität bewusst verhalten können. Eine solche Grundkonstellation ermöglicht es, personeller, struktureller, institutioneller und existenzieller Überwältigung entgegenwirken zu können.

Partizipatorisch

In religiöser Bildung sollen die Lernenden mit ihren persönlichen Hintergründen, Ressourcen und Perspektiven umfassend berücksichtigt und zur Teilhabe am Lerngeschehen ermutigt werden. Sie sollen lernen, wie sie entsprechend ihrer eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Überzeugungen praktisch handeln können. Zugleich werden sie damit konfrontiert, dass aus christlicher Perspektive die eigene Praxis an Vorstellungen wie ‚Friede‘, ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Schöpfungsverantwortung‘ zu orientieren ist.

Praktisch

Religiöse Bildung soll praxisorientiert sein, weil Religionen selbst praktisch sind. Neben der Auseinandersetzung mit religiösen Wahrnehmungen und Weltdeutungen sowie ihrer kritischen Beurteilung geht es folglich auch darum, Formen gelebter Religion zu erschließen. Nur durch die Beschäftigung mit spiritueller Praxis und (religiös motivierten) sozialpolitischen Aktionen eröffnet religiöse Bildung Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern und gerecht zu gestalten.“

(Schwerter Konsent 2023: 205 f.)

Da die Tagungsbeiträge durch christliche, katholische wie evangelische Perspektiven geprägt waren, bleibt der Schwerter Konsent auf eine christliche Perspektive beschränkt. Außerdem bezieht sich der Schwerter Konsent explizit auf schulische Bildungsprozesse und den konfessionellen Religionsunterricht; für außerschulische religiöse Bildung sowie interreligiöse Formate erhebt der Schwerter Konsent keinen Geltungsanspruch (Herbst u. a. 2023: 208).

In der Diskussion um den Schwerter Konsent als spezifisch systematische religionspädagogische Rezeption des Beutelsbacher Konsenses wurden folgende Kritikpunkte am Beutelsbacher Konsens aufgenommen: Es wurde bewusst auf den stärkeren Begriff „Konsens“ verzichtet und die schwä-

chere Bezeichnung „Konsent“ gewählt. Der Beutelsbacher Konsens und ähnliche Prinzipiensets haben gezeigt, dass Konsensformulierungen aufgrund ihrer normativen Kraft schnell eine fachdidaktische Hegemonie gewinnen können, was wichtige Kontroversen unterbinden kann (Herbst 2021: 333). Der Politikdidaktiker Grammes erläutert, dass man „[e]inen guten Kriteriensatz [...] daran erkennen [kann], dass er kontrovers bleibt“ (Grammes 2016: 156). Dieser Erkenntnis versucht der Schwerter Konsent mit der bewussten Entscheidung für den Konsent-Begriff Rechnung zu tragen.

Des Weiteren wurde die normative Unbestimmtheit des Beutelsbacher Konsenses kritisiert, die ihn für unterschiedlichste Positionen vereinbar macht. Dem begegnet die religionspädagogische Variante nun mit einer „auf der Tagung vorgenommene[n] normativ-ethische[n] Bestimmung der Aufgaben und Ziele von Religionspädagogik als kapitalismuskritisch [...]“. Die Bestimmung von Religionspädagogik als kapitalismuskritisch ist kontrovers, aber religionspädagogisch bzw. theologisch legitimierbar.“ (Wohnig 2023: 196.) Diese normative Bestimmung speist sich aus der Anwaltschaft für Marginalisierte aus der biblischen Tradition (*Positionell*), der machtkritischen Perspektive (*Kritisch*) und der Grenzen der Kontroversität (*Kontrovers*), die auch für die Tagungsdiskussion bestimmend war und dazu führte, den Bezug auf die Menschenrechte und wissenschaftliche Erkenntnisse als Leitplanken der Kontroversität einzuführen.

Stellt sich die abschließende Frage: Ist der Schwerter Konsent also nun der Beutelsbacher Konsens der religiösen Bildung? Bei genauerer Betrachtung der sechs Prinzipien des Schwerter Konsents fällt auf, dass insbesondere das Prinzip *Kontrovers* wesentlich vom Beutelsbacher Konsens inspiriert und auf den religionspädagogischen Kontext konkretisiert wurde. Auch das Prinzip *Partizipativ* lässt sich auf die Handlungs- und Schülerorientierung des Beutelsbacher Konsenses zurückführen, wurde im Schwerter Konsent jedoch religiös bzw. weltanschaulich gedeutet. Neben dem Beutelsbacher Konsens war auch die Frankfurter Erklärung prägend für den Schwerter Konsent, dies wird insbesondere durch die Adaption des machtkritischen Passus „Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten wahrzunehmen und ihnen entgegenwirken zu können“ (Schwerter Konsent 2023: 205) im Prinzip *Kritisch* gewürdigt. Ebenso lassen sich die ermutigende Deutungsperspektive der Reich-Gottes-Verkündigung des Prinzips *Konstruktiv* auf die Ermutigung aus der Frankfurter Erklärung zurückführen.

Im Vergleich zum Beutelsbacher Konsens und zum Dresdener Konsens fällt vor allem das Prinzip *Positionell* ins Auge, denn trotz der konfessionellen und damit auch positionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts bleibt – ganz im Sinne des Beutelsbacher Konsenses – die Frage bestehen, inwiefern Positionalität zu Überwältigung führen kann. Insbesondere mit ihrem Wahrheitsanspruch kann religiöse Positionalität leicht als Widerspruch zum Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsenses missverstanden werden. Dieser Vorwurf wäre zutreffend, wenn das Prinzip *Positionell* absolut und exklusiv missverstanden würde. Es sollte jedoch immer im Zusammenhang mit den Prinzipien *Kontrovers* und *Kritisch* im Schwerter Konsent gelesen werden und so (macht-)kritische Perspektiven und kontroverse Sichtweisen berücksichtigen, sofern sie nicht den Menschenrechten oder wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen.

Der Schwerter Konsent wurde mittlerweile in neun Sprachen übersetzt und wird von ersten Religionslehrkräfteverbänden aufgegriffen. Interdisziplinär findet er auch in Grenzbereichen von Politikdidaktik, Demokratiepädagogik und Erziehungswissenschaft Beachtung. Die ersten Anmerkungen und Kritikpunkte zum Schwerter Konsent beziehen sich zum einen auf eine zu positive Interpretation von *Kontroversität*. In einer zunehmend von Spaltung bedrohten Gesellschaft mit ihren jeweiligen Filterblasen müsste stattdessen eine versöhnende und gemeinschaftssuchende Haltung betont werden. Zum anderen überfordert das anspruchsvolle Ziel einer transformatorischen Bildung viele Religionslehrkräfte. Ob der Schwerter Konsent eine ähnliche normative Verbindlichkeit für die Religionspädagogik entfalten kann, wie es der Beutelsbacher Konsens in den letzten 50 Jahren für die politische Bildung getan hat, wird die weitere Rezeption zeigen.

Robert Kläsener

KURZVITA

ist Diplom-Theologe und leitet in der Kommende Dortmund den Fachbereich Politische Bildung. Für die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. koordiniert er den Schwerpunkt „Zukunft gestalten – sozial-ökologische Transformation“.

LITERATUR

- AfD Hamburg (2018): Informationsportal Neutrale Schulen. URL: <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg> [08.05.2026].
- Bölsker, Franz/Gägen-Track, Kerstin/Hofer, Thomas/Klüver, Hilke/Manzke, Karl-Hinrich/Mucks-Büker, Detlef/Verburg, Wilfried/Wächter, Dieter/Wischnowsky, Marc (2019): Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte. URL: <https://www.kirche-schule.de/aktuelles/Archiv/2019/2019-10-08> [08.05.2026].
- Grammes, Tilman (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 155–165.
- Herbst, Jan-Hendrik (2021): Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20, Heft 2/2021, S. 321–338.
- Herbst, Jan-Hendrik/Gärtner, Claudia/Kläsener, Robert (Hrsg.) (2023): Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen. Frankfurt a. M.
- Schwerter Konsent (2023): Die 3k3p-Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule. In: Jan-Hendrik Herbst/Claudia Gärtner/Robert Kläsener (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Frankfurt a. M., S. 205–206.
- Wohnig, Alexander (2023): Ein Kommentar als Reflexionsangebot aus Sicht der politischen Bildung. In: Jan-Hendrik Herbst/Claudia Gärtner/Robert Kläsener (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Frankfurt a. M., S. 194–203.

Haltungsgebot, Destruktivitätsverbot und Orientierung am Gemeinwohl

Ergänzungen zum Beutelsbacher Konsens aus der Journalismus-Theorie

Tanjev Schultz

Der Beutelsbacher Konsens ist auch für den Journalismus interessant. Prinzipien aus der politischen Bildung lassen sich auf die mediale Berichterstattung übertragen. Der Beitrag entwickelt dazu aus der Journalismus-Theorie mögliche wichtige Ergänzungen. Dem Überwältigungsverbot wird ein Haltungsgebot zur Seite gestellt, dem Kontroversitätsgebot ein Destruktivitätsverbot und der Orientierung an den Lernenden bzw. am medialen Publikum eine Orientierung am Gemeinwohl. Journalismus soll weder manipulieren noch missionieren. Zugleich muss vor naiver Neutralität gewarnt werden. Zentral sind zudem die Vielfalt und Unabhängigkeit des Journalismus, die jedoch oft auf die Probe gestellt werden, unter anderem durch ökonomische Zwänge oder durch Versuche politischer Einflussnahme.

Journalismus und politische Bildung haben viele Gemeinsamkeiten, dennoch ist der Beutelsbacher Konsens bisher kein großes Thema in Redaktionen und in der journalistischen Ausbildung. Nur wenige Journalistinnen und Journalisten dürften überhaupt wissen, was der Beutelsbacher Konsens ist. Das ist bedauerlich, weil dessen Prinzipien auch für die mediale Praxis relevant sind. Umgekehrt könnten Auseinandersetzungen, die im Journalismus über professionelle Rollen- und Leitbilder geführt werden, auch für Diskussionen über die normativen Grundlagen der politischen Bildung interessant sein. So skizziert dieser Beitrag das Verhältnis des Journalismus zum Beutelsbacher Konsens (vgl. Schultz 2023: 33–35) und folgt dessen drei Leitsätzen, die jeweils um ein aus der Journalismus-Theorie abgeleitetes Gebot oder Verbot ergänzt werden.

Überwältigungsverbot – und Haltungsgebot

Schülerinnen und Schüler dürfen nicht indoktriniert werden. Dieser Forderung aus dem Beutelsbacher Konsens entspricht im Journalismus eine Abgrenzung von Public Relations (PR) und Propaganda. Journalistinnen und Journalisten sollen ihr Publikum nicht überwältigen, es nicht bedrängen. Sie sollen weder manipulieren noch missionieren, sondern aufklären und zur Aufklärung beitragen. Sie sollen informieren, analysieren, erklären – und auf diese Weise den Bürgerinnen und Bürgern helfen, mündig zu urteilen und zu handeln (vgl. Kovach/Rosenstiel 2021). Ob diese Forderungen in der Praxis immer gut und mustergültig erfüllt werden, ist eine andere Frage. Das ändert nichts an der normativen Geltung des medialen Auftrags, den die Journalismus- und Demokratietheorie formuliert (vgl. Meier 2018; Schultz 2021a; Hanitzsch u. a. 2025).

Zu den daraus abgeleiteten Grundsätzen gehört die Trennungsregel (vgl. Russ-Mohl/Schultz 2023: 66–73): Nachricht und Meinung sind auseinander zu halten, Tatsachenbehauptungen von Werturteilen zu trennen. Im Journalismus bedeutet das, zwischen Darstellungsformen wie Bericht und Kommentar zu unterscheiden. Allerdings gibt es eine Reihe legitimer Mischformen wie den Magazinbericht (*news story*)

oder die subjektive, mitunter in explizite Meinungsäußerungen übergehende Rezension und Reportage, für die berichtende und kommentierende Elemente verbunden werden dürfen (vgl. Wolff u. a. 2021). Solche Formate können eine Antwort auf das Verlangen nach journalistischer Einordnung sein, lassen sich jedoch missbrauchen, um das Publikum rhetorisch und emotional zu überwältigen. Das Überwältigungsverbot, das im Beutelsbacher Konsens verankert ist, lässt sich als Mahnung auch an die Medien verstehen: Sie sollen die Menschen in ihrer Autonomie achten und ernst nehmen (vgl. Pöttker 2025: 124).

Wenn Journalistinnen und Journalisten Meinungen wiedergeben oder selbst artikulieren, sollten sie sachlich und rhetorisch angemessen vorgehen und sich auf möglichst gute Argumente stützen. Das schließt nicht aus, Argumente ansprechend und allgemein verständlich zu formulieren. Werden Meinungen mit Fakten begründet, sollen diese solide und überprüft worden sein. Werden Ereignisse berichtet, müssen sie so gut wie möglich verifiziert und so präzise und akkurat wie nötig dargestellt werden.

In diesem Sinne benötigen Journalistinnen und Journalisten eine professionelle Haltung, an der nicht zu rütteln ist. Sie führt zu Faktentreue, Fairness, Quellentransparenz und Unvoreingenommenheit. Nicht damit gemeint ist ein Haltungsjournalismus, der sich Tatsachen so zurechtbiegt, dass sie zur eigenen Gesinnung passen. Vorsicht ist auch gegenüber der Vorstellung geboten, Journalistinnen und Journalisten sollten grundsätzlich neutral sein und dürften keinerlei eigene politische Position einnehmen. So zu tun, als sei dies sowohl möglich als auch wünschenswert, ignoriert die Wertebasis, auf der bereits grundlegende Auswahlentscheidungen im Journalismus zu treffen sind: Was ist es überhaupt wert, medial beachtet und berichtet zu werden?

Journalistinnen und Journalisten tragen Verantwortung für ihre Berichterstattung. Deren Sinn erschöpft sich nicht im Erfolg, wie er durch Reichweite oder Gewinn gemessen wird. Er hängt mit der öffentlichen Aufgabe des Journalismus zusammen, mit seinen Leistungen für eine vitale Öffentlichkeit (vgl. Habermas 2022). Deshalb wäre es naiv und gefährlich,

von den Medien umfassende Neutralität zu verlangen und sie auf die Rolle eines bloßen Lautsprechers oder Mikrofans zu reduzieren, in das gesellschaftliche Akteure nach Belieben hineinsprechen könnten. Die Medien wären leichte Beute für PR und Propaganda, degradiert zu Erfüllungshelfern auch von Populisten und Extremisten. Das Publikum als mündiges zu verstehen, es weder zu manipulieren noch zu überwältigen, ist eben nur die eine Seite des medialen Auftrags. Die andere Seite ist: Journalistinnen und Journalisten dürfen auch sich selbst nicht überwältigen lassen. Sie müssen sich davor schützen, instrumentalisiert und für die (fragwürdigen) Interessen anderer Akteure eingespannt zu werden.

Soll Journalismus keine PR und keine Propaganda betreiben, muss er sich vor entsprechenden Botschaften und Akteuren in Acht nehmen und darf sich auf keinen Fall denen ausliefern und in den Dienst stellen, die Menschen manipulieren, Fakten fälschen und die demokratische Ordnung zerstören wollen. So wie der Beutelsbacher Konsens keineswegs völlige Neutralität in der politischen Bildungsarbeit verlangt (vgl. Koschmieder/Koschmieder 2019), so setzen die normativen Ansprüche auch im Journalismus eine Bindung an die Menschenrechte und an demokratische Grundwerte voraus (vgl. Schultz 2022). Medien sind keine völlig unbeteiligten Beobachter, die außerhalb der Gesellschaft stehen (vgl. Pöttker 2025; Schultz 2021b). Konsequenterweise wird vom öffentlich-rechtlichen Rundfunk in Deutschland nicht etwa Neutralität, sondern ein Bemühen um Objektivität und Unparteilichkeit verlangt – so sieht es der Medienstaatsvertrag vor. Explizit formuliert dieser zudem den Auftrag, dass die Sender mit ihren Programmen „die internationale Verständigung, die europäische Integration, den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie den gesamtgesellschaftlichen Diskurs in Bund und Ländern fördern“ (Medienstaatsvertrag 2025: § 26).

Kommerzielle Sender und die private Presse sind im Vergleich mit dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk freier darin, einer redaktionellen Linie zu folgen, mithin einer bestimmten weltanschaulichen Grundorientierung. Die Geschichte der Zeitungen in Deutschland und Europa ist eng mit der Geschichte politischer Parteien und Bewegungen verknüpft. Zwar haben sich die Bindungen der meisten Blätter und digitalen Nachrichtenangebote an einzelne Parteien und Lager im Laufe der Zeit gelockert, aber auch heute noch lässt sich die Presse zumindest partiell in eher konservative und eher progressive, in eher rechte und eher linke Medien einteilen. Solche Orientierungen schließen professionelles Handwerk und eine angemessene Distanz zu politischen Akteuren aber keineswegs aus. Erst wenn diese Distanz verlorengeht oder von vornherein fehlt, erst wenn dadurch Kritik verstummt und das Überwältigungsverbot zugunsten von Ideologie oder Loyalität ignoriert wird, geht Journalismus in problematische PR und Propaganda über. Wo dagegen die Distanz gewahrt bleibt, kann die Presse den öffentlichen Diskurs sowohl innerhalb eines politischen Lagers und Milieus als auch zwischen verschiedenen Lagern und Milieus fördern und beleben. Voraussetzung dafür ist Unabhängigkeit im Urteil und in allen redaktionellen Entscheidungen.

Existiert eine Vielfalt entsprechender Medienangebote mit einer großen Bandbreite an Positionen und Perspektiven, entsteht ein publizistisches Gesamtsystem, das den Bürgerinnen und Bürgern eine eigenständige Auswahl und Meinungsbildung erlaubt. Das Schwinden von Pressevielfalt und das Entstehen von Meinungsmacht, über die nur wenige Medienunternehmen verfügen, bedrohen dieses Sys-

tem und schwächen die Resilienz einer demokratischen Öffentlichkeit.

Kontroversitätsgebot – und Destruktivitätsverbot

Worüber in der Gesellschaft, in der Politik oder in der Wissenschaft debattiert wird, darüber sollte auch in der politischen Bildung und in den Medien debattiert werden. Was umstritten ist, muss als Umstrittenes dargestellt und für weitere Diskussionen aufbereitet werden. Was als wissenschaftlich unsicher gilt, darf weder in der pädagogischen noch in der medialen Vermittlung als Gewissheit dargestellt werden. Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses ist ein gutes und wichtiges Prinzip auch für den Journalismus, dessen Aufgabe es ist, die „ständige Diskussion“ der Gesellschaft „in Gang“ zu halten, wie es das Bundesverfassungsgericht (1966) einst in seinem wegweisenden *Spiegel-Urteil* formuliert hat.

Was gesellschaftlich kontrovers ist, sollte auch in den Medien als Kontroverse auftauchen. Eine mediale Vielfalt an Stimmen, Meinungen und Perspektiven gewährleistet, dass niemand mit seinen Erfahrungen, Argumenten und Perspektiven übersehen wird und die Gesellschaft alles Relevante in die Meinungs- und Entscheidungsfindung einfließen lassen kann – eine wichtige Voraussetzung für Fortschritt und Innovation, aber auch für soziale Gerechtigkeit, politisches Vertrauen und demokratische Legitimität. Das Kontroversitätsgebot darf allerdings nicht dazu führen, dass schematisch jede Position mit einer Gegenposition konfrontiert und sogar abstruse und abseitige Ansichten, die beispielsweise in seriöser Forschung keinerlei Rückhalt haben, über Gebühr präsentiert und ernst genommen werden. Die Offenheit für unterschiedliche Positionen muss vernünftig eingegrenzt werden, sonst schlägt sie um in Naivität und Destruktivität und ermöglicht beispielsweise Verschwörungstheoretikern, sich im öffentlichen Diskurs festzusetzen. Was bereits hinlänglich diskutiert und aus guten Gründen verworfen wurde von relevanten Teilen der Wissenschaft und der Öffentlichkeit, braucht nicht zwanghaft immer wieder neu hin- und hergewendet zu werden, sofern es keine Anlässe oder Argumente gibt, die eine Neubewertung erfordern. Das ist auch ein Gebot der ökonomischen Vernunft. Denn die (mediale) Öffentlichkeit hat nur begrenzte Kapazitäten und Ressourcen.

Das Destruktivitätsverbot, hier vorgeschlagen als Ergänzung zum Kontroversitätsgebot, bezieht sich also zum einen darauf, dass der Debattenhaushalt nicht durch unergiebige und unseriöse Kontroversen belastet oder verstopft wird. Zum anderen bezieht es sich darauf, dass auch innerhalb einer lohnenden, legitimen Kontroverse möglichst konstruktiv berichtet und debattiert werden sollte. Die Medien haben eine Neigung zur Übertreibung und eine Vorliebe für Negatives – für Konflikt, Schaden, Skandal. In der Medienforschung ist das ein alter Befund, den unter anderem die Nachrichtentheorie thematisiert. In der Social-Media-Ära kommt noch die Destruktivität in der Kommunikation vieler Menschen und Bots hinzu, die sich auf den digitalen Plattformen in unsachlichen Kommentaren, in Hassrede, Beleidigungen und Beschimpfungen ergeben (vgl. Schultz 2023). Guter Journalismus hat daher auch eine Vorbildfunktion und sollte sich vor übertriebenem Negativismus, künstlichen Kontroversen, Hetze und Häme hüten. Darauf weist seit einigen Jahren auch der Ansatz des „konstruktiven Journalismus“ hin (vgl. Lough/McIntyre 2023). Er regt an, die Welt zwar nicht durch eine rosarote Brille zu betrachten, sich medial

aber stärker, als dies traditionell geschieht, um Hoffnungsvolles und Konstruktives und um mögliche Lösungen und Auswege für gesellschaftliche Probleme zu kümmern.

Orientierung am Publikum (den Lernenden) – und am Gemeinwohl

Eine konstruktive Suche nach Lösungen passt zur Verpflichtung des Journalismus auf das Gemeinwohl. Seine Loyalität sollte in erster Linie der Demokratie und den Bürgerinnen und Bürgern gelten (vgl. Kovach/Rosenstiel 2021: 72), nicht den Eigentümern oder irgendwelchen Interessengruppen. Das ist leichter gesagt als getan, denn erstens haben die Bürgerinnen und Bürger selbst (unterschiedliche) Interessen und kümmern sich dabei nicht unbedingt um die der anderen. Zweitens stehen die meisten Medien ökonomisch unter Druck, und sie wenden sich an mehr oder weniger spezielle eigene Zielgruppen. Schon aus wirtschaftlichen Gründen, zumal in einer digitalen (Aufmerksamkeits-)Ökonomie, liegt es nahe, sich in der Berichterstattung – sowohl in der Auswahl als auch in der Gestaltung und Ausrichtung von Themen – stark an den Vorlieben des Publikums zu orientieren. An dem, was sich gut „klickt“ und „wischt“, was also im Internet eine hohe Reichweite erzielt.

Damit sind Gefahren einer möglichen Boulevardisierung und Diskursverflachung verbunden (vgl. Habermas 2022). Denn Menschen sind besonders empfänglich für emotionale Botschaften, für sensationelle Nachrichten, für Zuspitzung und Aufregung. Umso wichtiger für guten Journalismus sind die Selbstbindung und Selbstverpflichtung, zwar die Interessen

des Publikums im Blick zu halten, sich aber den tatsächlichen oder vermeintlichen Wünschen und Bedürfnissen des Publikums nicht komplett zu unterwerfen und auszuliefern.

Die Medien haben eine Sozialisations- und Bildungsfunktion. Sie signalisieren dem Publikum, was wichtig ist oder wichtig sein sollte. So wie es in der politischen Bildung essenziell ist, nicht über die Köpfe der Menschen (der Lernenden) hinwegzureden, müssen auch die Medien ihr Publikum für sich und ihre Beiträge gewinnen. Sie sollen und müssen offen sein für das, was ihr Publikum umtreibt. Das bedeutet aber nicht, den Menschen nach dem Munde zu reden oder ihnen nur das zu bieten, was sie vordergründig erwarten. Lediglich zu liefern, was die Menschen als Konsumierende an Inhalten wollen, wäre zu wenig. Was benötigen die Menschen als Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie? Hier hilfreich und zu Diensten zu sein, das ist die vornehme Aufgabe der politischen Bildung – und des Journalismus.

Prof. Dr. Tanjev Schultz

KURZVITA

forscht und lehrt am Journalistischen Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Zuvor arbeitete er für die Süddeutsche Zeitung. Er studierte unter anderem Philosophie und promovierte in Politikwissenschaft. Er ist Autor zahlreicher Aufsätze und Bücher über Journalismus, Rechtsextremismus und über Bildungsthemen.

LITERATUR

- Bundesverfassungsgericht (1966, August 5): Spiegel-Urteil (1 BvR 586/62, 1 BvR 610/63, 1 BvR 512/64), BVerfGE, 20, 162.
- Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin.
- Hanitzsch, Thomas/Loosen, Wiebke/Sehl, Annika (Hrsg.): Journalismusforschung. Baden-Baden.
- Koschmieder, Carsten/Koschmieder, Julia (2019): Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden, S. 99–109.
- Kovach, Bill/Rosenstiel, Tom (2021): The Elements of Journalism. What Newspeople Should Know and the Public Should Expect. New York.
- Lough, Kyser/McIntyre, Karen (2023): A Systematic Review of Constructive and Solutions Journalism Research. In: Journalism 24, Heft 5/2023, S. 1069–1088.
- Medienstaatsvertrag (2025): Medienstaatsvertrag in der Fassung des Siebten Staatsvertrags zur Änderung medienrechtlicher Staatsverträge (in Kraft seit 01.12.2025). URL: <https://www.die-medienanstalten.de/service/rechtsgrundlagen/medienstaatsvertrag/> [20.07.2026].
- Meier, Klaus (2018): Journalistik. 4. Aufl., Konstanz.
- Pöttker, Horst (2025): Beruf zur Öffentlichkeit. Ausgewählte Schriften zu Theorie, Ethik, Geschichte und Perspektive des Journalismus (hrsg. von Carsten Brosda/Daniel Müller). Köln.
- Russ-Mohl, Stephan/Schultz, Tanjev (2023): Journalismus. Das Lehr- und Handbuch. 4. Aufl., Köln.
- Schultz, Tanjev (2021a): Medien und Journalismus. Einfluss und Macht der Vierten Gewalt. Stuttgart.
- Schultz, Tanjev (2021b): Der Reporter-Blick von nirgendwo? Journalismus in der Spannung zwischen Objektivität und Subjektivität. In: Publizistik 66, Heft 1/2021, S. 21–41.
- Schultz, Tanjev (2022): Journalismus und Menschenrechte. Zur Rolle von Pressefreiheit, Demokratie und kritischer Öffentlichkeit. In: Zeitschrift für Menschenrechte 16, Heft 2/2022, S. 32–48.
- Schultz, Tanjev (2023): Vielfältig und kontrovers. Journalismus und öffentliche Meinung in Zeiten von Populismus und Sozialen Medien. In: Siegfried Frech/Robby Geyer/Monika Oberle (Hrsg.): Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt a. M., S. 23–37.
- Wolff, Volker/Schultz, Tanjev/Kieslich, Sabine (2021): Zeitungs- und Zeitschriftenjournalismus. Schreiben für Print und Online. Köln.

Der Beutelsbacher Konsens und die Empirische Kulturwissenschaft

Thomas Thiemeyer

In der Empirischen Kulturwissenschaft wurde der Beutelsbacher Konsens bisher kaum unter diesem Namen rezipiert, die Entwicklung des Faches weist jedoch deutliche Parallelen zur politischen Bildung auf. Ausgehend von den Zäsuren Beutelsbach 1976 und Falkenstein 1970 zeichnet Thomas Thiemeyer den gemeinsamen emanzipatorischen Impuls beider Felder nach und zeigt, wie Fragen nach Kritik, Wertebindung, politischer Positionierung und Neutralität bis heute fortwirken.

Welche Rolle spielt der Beutelsbacher Konsens in der Empirischen Kulturwissenschaft? Die kurze Antwort lautet: keine. Die Länge dieses Textes lässt aber erahnen, dass mit der kurzen Antwort womöglich nicht alles zum Thema gesagt ist. Das liegt daran, dass der Beutelsbacher Konsens zwar *unter diesem Namen* in meinem Fach kaum bekannt ist, es bei *den Prinzipien*, die ihn leiten, und *bei der Geisteshaltung*, aus der heraus er entstanden ist, aber große Schnittmengen gibt.

Die Empirische Kulturwissenschaft (EKW) ist das Nachfolgefach der früheren Volkskunde, definiert sich heute aber in Abgrenzung zu diesem nationalsozialistisch kontaminierten Erbe. Sie ist kein Schulfach, und außer an wenigen Orten (in Bayern), wo sie Lehrer:innen für den Heimatkundeunterricht ausbildet, hat sie mit dem Lehramt nichts zu tun. Fachdidaktische Konzepte, die aus der Diskussion um die Lehrer:innenbildung hervorgegangen sind, rezipiert das Fach entsprechend spärlich (was umgekehrt freilich ebenso gilt). Aber natürlich interessieren uns die Beutelsbacher Prinzipien ganz praktisch als Lehrende, die Studierende unterrichten. In dieser Funktion sind unsere didaktischen Werte von jenen inspiriert, die Fachdidaktiker:innen 1976 in Beutelsbach verhandelten und die Hans-Georg Wehling 1977 schriftlich fixierte: keine (emotionale) Überwältigung der Schutzbefohlenen, kontroverse Debatten zu kontroversen Themen zulassen und natürlich Handlungsmacht herstellen, was bei uns im Fach heute *agency* heißt.¹

Auch hat die EKW in den späten 1960er und 1970er Jahren zur selben Zeit wie die Fachdidaktik zur politischen Bildung ihr emanzipatorisches Erweckungsmoment. Und auch bei ihr ist diese Zäsur namentlich mit der deutschen Provinz verbunden: Was der Politikdidaktik „Beutelsbach“ (1976), ist der EKW „Falkenstein“ (1970). In der Heimvolkshochschule dieses kleinen Orts im Taunus (in dem zufällig auch der Autor dieser Zeilen aufgewachsen ist) trafen sich im September 1970 46 Volkskundler:innen, um darüber zu streiten, wie es mit ihrer Disziplin weitergehen sollte. Eingeladen hatte sie der damals 40-jährige Frankfurter Volkskundeprofessor Wolfgang Brückner. Vorausgegangen waren heftige, zuweilen beleidigende Kontroversen, die über Flugblätter, Aufsätze und Diskussionspapiere ausgetragen wurden und auf einer legendären Tagung im Freilichtmuseum Detmold ein Jahr zuvor zu diversen Eklats geführt hatten. „Ressentiments“, „Schülerzeitungsniveau“, „Erfüllungsgehilfen der Gegenauflärkung“ und ähnliche Gehässigkeiten hatten sich die Kontrahenten danach zugerufen (dokumentiert in den sogenannten Falkensteiner Protokollen).² Mit Sorge betrachtete der Münchner Volkskundler Helge Gerndt das „Hineinsteigern in Emotionen, die in zunehmendem Maße gemeinsame

Positionen verschütten und die Standorte der Sachdiskussion auf weltanschauliche Positionen reduzieren“. Die Tagung in Falkenstein sollte die Lage beruhigen und „die drohende Spaltung des Faches“ (Gerndt) verhindern. Die Ausgangslage war also ähnlich wie in Beutelsbach, wo die Politikdidaktiker:innen einen „Minimalkonsens“ erzielen wollten, nachdem sie sich zuvor u. a. über die Hessischen Rahmenrichtlinien zu neuen Schulcurricula für den Politik- und Deutschunterricht auseinanderdividiert hatten.

Trotz der verhärteten Fronten gelang es bei der Tagung in Falkenstein, eine Neudefinition für das Fach vorzuschlagen und dabei den alten Namen Volkskunde als nicht mehr zeitgemäß zu disqualifizieren. Zu stark war er mit nationalsozialistischer Ideologie durchseucht, zu sehr auf eine rassistische Idee von „deutschem Volk“ und Blut und Boden bezogen, als dass man ihn bedenkenlos hätte weiterführen können. Etliche Institute behielten ihn trotzdem noch für längere Zeit, denn auf einen gemeinsamen neuen Namen konnten sich die Gelehrten nicht einigen. Deshalb heißt die Disziplin heute je nach Standort anders: Europäische Ethnologie, Kulturanthropologie oder Empirische Kulturwissenschaft. Bis heute dient „Falkenstein“ dem Fach als Chiffre für das Ende der „alten Volkskunde“ und ihrer Neuerfindung als „Vielnamenfach“. Der Fachverband hat sich 2021 darauf geeinigt, Empirische Kulturwissenschaft als neuen Dachbegriff für die Disziplin zu nutzen. Seitdem haben sich etliche Institute umbenannt.

Falkenstein bildete das Ende eines langen Prozesses des Unbehagens am eigenen Erbe, der sich um 1968 verschärfte. Fachtagungen in Tübingen 1966, Würzburg 1967, Kiel 1968 und Detmold 1969 hatten den Boden für das bereitet, was in Falkenstein klarer denn je proklamiert werden sollte: den „Abschied vom Volksleben“. Unter diesem Titel hatte das Ludwig-Uhland-Institut in Tübingen 1970 einen Sammelband herausgegeben, den es als „Kritik an der bisherigen Volkskunde“ verstanden wissen wollte.³ Sie galt den vorwiegend jungen und männlichen Kritikern nicht nur als ideologisch untragbar, sondern auch als zu wenig theoretisch und methodisch fundiert. Kurz: als keine richtige Wissenschaft. Dieser Vorwurf war hart, aber nicht falsch. Entstanden im 19. Jahrhundert aus Alltagsbeschreibungen enthusiastischer Amateure und Privatgelehrter und aufgebaut auf den Sammlungen von Heimatforschern und Folkloristen war die Volkskunde eine oft hemdsärmelige Alltagskunde mit Hang zur Nostalgie.

In Falkenstein pochte 1970 eine stark politisierte junge Generation auf eine neue Volkskunde, die sich nicht primär als

Altertumskunde, sondern als Sozialwissenschaft verstand – eine moderne Wissenschaft, die sich an den methodischen Standards der Soziologie orientierte, nicht dem vermeintlich idyllischen Landleben im 19. Jahrhundert hinterherträumte, sondern sich den drängenden Problemen der Gegenwart annahm und die sich aktiv im „Klassenkampf“ positionierte.⁴ Anders als die affirmativ-positivistische Volkskunde sollte eine solche Wissenschaft vor allem „kritisch“ sein. Dieser Anspruch nahm an der Frankfurter Kritischen Theorie Maß und schaute anders auf den Alltag der Menschen und die Gesellschaft: Die Phänomene, die vordergründig beschrieben wurden, waren nur die Oberfläche, die man durchdringen musste, um zu den tieferliegenden Vorstellungen und Ordnungen vorzudringen. Weihnachten war aus dieser Perspektive kein Fest der Liebe, sondern ein Herrschaftsinstrument, mit dem die bürgerliche Gesellschaft die unteren Klassen ruhig zu stellen versuchte;⁵ der Osterhase kein traditioneller Brauch, sondern Erziehungsgehilfe, der Kindern die bürgerlichen Tugenden Fleiß, Pünktlichkeit, Ordnungssinn und Kinderreichtum vermittelte;⁶ das Dorf nicht Inbegriff ländlicher Idylle und harmonischen Zusammenlebens, sondern ein „Not- und Terrorzusammenhang“.⁷

Die emanzipatorische Idee als Grundimpetus einer disziplinären Neubestimmung haben EKW und politische Bildung nach '68 also gemeinsam. In beiden Fällen kollidierten die An- und Absichten einer (in der Regel jungen) linken, „kritischen“ Strömung mit dem Beharrungswunsch (eher) konservativer Kolleg:innen. Die Erneuerer übersetzten Emanzipation nicht mehr nur mit „individueller Mündigkeit“, sondern verbanden sie mit einem „Abbau von Herrschaftsverhältnissen“.⁸ Diese machtkritische Perspektive kennzeichnete ein neuer Begriff von „Demokratisierung“, der unter Demokratie nicht nur ein unbedingt zu bejahendes politisches Ordnungsmodell verstand, sondern ein verhandelbares Gesellschaftsmodell mit Mängeln. Anders als die „politische Erziehung“ aus den 1950er und 1960er Jahren, die darauf zielte, die junge und fragile deutsche Demokratie zu stabilisieren und letztlich die bestehende politische Ordnung der Bundesrepublik zu schützen, ging es der „politischen Bildung“ aus emanzipativem Geist primär darum, die Demokratie als Gesellschaftsform inklusiver zu machen und sie auf ihre Machtverhältnisse (was zu dieser Zeit vor allem „Klassengegensätze“ hieß) und Ausschlüsse von Randgruppen hin abzuklopfen.⁹

„Der emanzipatorischen Pädagogik“ einer „sich als parteiisch verstehende[n] politische[n] Bildung“ warf der Heidelberger Politikdidaktiker Herbert Schneider seinerzeit vor, die „Gefahr eines Partikularismus in der politischen Bildung“ hervorzurufen. Politische Bildung hieße dann im linken Hessen etwas ganz anderes als im CDU-regierten Baden-Württemberg.¹⁰ Das sozial-moralische Programm der emanzipatorischen Pädagogik umschrieb Schneider mit „Partei ergreifen für die Unterprivilegierten“, wozu man Mitte der 1970er Jahren vor allem „die Abhängigen“ zählte: Schüler:innen, Lehrlinge, Arbeiter:innen und Angestellte. Politisierung galt Schneider dann als Problem der überparteilichen politischen Bildung, wenn sie ihre Normen nicht mehr an die „Grundwerte der Gesamtgesellschaft“ anpassten, sondern „Minderheitsgruppen und bestimmten wissenschaftstheoretischen Positionen“ folgten.¹¹ Letztlich ging es also um die große Frage der Werteorientierung und der politischen und weltanschaulichen Neutralität, die die politische Bildung auch heute wieder umtreibt.

Ganz ähnlich lassen sich auch die Debatten der EKW damals – in den 1970er Jahren – und heute fassen. Politische Bildung und Empirische Kulturwissenschaft haben beide

eine emanzipatorische Geschichte, die sie heute zu Recht als Erfolgsgeschichte einer gesellschaftlichen Liberalisierung erzählen (deren neoliberale Schattenseiten heute zunehmend zutage treten¹²). Welchen Auftrag für die Zukunft sie daraus ableiten, diskutieren sie heute mit ähnlichen Fragen wie vor fünfzig Jahren. Muss politische Bildung wieder „politischer“ werden und mehr zur politischen Aktion erziehen?¹³ Muss sich die Kulturwissenschaft ebenfalls politisch klarer positionieren und die Interessen der Unterprivilegierten (aktivistisch) vertreten?¹⁴ Und im Dienste welcher Werte agieren wir dabei?

Das Register der Kritik hat sich in der Zwischenzeit freilich verändert. Mit der Diskurshoheit postkolonialer Ansätze intoniert die heutige Machtkritik den Sound „kultureller“ Identitäten, weshalb der Philosoph Richard Rorty die neuen Kritiker:innen als „Cultural Left“ etikettierte, die er von der „Reformist Left“ aus der Zeit davor unterschied.¹⁵ Die kulturalisierte Machtkritik verschob den Blick auf strukturelle Diskriminierungen – weg von *ökonomischen und sozialen Faktoren* wie Einkommen oder Bildung („Klasse“) hin zu *kulturellen Faktoren* wie Hautfarbe oder Herkunft. Gut zu erkennen sind diese Verschiebungen an den heutigen „Big Six“ des internationalen Diversitätsdiskurses: Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter, Behinderung, religiöse/weltanschauliche und sexuelle Orientierung. Die Kategorie „Klasse“ fehlt in dieser Aufzählung.

Die amerikanische Politikwissenschaftlerin Nancy Fraser hat diese Fokusverschiebung schon vor dreißig Jahren als Schwenk „from redistribution to recognition“ beschrieben. Nach dem Ende des Kalten Krieges seien die alten Klassengegensätze durch Fragen der Gruppenidentität ersetzt worden. Kulturelles Dominiert-Werden habe Ausbeutung in den (linken) Debatten als Hauptursache für gesellschaftliche Ungerechtigkeit abgelöst. Folgerichtig sei nicht mehr ökonomische Umverteilung (*redistribution*), sondern kulturelle Anerkennung (*recognition*) der neue Imperativ politischer Ausgleichsbemühungen. Statt „Klasseninteresse“ und wirtschaftlicher „Ausbeutung“ ging es nun primär um „Identität“, „Differenz“ und „kulturelle Anerkennung“.¹⁶ War man in den 1970er Jahren gut marxistisch davon überzeugt, dass das ökonomische Sein das Bewusstsein bestimmt, so gilt heute verstärkt, dass ökonomische und soziale Ungleichheiten vor allem auf kulturelle Benachteiligungen zurückgeführt werden.

Der emanzipatorische Impuls der 1970er Jahre lebt also in neuem Gewand weiter und beschäftigt politische Bildung wie Empirische Kulturwissenschaft wieder stärker denn je, seit die Verteilungs- und Gewaltkonflikte wieder zunehmen. Beide könnten viel voneinander lernen. Dafür müssen sie sich freilich wechselseitig wahrnehmen.

Thomas Thiemeyer

KURZVITA

ist Professor am Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen. Er forscht zu Themen der Erinnerungskultur, zu Identitätskonstruktionen (Heimattvorstellungen, Identitätspolitik) und Institutionen der Wissenspopularisierung, allen voran mit Museen, Archiven und Sammlungen. Aktuell beschäftigt er sich mit Fragen der Politisierung von Kulturinstitutionen.

Anmerkungen

- 1 Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–183, insb. S. 179 f.
- 2 Brückner, Wolfgang (Hrsg.) (1971): Falkensteiner Protokolle. Frankfurt a. M.
- 3 Geiger, Klaus/Jeggli, Utz/Korff, Gottfried (Hrsg.) (1986): Abschied vom Volksleben. 2. Aufl., Tübingen, S. 10.
- 4 Schmoll, Friedemann (2020): 50 Jahre Falkenstein. Ein Einordnungsversuch. In: Zeitschrift für Volkskunde 2, S. 217–240. DOI: <https://doi.org/10.31244/zfvk/2020/02.03>.
- 5 Scharfe, Martin (1975): Weihnachten ist noch nicht erforscht. In: Tübinger Korrespondenzblatt 15, Heft 1/1975, S. 2–9.
- 6 Korff, Gottfried (2015): Hase & Co. Zehn Annotationen zur niederen Mythologie des Bürgertums. In: Reinhard Johler/Bernhard Tschofen (Hrsg.): Empirische Kulturwissenschaft: Eine Tübinger Enzyklopädie. Tübingen, S. 539–556.
- 7 Jeggli, Utz/Ilien, Albert (1978): Die Dorfgemeinschaft als Not- und Territoriumszusammenhang. In: Hans-Georg Wehling (Hrsg.): Dorfpolitik. Sozialwissenschaftliche Analysen, didaktische Hilfen. Wiesbaden, S. 38–53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-93714-8_4.
- 8 Schneider, Herbert (1977): Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11–36, Zitate S. 18.
- 9 Vgl. dazu u. a. Wehling, Hans-Georg (2026 [1977]): Der Beutelsbacher Konsens. Entstehung und Wirkung. In: LpB online: Der Beutelsbacher Konsens. Stuttgart. URL: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens-entstehung> [03.08.2026]; Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2026): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt der Politikdidaktik? In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Berlin, S. 39–67; Geßner, Rebekka/Hoffmann, Kora/Lotz, Mathias/Wohnig, Alexander (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung, in: ebd., S. 28–36.
- 10 Schneider, Herbert (1977): Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11–36, S. 19.
- 11 Ebd., S. 20.
- 12 Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution: Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin.
- 13 Thiemeyer, Thomas (2026): Was Zustimmung bei SPD und CDU fand, nutzt heute die AfD. Überwältigung verboten, Kontroverse erwünscht: Wie lange hält der fünfzig Jahre alte „Beutelsbacher Konsens“ über politische Bildung in der Schule? In: FAZ vom 08.04.2026, S. N5.
- 14 Vgl. dazu Heimerdinger, Timo/Näser-Lather, Marion (2024): Position beziehen, Haltung zeigen?! Bedingung und Problem kulturwissenschaftlicher Forschung. Münster/New York; Binder, Beate/Bose, Friedrich von/Ebell, Katrin/Hess, Sabine/Keinz, Anika (Hrsg.) (2013): Eingreifen, Kritisieren, Verändern!? Interventionen ethnographisch und gendertheoretisch. Berlin.
- 15 Rorty, Richard (1999): Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth-Century America. Harvard.
- 16 Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. In: New Left Review, Nr. 212 (Januar 1995), S. 212. Vgl. als Kritik an Frasers Ansatz Honneth, Axel (2001): Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society. In: Theory, Culture & Society 18, Heft 2–3/2001, S. 43–55.



Didaktische Reihe

In der Didaktischen Reihe werden die Beiträge und Diskussionen der traditionsreichen Tagungsreihe „Beutelsbacher Gespräche“ dokumentiert. Die Themen der einzelnen Bände spiegeln aktuelle fachdidaktische Entwicklungen und Kontroversen wider. Sie sind eine wichtige Informationsquelle zum aktuellen Stand der Politikdidaktik sowie zu den Diskussionen und Herausforderungen in der politischen Bildung.

6 bzw. 8 EUR zzgl. Versand, Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale: www.lpb-bw.de/shop

lpb
BW

Von ausgebliebenen und notwendigen Diskussionen

Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichtsdidaktik

Christian Winklhofer

Der Beutelsbacher Konsens ist in der Geschichtsdidaktik bisher kaum zur Kenntnis genommen worden. Der Beitrag erläutert zunächst verschiedene Ursachen für die ausgebliebene Rezeption. Er argumentiert dabei zum einen aus disziplinengeschichtlicher Perspektive sowie zum anderen mit Blick auf das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität. Darauf aufbauend plädiert Christian Winklhofer für eine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit den Konsenssätzen, deren Notwendigkeit er mit Verweis auf fachliche, gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen begründet.

Der Beutelsbacher Konsens spielt im geschichtsdidaktischen Diskurs kaum eine Rolle. Erst in jüngster Zeit gibt es Bemühungen, die Konsenssätze systematisch aus fachspezifischer Perspektive zu diskutieren (Winklhofer 2024). Dieser Befund mag verwundern, sind historisches und politisches Lernen in Theorie und Praxis doch häufig aufeinander bezogen. Zudem kommt im Band zur Beutelsbacher Tagung mit Uwe Uffelman auch ein bekannter Geschichtsdidaktiker zu Wort.¹ Warum hat die Geschichtsdidaktik den Beutelsbacher Konsens also bisher kaum rezipiert? Und warum könnte es sich lohnen, die Konsenssätze zukünftig in der geschichtsdidaktischen Forschung und Lehre stärker zu berücksichtigen?

Ausgebliebene Diskussionen

Es lässt sich nicht leicht erklären, warum der Beutelsbacher Konsens in der Geschichtsdidaktik bisher nicht systematisch diskutiert worden ist. Die Geschichtsdidaktik hat sich als Disziplin jedenfalls nie explizit gegen die Konsenssätze positioniert, sondern – so scheint es – den Konsens einfach ignoriert. Warum ist das so?

Mannheim statt Beutelsbach

Was die Tagung in Beutelsbach für die Politische Bildung, ist der Mannheimer Historikertag für die Geschichtsdidaktik. Beide Veranstaltungen fanden 1976 nicht nur im Abstand weniger Wochen statt, sondern zeigen auch darüber hinaus gewisse Parallelen.

Ähnlich wie in der Politischen Bildung waren die 1970er Jahre auch in der Geschichtsdidaktik eine Zeit von disziplininternen Auseinandersetzungen und Selbstfindungsprozessen. Vor dem Hintergrund von Curriculumreformen und Richtlinienstreits, theoretischen Impulsen aus den Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie eines Generationenwechsels innerhalb der Zunft wurde heftig über Inhalte und Ziele des Geschichtsunterrichts gestritten. Auf dem Mannheimer Historikertag erreichte der Konflikt seinen Höhepunkt. Gleichzeitig schuf die Tagung aber auch die Grundlage für einen disziplinären „Konsens“ (Heuer/Hasberg/Seidenfuß 2020: 78–80; Sandkühler 2024: 174–180) – und das auf zwei Ebenen.

Erstens gewann durch die Tagung das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ (Jeismann 1977) als Gegenstandsbereich der Geschichtsdidaktik zunehmend an Kontur. Die Geschichtsdidaktik definiert sich seitdem nicht mehr ausschließlich als Schulfachdidaktik, sondern zählt heute auch die Beschäftigung mit Phänomenen der Geschichtskultur zu ihrem genuinen Aufgabenbereich. Geschichtsbewusstsein als disziplinäre Leitkategorie zu modellieren, besaß integratives Potenzial, sodass sich die disziplininternen Richtungsstreits in den Folgejahren merklich abkühlten.

Das Ziel, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern, das Lernende zum eigenständigen historischen Denken und Urteilen und damit letztlich zum gesellschaftlichen Handeln befähigen soll, schien konsensfähig, weil es genügend Spielraum in der Auslegung ließ. Das gilt bis in die Gegenwart.

Zweitens wurde auf dem Mannheimer Historikertag ein Selbstverständnis der Disziplin unterstrichen, wonach sich die Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft versteht (Rüsen 1977). Geschichte ist damit bis heute die zentrale Bezugsdisziplin – nicht die Erziehungs- und auch nicht die Sozialwissenschaften, durch die sich das Fach damals grundlegend herausgefordert sah. Dass sich nicht Emanzipation oder Mündigkeit, sondern Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens etablierte, war in dieser Hinsicht nur schlüssig.

Es lässt sich demnach disziplinhistorisch erklären, warum die Geschichtsdidaktik den Beutelsbacher Konsens in seiner Entstehungszeit nicht weiter zur Kenntnis genommen hat. Die Zunft war im „langen Sommer der Geschichtsdidaktik“ (Heuer/Hasberg/Seidenfuß 2020) schlicht mit sich selbst beschäftigt. Zudem scheint es disziplinpolitisch nur folgerichtig, in einem Prozess der Selbstfindung nicht zu sehr die Nähe zu anderen Fächern zu suchen, sondern sich von ihnen möglichst abzugrenzen und die Eigenständigkeit zu betonen.

Das gilt besonders auch wegen bildungspolitischer Bestrebungen der 1970er Jahre, die Eigenständigkeit des Faches in Frage zu stellen und Geschichts- und Politikunterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfächern zusammenzuführen.²

Geschichtsdidaktische Prinzipien statt Beutelsbacher Konsenssätze

Die bisher genannten Gründe können erklären, warum der Konsens in seiner Entstehungszeit nicht von der Geschichtsdidaktik diskutiert worden ist. Aber warum finden die Konsenssätze auch heute kaum Beachtung im geschichtsdidaktischen Diskurs? Dies lässt sich möglicherweise mit Blick auf geschichtstheoretische Prämissen historischen Lehrens und Lernens sowie die darauf fußenden geschichtsdidaktischen Prinzipien erklären. Mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens ist hier besonders das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität bedeutsam, das bereits in den 1970er Jahren Kontur gewann (Bergmann 2016; Thünemann 2024). Ihm liegt die Einsicht zugrunde, dass die Wahrnehmungen und Beurteilungen historischer Phänomene stets perspektivisch sind. Geschichte ist demnach nicht gleichzusetzen mit Vergangenheit. Geschichte ist vielmehr eine mögliche Deutung der Vergangenheit, die auf Basis von Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen erfolgt (Jeismann 1977: 14). Für den Geschichtsunterricht, der ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördern will, ist dies auf drei Ebenen von Bedeutung.

Erstens ist die Perspektivität der aus der Vergangenheit stammenden Quellen zu beachten, in denen sich unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen von Zeitgenoss:innen spiegeln. Um etwa Herrschaft und Gesellschaft in der DDR angemessen im Unterricht zu thematisieren, genügt daher nicht die einseitige Fokussierung auf Stasi-Akten oder Familienerzählungen. Es bedarf vielmehr multiperspektivischer Quellenarrangements, die es den Lernenden erlauben, den historischen Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven zu erschließen, die Aussagekraft der unterschiedlichen Materialien kritisch einzuschätzen und darauf aufbauend eigene, möglichst plausible Vergangenheitsdeutungen zu formulieren.

Zweitens muss der Unterricht die Kontroversität gegenwärtiger Deutungen und Urteile über die Vergangenheit sichtbar machen. Gesellschaftliche Debatten und geschichtskulturelle Kontroversen über den Charakter und das Erbe der DDR (z. B. über die Positionen von Dirk Oschmann oder Katja Hoyer) oder über konkurrierende Formen der Erinnerung (z. B. Diktaturgedächtnis vs. Familiengedächtnis) sowie die damit ggf. verbundenen Identitätsfragen sind im Unterricht aufzugreifen. So werden der Konstruktcharakter und die gesellschaftlichen Funktionen von Geschichte deutlich, und die Schüler:innen können lernen, sich kritisch mit historischen Deutungs- und Orientierungsangeboten der Gegenwart auseinanderzusetzen.

Drittens führt die Beschäftigung mit multiperspektivischen Quellenarrangements und kontroversen Darstellungen dazu, dass Lernende unterschiedliche Sach- und Werturteile formulieren. Der Geschichtsunterricht fördert die Pluralität der Schüler:innenurteile und offene Debatten, weil er allein so eigenständiges historisches Denken und das Erproben fachspezifischer Diskurspraktiken ermöglichen kann. Auf diese Weise kann der Unterricht einen Beitrag zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft sowie zur Identitätsbildung der Lernenden leisten.

Der kurze Blick auf die drei Ebenen der Multiperspektivität verdeutlicht, dass das Prinzip konzeptuell ausdifferenzierter ist als das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses. Dabei leistet es aus geschichtsdidaktischer Perspektive sogar mehr, weil es besser auf die Gegenstände und Ziele des

Faches Geschichte ausgerichtet ist. Gleichzeitig beinhaltet es auch eine fachspezifische Form des Überwältigungsverbot, da ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht keine vorgefertigten Geschichtsbilder vermitteln möchte und sich damit gegen jede Form der Indoktrination richtet. Das wiederum ist zentrale Voraussetzung für die Befähigung der Lernenden zum Wahrnehmen eigener und fremder Perspektiven, dem eigenständigen historischen Denken und Urteilen sowie dem darauf aufbauenden gesellschaftlichen Handeln. Dies korrespondiert mit den Zielen Politischer Bildung, die sich im dritten Konsenssatz spiegeln.

Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses vermeintlich „wenig Konstruktives“ (Sandkühler 2024: 165) für die Geschichtsdidaktik leisten und keinen Mehrwert für das historische Lehren und Lernen bieten. Es lassen sich daher auch geschichtstheoretische bzw. -didaktische Gründe anführen, warum der Beutelsbacher Konsens bis heute im geschichtsdidaktischen Diskurs kaum eine Rolle spielt.

Nötige Diskussionen

Nun könnte es die Zunft dabei bewenden lassen und den Beutelsbacher Konsens nicht weiter beachten. Was sollte sich die Geschichtsdidaktik auch um die Leitprinzipien einer anderen Disziplin kümmern? Im Folgenden soll auf diese Frage eine Antwort formuliert und dafür plädiert werden, dass eine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens trotz der obigen Argumente durchaus notwendig ist und erkenntnisfördernd sein kann.

Zusammenspiel von politischem und historischem Lernen

Politische Bildung ist bekanntlich eine der zentralen fächerübergreifenden Aufgaben von Schule und Unterricht. Damit Lehrkräfte diese Aufgabe erfüllen können, benötigen sie grundlegende Kenntnisse über Ziele und Prinzipien der politischen Bildung – und damit über den Beutelsbacher Konsens. Geschichtslehrkräfte sind hier in besonderer Weise gefordert. Zum einen sind Politik- und Geschichtsunterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und teilweise auch über Verbundfächer strukturell miteinander verknüpft. Zum anderen stehen historisches und politisches Lernen auch mit Blick auf Inhalte und Lernziele in einem „engen Interdependenzverhältnis“ (Busch 2022: 316). Das zeigt sich aktuell besonders deutlich beim Thema Demokratiebildung (SWK 2024).

Eine geschichtsdidaktische Lehrkräftebildung, die angehende Geschichtslehrer:innen auf die kompetente Bewältigung dieser Aufgaben in Schule und Unterricht vorbereiten möchte, sollte den Beutelsbacher Konsens in der Ausbildung berücksichtigen. Das kann freilich nur geschehen, wenn die geschichtsdidaktische Forschung die hierfür nötigen Grundlagen schafft, indem sie etwa eine mögliche Anschlussfähigkeit der Konsenssätze an geschichtsdidaktische Konzepte und Prinzipien kritisch diskutiert. Das Ziel besteht nicht darin, Fachgrenzen aufzulösen oder die Geschichtsdidaktik in den Dienst der Politischen Bildung zu stellen. Es geht vielmehr darum, die Ausbildung von Geschichtslehrkräften mit Blick auf aktuelle bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen anzupassen.

Gesellschaftliche Herausforderungen

In den letzten Jahren lässt sich eine zunehmende politische Instrumentalisierung des Beutelsbacher Konsenses beobachten. Besonders die ersten beiden Prinzipien werden da-

bei bewusst als Neutralitätsgebot ausgelegt. Beispielsweise sollen auf Meldeplattformen „Neutrale Schulen“ der AfD solche Lehrkräfte gemeldet werden, die sich im Unterricht vermeintlich nicht neutral oder politisch ausgewogen äußern (Reinhardt 2019). Hiervon sind besonders Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer betroffen und damit auch Geschichtslehrer:innen.

Kenntnisse über den Beutelsbacher Konsens sind eine wichtige Grundlage, um sich von politischen Forderungen nach Neutralität nicht verunsichern zu lassen. Geschichtslehrkräfte müssen verstehen und reflektieren lernen, welche Bedeutung die Konsenssätze für professionelles Handeln in ihrem Unterricht besitzen und welche eben nicht. Mit Blick auf empirische Befunde (Oberle 2024: 43–48) scheint dies besonders drängend, um Unkenntnis und Missinterpretationen auf Seiten angehender und im Beruf stehender Lehrkräfte entgegenzuwirken. Die Geschichtsdidaktik täte also gut daran, die Beutelsbacher Prinzipien auch aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen zu diskutieren.

Außerschulische Lernorte

Richtet man den Blick auf außerschulische historische Lernorte, so zeigt sich schnell, dass der Beutelsbacher Konsens dort bereits einen zentralen Stellenwert für die Bildungsarbeit besitzt. Das gilt besonders für Gedenkstätten, die sich aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrages und ihrer geschichtskulturellen Funktionen als diskursive Orte verstehen. Fragen von Kontroversität und Überwältigung spielen deshalb in der Gedenkstättenarbeit eine zentrale Rolle. Die Konsenssätze werden daher im gedenkstättenpädagogischen Diskurs breit diskutiert (Knoch 2018; Müller/Ruppert-Kelly 2016; Schmidt/Schoon 2016).

Auch um nicht den Anschluss an solche geschichtskulturellen Entwicklungen und Diskurse zu verlieren, sollte sich die Geschichtsdidaktik mit dem Beutelsbacher Konsens auseinandersetzen. Impulse aus den Debatten und Praxiserfahrungen der Gedenkstättenpädagogik könnten eine geschichtsdidaktische Diskussion der Konsenssätze dabei sehr bereichern, während die Geschichtsdidaktik ihre Ex-

pertise stärker in den gedenkstättenpädagogischen Diskurs einbringen könnte. Auch mit Blick auf die Lehrkräftebildung scheint ein solcher Austausch sinnvoll, schließlich werden es vor allem Geschichtslehrer:innen sein, die später mit Lerngruppen außerschulische Lernorte besuchen.

Ausblick

Eine geschichtsdidaktische Diskussion des Beutelsbacher Konsenses wäre also aus fachlichen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gründen angezeigt. Zusammenfassend wäre dabei mit Blick auf die obigen Ausführungen erstens die Anschlussfähigkeit der Konsenssätze an geschichtsdidaktische Konzepte und Prinzipien zu erörtern. Dazu gehört nicht nur die Identifikation von Schnittmengen, sondern auch die Benennung eindeutiger Unterschiede, die sich aus der Epistemologie der Fächer Politik und Geschichte ergeben. Hierfür wäre zweitens ein stärkerer interdisziplinärer Austausch zwischen Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung sowie geschichtskulturellen Akteuren zielführend. Und drittens müsste die Geschichtsdidaktik auch diskutieren, welche Rolle der Beutelsbacher Konsens in der geschichtsdidaktischen Lehrkräftebildung spielen soll und ob er ggf. sogar als Teil des fachspezifischen Professionswissens gelten kann.

KURZVITA

Dr. Christian Winklhofer

ist Oberstudienrat im Hochschuldienst am Institut für Didaktik der Geschichte der Universität Münster. Er beschäftigt sich u. a. mit historischer Urteilsbildung, mit fächerverbindendem historischem Lernen sowie mit der Präsentation und Rezeption von Geschichte in Museen. Ferner betreut er Geschichtsstudierende im Praxissemester.

Anmerkungen

- 1 Uwe Uffelmans Beitrag beschäftigt sich auf unterrichtspragmatischer Ebene mit dem Überwältigungsverbot, tut dies jedoch mit Blick auf den „politischen Unterricht“ und weniger aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Uffelmans und Herbert Schneider, der die Beutelsbacher Tagung mit vorbereitet hatte und Mitherausgeber des Tagungsbandes

war, arbeiteten beide an der PH Heidelberg und publizierten auch zusammen.

- 2 Zwar entstanden Ende der 1970er Jahre noch Publikationen, in denen über das Zusammenspiel von Geschichts- und Politikunterricht nachgedacht wurde. In den Folgejahren fanden Fragen fächerverbindenden Unterrichts jedoch nur geringe Beachtung. Auch dies gilt weitgehend bis in die Gegenwart.

LITERATUR

- Bergmann, Klaus (2016): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.
- Busch, Matthias (2022): *Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung*. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt a. M., S. 312–319.
- Heuer, Christian/Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (2020): *Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik. Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19, S. 73–89.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*. Göttingen, S. 9–33.

- Knoch, Hanno (2018): *Gedenkstätten, Version: 1.0*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11.09.2018. URL: http://docupedia.de/zg/knoch_gedenkstaetten_v1_de_2018 [20.05.2026].
- Müller, Fabian/Ruppert-Kelly, Martina (2016): „Die Kinder sollen das ruhig mal nachempfinden können“. Thesen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, S. 242–250.
- Oberle, Monika (2024): *Der Beutelsbacher Konsens aus politikdidaktischer Perspektive*. In: Christian Winklhofer (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch*. Frankfurt a. M., S. 35–53.
- Reinhardt, Sibylle (2019): *Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg*. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 68, Heft 1/2019, S. 13–19.

- Rösen, Jörn (1977): *Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung.* In: Erich Kosthorst (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie.* Göttingen, S. 48–64.
- Sandkühler, Thomas (2024): *Getrennte Konsense. Die bundesdeutsche Geschichtsdidaktik und die politische Bildung (nicht nur) in den 1970er und 1980er Jahren.* In: Christian Winklhöfer (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch.* Frankfurt a. M., S. 165–194.
- Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hrsg.) (2016): *Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens.* Schwerin.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (Hrsg.) (2024): *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* Bonn.
- Thünemann, Holger (2024): *Kontroversität ohne Plausibilität und Konsens? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses.* In: Christian Winklhöfer (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch.* Frankfurt a. M., S. 64–81.
- Winklhöfer, Christian (Hrsg.) (2024): *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch.* Frankfurt a. M.



Für alle, die mehr wissen wollen – die Zeitschriften der Landeszentrale für politische Bildung BW

- **BÜRGER & STAAT** – Zeitschrift für Multiplikatoren politischer Bildung,
www.buergerundstaat.de
- **DEUTSCHLAND & EUROPA** – Zeitschrift für Politik, Geschichte und Wirtschaft,
www.deutschlandundeuropa.de
- **POLITIK & UNTERRICHT** – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung,
www.politikundunterricht.de

Bestellung oder Download als PDF, kostenlos (ab 500 g zzgl. Versand). Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale: www.lpb-bw.de/zeitschriften.html

lpb
BW

Der Beutelsbacher Konsens aus rechtlicher Perspektive

Marc Zeccola

Aus rechtswissenschaftlicher Sicht untersucht Marc Zeccola das Verhältnis zwischen staatlicher Neutralitätspflicht, Mäßigungsgebot und den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. Dabei zeigt sich, dass der Konsens zwar keine Rechtsnorm ist, Lehrkräften aber einen praxisnahen Orientierungsrahmen bietet und die verfassungsrechtlichen Vorgaben für den schulischen Alltag didaktisch konkretisiert. Eine engere Verzahnung juristischer und fachdidaktischer Perspektiven könnte deshalb insbesondere in der Lehrkräfteausbildung für mehr Handlungssicherheit sorgen.

Neutralität, Mäßigung und Beutelsbach

Die Frage der Neutralität staatlicher Gewalten ist aus rechtswissenschaftlicher Perspektive ein weites Feld. Lange Haare bei Soldaten und Soldatinnen, ein Kopftuch bei Staatsanwältinnen und Staatsanwältinnen, die Verwendung gendgerechter Sprache,¹ die Bezeichnung von Mitgliedern einer bestimmten Partei als „Spinner“² – Vorschriften und Urteile dazu sind vielfältig. Doch welche Bedeutung haben diese rechtlichen Grundlagen für die Praxis, insbesondere für die Arbeit an der Schule? Der Beutelsbacher Konsens liefert die didaktische Antwort – ob und inwieweit diese mit den juristischen Maßstäben übereinstimmt, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrages.

Festzustellen ist zunächst, dass die Herausforderungen, aber auch die Verunsicherung der Lehrkräfte trotz des Beutelsbacher Konsenses erheblich sind. Emotionale und mitunter konflikthafte Diskussionen über zentrale gesellschaftliche Transformationsprozesse prägen zunehmend den Unterrichtsalldag. Klimawandel, demokratiefeindliche Parteien, internationale Kriege etc. beschäftigen Schüler und Schülerinnen (SuS) berechtigterweise und finden nicht selten Ausdruck im schulischen Miteinander. Die Lehrkräfte sehen sich dabei mit der Aufgabe konfrontiert, unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Erwartungen gerecht zu werden und bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen unzureichender und übermäßiger politischer Einflussnahme. Die Schule als Ort der politischen Bildung auf der einen Seite und das Neutralitätsgebot der Lehrkräfte auf der anderen Seite, so der Eindruck. Nicht selten äußert sich dabei eine Unsicherheit gegenüber den rechtlichen Anforderungen: Als Repräsentanten staatlicher Gewalt sind Lehrkräfte zur Neutralität verpflichtet, zugleich obliegt ihnen jedoch die Vermittlung der freiheitlich-demokratischen Grundwerte. Zum verfassungsrechtlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Art. 7 Abs. 1 GG zählen³ die Kernelemente dieser freiheitlich-demokratischen Grundordnung, nämlich Menschenwürde, Demokratieprinzip und Rechtsstaatlichkeit.⁴ Im Folgenden soll der Blick auf den Beutelsbacher Konsens aus rechtswissenschaftlicher Perspektive gelegt werden. Inwiefern decken sich die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung – mit den Ausprägungen der Neutralitätspflicht bzw. haben sich sogar Einflüsse auf diese entwickelt?

Staatliche Neutralitätspflicht als rechtlicher Ausgangspunkt

Die staatliche Neutralitätspflicht ist interessanterweise zunächst nicht ausdrücklich im Grundgesetz zu finden. Sie findet sich an verschiedenen Stellen und in unterschiedlichen Kontexten. So wird sie etwa aus dem Recht der politischen Parteien auf Chancengleichheit (Art. 21 Abs. 1 und Art. 38 Abs. 1 S. 1 GG) abgeleitet.⁵ Auch durch die Grundrechte der Meinungs- und Versammlungsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 und Art. 8 Abs. 1 GG) können öffentliche Amtsträger zu politischer Neutralität verpflichtet werden, indem Grundrechtsberechtigte (also bspw. SuS) sich auf ihre subjektiven Rechtspositionen berufen.⁶ Etwas deutlicher ist Art. 33 Abs. 5 GG ausgestaltet, der das Berufsbeamtentum zum Gegenstand hat. Hieraus ergibt sich eine Pflicht zur neutralen Amtsausführung, die unparteiisch und gerecht auszuüben ist⁷ und eine Loyalität gegenüber den Staatsorganen beinhaltet.⁸ Darüber hinaus wird das Prinzip der Sachlichkeit aus dem Demokratieprinzip selbst nach Art. 20 Abs. 1, 2 S. 2 GG abgeleitet, da das Staatsvolk als Souverän seine Wahlentscheidung frei und unabhängig treffen können muss, ohne Beeinflussung durch die Staatsorgane.⁹

Konkreter ausgestaltet wird die Neutralitätspflicht in einfachgesetzlichen Regelungen. So sichern § 60 Abs. 1 S. 1 und 2 BBG für die Bundesbeamten und Bundesbeamtinnen und § 33 Abs. 1 S. 1 und 2 BeamStG für die Landesbeamten und Landesbeamtinnen und übrigen Beamten und Beamtinnen eine parteipolitische und auch hinsichtlich sonstiger Kriterien unparteiische Amtsführung. Ein entpolitisierender Moment und die Professionalisierung tragen so auch zur Bindung von Amtsträgern an Recht und Gesetz bei.¹⁰ Das Mäßigungsgebot erweitert diese Amtspflicht auch auf die private Lebensführung und verlangt von Beamten und Beamtinnen als Staatsbürger:innen Mäßigung und Zurückhaltung. Eine politische Betätigung ist dem Beamten und der Beamtin zwar erlaubt, doch darf diese die Funktionsfähigkeit der Verwaltung oder auch das Vertrauen der Bürger und Bürgerinnen in die staatlichen Institutionen nicht beeinträchtigen.¹¹ Dementsprechend ist demnach eine agitatorische, polemische und aggressive Kritik am Dienstherrn unzulässig. Der darin angelegte gesetzgeberische Spielraum wird durch die Verwaltung und die Rechtsprechung konkretisiert und ist im Einzelfall maßgeblich kontextabhängig. So kann das Tragen eines Kopftuches im schulischen Kontext zulässig sein,¹² während es für Staatsanwälte bzw. Staatsanwältinnen und Richter bzw. Richterinnen untersagt wird.¹³ Die bestehenden Spielräume ermöglichen es zugleich,

gesellschaftlichen Wandlungsprozessen Rechnung zu tragen. So erscheint es heute fernliegend, einen Anti-Atom-Sticker als Verstoß gegen die Neutralitätspflicht einzuordnen.¹⁴ Das Bundesverfassungsgericht hat es prägnant formuliert und betont, dass Staat und Gesellschaft an einer „unkritischen“ Beamtenschaft kein Interesse haben können.¹⁵

Was diese Beispiele allerdings zugleich verdeutlichen, ist die unterschiedliche Bewertung der Neutralität und Mäßigung abhängig vom Kontext. Während etwa Richterinnen und Richter, Staatsanwältinnen und Staatsanwälte oder Polizeibeamte und Polizeibeamtinnen besonders strengen Anforderungen unterliegen, gelten für kommunale Amtsträger wie Bürgermeister und Bürgermeisterinnen differenziertere Maßstäbe. So muss bspw. vor Gericht – auch durch das äußere Erscheinungsbild im formalisierten Verhandlungskontext – sichergestellt sein, dass der Entscheidung ausschließlich Recht und Gesetz zugrunde liegen und nicht etwa Gesinnungen.¹⁶ In Schulen ist zu berücksichtigen, dass diese gerade keine wertneutralen Orte sind. Denn zum verfassungsrechtlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört auch die Verantwortung gegenüber der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.¹⁷ Die Vermittlung der Achtung und Verwirklichung der Werteordnung des Grundgesetzes ist dabei ein unverzichtbarer Aspekt.¹⁸

Die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses im verfassungsrechtlichen Kontext

Im Einzelfall kann die Abwägung zwischen notwendiger kritischer Auseinandersetzung und der gebotenen Mäßigung und Zurückhaltung schwerfallen, zumal eine differenzierte rechtliche Bewertung im Detail von Lehrkräften nicht erwartet werden kann.¹⁹ In der schulischen Praxis wird dafür didaktisch auf den Beutelsbacher Konsens zurückgegriffen, der Lehrkräften eine Orientierung ermöglicht. Mit seinen drei Prinzipien – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung – unterstützt er dabei, den Bildungs- und Erziehungsauftrag sinnvoll zu gestalten. Im besten Falle decken sich die rechtlichen Anforderungen an Neutralität und Mäßigung mit den Vorgaben des Beutelsbacher Konsenses. Denn es leuchtet ein, dass Lehrkräfte nicht Gefahr laufen sollten, bei einer korrekten Anwendung der didaktischen Leitlinien eine Verletzung dienstrechtlicher Pflichten zu riskieren.

Rechtlich betrachtet ist der Beutelsbacher Konsens weder Gesetz noch Rechtsnorm, sondern ein fachdidaktischer Minimalkonsens, d. h. ein Orientierungsrahmen für politische Bildung. Eine rechtliche Anwendungsverpflichtung besteht deshalb nicht: Weder können Lehrkräfte mögliche Verstöße gegen die Neutralitätspflicht unmittelbar hiermit rechtfertigen, noch lässt sich ein einklagbarer Anspruch von SuS oder Eltern auf seine Einhaltung begründen. Gleichwohl können Leitlinien, Vorgaben etc. durchaus faktische Wirkung entfalten. Denn die einzelnen Grundsätze des Konsenses sind keineswegs rechtlich irrelevant, sofern sie sich aus verfassungsrechtlichen Vorgaben ableiten.

Konkrete Handlungspflichten können dabei insbesondere durch interne Vorschriften ausformuliert werden. So hat die Bundeswehr in einem sogenannten „Haarerlass“ Vorgaben zum äußeren Erscheinungsbild von Soldaten und Soldatinnen festgelegt.²⁰ Auch im schulischen Kontext lassen sich Anforderungen an Mäßigung und Zurückhaltung näher konkretisieren.²¹ Ein entsprechender Beschluss der Kultusministerkonferenz verweist ausdrücklich auf den Beutels-

bacher Konsens als Orientierungsmaßstab.²² Zwar entfalten derartige Beschlüsse keine Rechtskraft, ihnen kommt jedoch eine erhebliche Indizwirkung zu.²³ Jüngst hat sich dem nun auch die Rechtsprechung angeschlossen und ausdrücklich formuliert, dass der Beutelsbacher Konsens juristisch als eine Konkretisierung des Mäßigungsgebotes eingeordnet werden kann.²⁴ Gegenstand der Entscheidung war die Frage, ob Lehrkräfte in Unterrichtsmaterialien gendergerechte Sprache verwenden dürfen. Das Gericht betont dabei, dass Lehrkräfte sich weder rechtlich noch didaktisch vollständig politisch oder weltanschaulich neutral verhalten müssen.²⁵ Lehrkräfte dürfen und sollen im Unterricht eigene Perspektiven und Meinungen einbringen. Die Grenze ist erst dort erreicht, wo eine Indoktrination erfolgt oder bestimmte politische Positionen gezielt unterdrückt werden. SuS müssen also die Möglichkeit haben, ihre politischen Auffassungen im verfassungsrechtlichen Rahmen frei zu äußern, ohne hieraus Nachteile befürchten zu müssen.²⁶ Eine Benachteiligung, etwa bei der Leistungsbewertung, würde einen Verstoß gegen Art. 3 Abs. 3 GG darstellen. Eine Verpflichtung der SuS, sich dem Gebrauch der geschlechtergerechten Sprache anzuschließen oder sogar bei Unterlassen mit Nachteilen zu drohen, wäre demnach ein Verstoß gegen die Neutralitätspflicht und das Gleichheitsgebot.

Zugleich folgt aus dem Kontroversitätsgebot, wonach beispielsweise eine Darstellung paritätischer Gegenpositionen stattfinden muss, im judikativen Sinne selbst kein Anspruch. Lehrkräfte sind also nicht gehalten, Kritik an der eigenen Meinung in gleichwertiger Form darzustellen. Entscheidend ist vielmehr die Gesamtlage des Unterrichts im Sinne einer offenen und pluralistischen Unterrichtsgestaltung. In der Schulpraxis stellt sich insbesondere die Herausforderung, welche SuS-Meinungen sich noch im verfassungsrechtlich zulässigen Rahmen bewegen. Das ist eine rein juristische Frage, die die Gefahr birgt, durch individuelle moralische Wertvorstellungen überlagert zu werden. Denn hier dürfen keinesfalls die gleichen Maßstäbe angelegt werden, da Neutralität und Mäßigung von den Lehrkräften eingefordert werden kann, nicht hingegen von den grundrechtsberechtigten SuS. Die Kenntnis über diese elementaren Verfassungsfragen sollte daher integraler Bestandteil der didaktischen Ausbildung von Lehrkräften sein.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Maßstäbe der Neutralität und Mäßigung juristisch nicht strenger sind als die des Beutelsbacher Konsenses. Wer sich an dessen Prinzipien orientiert, bewegt sich in der Regel auf rechtlich sicherem Boden. Für die meisten Konstellationen ist deshalb von deckungsgleichen Ergebnissen auszugehen. So wäre etwa das offene Tragen eines verunglimpfenden Partei-Stickers weder juristisch noch didaktisch zulässig: Rechtlich aufgrund eines Verstoßes gegen die Neutralitätspflicht aus Art. 21 GG, didaktisch wegen der Missachtung des Gebots sachlicher Auseinandersetzung. Allerdings sind auch Konstellationen denkbar, in denen die Beutelsbacher Prinzipien über die rechtlichen Anforderungen hinausgehen. Denn der Beutelsbacher Konsens enthält Abstufungen speziell in der Ausgestaltung des Überwältigungsgebotes, dessen Reichweite vom Reifegrad der SuS abhängt. Der Grundsatz dabei: Je geringer die Fähigkeit zur eigenen Urteilsbildung ist, desto strenger sind die Anforderungen. Diese Differenzierung ist im rechtlichen Mäßigungsgebot in dieser Ausdrücklichkeit so nicht angelegt, da dem eine regelbasierte Allgemeingültigkeit zugrunde liegen muss. So kann etwa die Verwendung gendergerechter Sprache ohne begleitende Erläuterung in unteren Klassenstufen didaktisch problematisch erscheinen, obwohl sie rechtlich nicht zu beanstanden wäre.

Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen staatlicher Neutralitätspflicht und den didaktischen Leitlinien des Beutelsbacher Konsenses weniger von einem Spannungsverhältnis als vielmehr von weitgehender Komplementarität geprägt ist. Die verfassungsrechtlich fundierten Anforderungen an Neutralität und Mäßigung setzen den rechtlichen Rahmen staatlichen Handelns, während der Beutelsbacher Konsens diesen Rahmen für den schulischen Kontext didaktisch konkretisiert und handhabbar macht. In der praktischen Anwendung führt dies regelmäßig zu übereinstimmenden Ergebnissen: Wer sich an den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses orientiert, bewegt sich im Regelfall auch im Einklang mit den rechtlichen Vorgaben.

Der Beutelsbacher Konsens wirkt dabei zudem in den juristischen Bereich hinein und hilft bei der Konkretisierung von Neutralität und Mäßigung. Das ist aus pragmatischer Perspektive zu begrüßen, da Lehrkräfte durch die ihnen bekannten didaktischen Vorgaben auch juristisch sicher handeln können. Er ist damit nicht nur ein didaktisches Instrument, sondern zugleich als praxisnahe Konkretisierung verfassungsrechtlicher Anforderungen einzuordnen. Seine Bedeutung liegt weniger in normativer Verbindlichkeit als in seiner Orientierungsfunktion für eine rechtlich wie pädagogisch verantwortliche Unterrichtsgestaltung. Eine stärkere Verzahnung juristischer und didaktischer Perspektiven – insbesondere in der Ausbildung von Lehrkräften – erscheint vor diesem Hintergrund als folgerichtiger nächster Schritt. Zugleich wird deutlich, dass die eigentliche Herausforderung

weniger in der Bestimmung abstrakter Maßstäbe liegt als vielmehr in deren situationsbezogener Anwendung. Insbesondere die Frage, welche Äußerungen von SuS noch vom Schutzbereich der Grundrechte erfasst sind, verlangt eine rechtlich fundierte Einordnung, die im schulischen Alltag nicht immer trennscharf geleistet werden kann. Eine Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsenses unter den angesprochenen verfassungsrechtlichen Aspekten wäre eine Überlegung wert. Grundsätzlich bildet der Beutelsbacher Konsens aus juristischer Perspektive aber eine begrüßenswerte praktische Hilfestellung.

Dr. Marc Zeccola

KURZVITA

ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Volkswirtschaftslehre und Recht an der Universität Stuttgart. Er forscht und lehrt im Bereich des öffentlichen Rechts, wobei der Schwerpunkt auf der Steuerungs- bzw. Regulierungsfähigkeit von Transformationsprozessen liegt. Die Schnittstelle von Zukunftsteuerung durch Klima-, Energie-, Umwelt- und Planungsrecht und der staatlichen Zukunftsverantwortung durch Verfassungsrecht und Grundrechte, mitsamt europäischen und transnationalen Bezügen, steht dabei im besonderen Fokus seiner Forschung.

Anmerkungen

- 1 OVG Berlin-Brandenburg, Beschluss v. 16.01.2026 – OVG 3 S 5/26, NJ 2026, 128.
- 2 BVerfGE 136, 323.
- 3 Wrase 2020: 10.
- 4 Siehe hierzu Zeccola 2025: 131 (133).
- 5 BVerfG NVwZ 2018, 433.
- 6 Hierzu ausf. Suslin/Brockmann NVwZ 2024, S. 882 (883).
- 7 Bickenbach, vMünch/Kunig, GG-Kommentar, Art. 33 GG, Rn. 138; Suslin/Brockmann NVwZ 2024, S. 882 (883).
- 8 Kaiser, Huber/Voßkuhle GG-Kommentar, Art. 33, Rn. 47.
- 9 BVerfGE 44, 125 (145); Suslin/Brockmann NVwZ 2024, S. 882 (883); Gärditz, Staatsrecht, § 11, Rn. 64.
- 10 BVerfG NVwZ 2007, S. 1396 ff.
- 11 Suslin/Brockmann NVwZ 2024, S. 882 (884).
- 12 BVerfGE 138, 296 ff.
- 13 So VG Darmstadt NVwZ 2026, S. 106 ff.

- 14 So noch 1982 das BAG NJW 1982, 2888 ff.
- 15 BVerfGE 39, 334 (347).
- 16 VG Darmstadt NVwZ 2026, S. 106 (108).
- 17 Wrase 2020: 11 ff.
- 18 OVG Berlin-Brandenburg, Beschluss v. 16.01.2026 – OVG 3 S 5/26, NJ 2026, 128.
- 19 Anwendungsfälle finden sich bspw. hier: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/292674/was-man-sagen-darf-mythos-neutralitaet-in-schule-und-unterricht/> [29.04.2026].
- 20 Zentralen Dienstvorschrift A-2630/1, Das äußere Erscheinungsbild der Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr. 21.12.2015.
- 21 Wrase 2020: 14.
- 22 Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule vom 06.03.2009 i. d. F. v. 11.10.2018.
- 23 BT-Drs. 19/27455 S. 2.
- 24 VG Berlin, Beschluss v. 24.03.2023, VG 3 L 24/23, BeckRS 2023, 5183.
- 25 VG Berlin, Beschluss v. 24.03.2023, VG 3 L 24/23, BeckRS 2023, 5183.
- 26 Wrase 2020: 14.

LITERATUR

- Bickenbach, Christian: Art. 33 GG. In: von Münch, Ingo/Kunig, Philip: Grundgesetz-Kommentar (2025). 8. Aufl., München.
- Gärditz, Klaus Ferdinand: Verfassungsidentität und Schutz der Verfassung. In: Klaus Stern/Helge Sodan/Markus Möstl (Hrsg.): Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland im europäischen Staatenverbund (2022). 2. Aufl., Bd. I, München.
- Kaiser, Anna-Bettina: Art. 33 GG. In: Peter M. Huber/Andreas Voßkuhle (Hrsg.): Grundgesetz Kommentar (2024). 8. Aufl., München.
- Suslin, Alexander/Brockmann, Tim: Äußerungen staatlicher Funktionsträger im Spannungsfeld von Meinungs-

freiheit und Neutralitätsgebot. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ) 2024, S. 882–888.

- Wrase, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 70, Heft 14–15/2020, S. 10–15.
- Zeccola, Marc (2025): Zwischen Freiheit und Abwehr – Parteiverbot und Grundrechtsverwirkung. In: Bürger & Staat 75, Heft 3/2025, S. 131–140.
- Wieland, Joachim (2019): Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 06.08.2019. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/292674/was-man-sagen-darf-mythos-neutralitaet-in-schule-und-unterricht/> [04.05.2026].

Drei Fragen zum Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens an ...

...Ursula Münch

1. Ist der Beutelsbacher Konsens für Sie ein zeitloser Maßstab oder ein Dokument seiner Zeit?

Der Beutelsbacher Konsens ist grundsätzlich ein zeitloser Maßstab. Dass er lange Zeit unbeachtet geblieben war und nun seit einigen Jahren vor allem von demokratieskeptisch gesinnten Kräften zum Zweck der politischen Instrumentalisierung gezielt in den Blick genommen wird, zeigt aber auch, dass es erforderlich ist, den praktischen Umgang mit dem Konsens und die Bemessung seiner Relevanz vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und technischen Rahmenbedingungen einzuordnen. Das heißt: Alle, die professionell in Berührung mit dem Beutelsbacher Konsens kommen, sollten sich vor Augen führen, dass dieser einerseits einen bestimmten Umgang mit z. B. politischen Inhalten empfiehlt, und andererseits der Bezug zu ihm auch selbst politisch geprägt ist.

2. Wie begegnet Ihnen der Konsens in Ihrer eigenen Praxis, spielt er eine konkrete Rolle in Ihrer Arbeit?

In meiner Funktion als Direktorin der Akademie für Politische Bildung halte ich häufig Vorträge vor Schulleitungen und Lehrkräften. Im Vorfeld werde ich regelmäßig darum gebeten, ich möge etwas zur „Neutralitätspflicht“ sagen – besonders die Berufsanfänger und -anfängerinnen seien extrem verunsichert. Gerade die AfD arbeitet meines Erachtens mit einem Zerrbild des Beutelsbacher Konsenses und bemüht sich, den Schulen ein ideologisch geprägtes und unzutreffendes Bild von den Restriktionen aufzuzwingen, denen Lehrkräfte mit Blick auf

die Verteidigung unseres demokratischen Verfassungsstaates angeblich unterlägen. Auf diese Weise versucht die Partei, Lehrkräfte einzuschüchtern. Das soll diese davon abhalten, ihre Schülerschaft zum Beispiel darüber aufzuklären, dass Repräsentanten der AfD regelmäßig das von den Nationalsozialisten begangene Unrecht verharmlosen oder die Gleichstellung eingebürgerter Menschen in Zweifel ziehen.



© Akademie für Politische Bildung Tutzing

3. Muss der Konsens weiterentwickelt werden – und wenn ja, in welche Richtung?

Ja. In Zeiten algorithmischer Selektion werden Lernende und Lehrende außerhalb des Klassenzimmers durch insgesamt problematische Filtereffekte „überwältigt“. Das kann nicht zuletzt dazu führen, dass das Negieren grundlegender demokratischer Prinzipien wie Gewaltenteilung und freie Medien zur Gewohnheit wird. Das klassische „Kontroversitätsgebot“ stößt hier an Grenzen: Solche freiheitsgefährdenden Positionen sind keinesfalls „eine weitere Meinung“, sondern gefährden den normativen Kern unseres demokratischen Verfassungsstaates. Die Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsenses muss deshalb klären, wie politische Bildung im Zeitalter von unter Umständen demokratieschädlichen digitalen Geschäftsmodellen die Grundwerte des demokratischen Verfassungsstaates schützen kann, ohne Meinungsfreiheit und Pluralismus zu opfern.

Prof. Dr. Ursula Münch

ist Direktorin der Akademie für Politische Bildung, einer wissenschaftlichen Einrichtung des Freistaats Bayern, die unabhängig und überparteilich die politische Bildung fördert. Von ihrer Professur für Politikwissenschaft an der Universität der Bundeswehr München ist sie beurlaubt.

...Jens-Christian Wagner

1. Ist der Beutelsbacher Konsens für Sie ein zeitloser Maßstab oder ein Dokument seiner Zeit?

Selbstverständlich müssen Inhalte, Methoden und Ziele politischer Bildung immer an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Fragestellungen angepasst werden. Gleichwohl sind die vor 50 Jahren formulierten Grundsätze des Überwältigungsver-

bots und des Kontroversitätsgebots heute so aktuell wie damals. Politische Bildung ist keine Agitprop-Veranstaltung. Sie soll zur eigenständigen Reflexion anregen, durch fachkundiges Abwägen von Argumenten – nie affirmativ, sondern immer kritisch, dabei aber den Grundwerten der liberalen Demokratie und der Achtung der Menschenrechte verpflichtet.

2. Wie begegnet Ihnen der Konsens in Ihrer eigenen Praxis, spielt er eine konkrete Rolle in Ihrer Arbeit?

Als Kern unserer Arbeit in den Gedenkstätten verstehen wir neben der Würdigung der Opfer die historisch-politische Bildung im Sinne einer quellengestützten, wissenschaftlich fundierten kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit. Gerade der im Beutelsbacher Konsens formulierte Grundsatz des Überwältigungsverbots spielt hier eine ganz zentrale Rolle: Sicherlich spielen Emotionen an Orten unfassbaren Leids eine starke Rolle. Sie dürfen jedoch nicht mit dem Ziel missbraucht werden, politische Lehren, so gut gemeint und fundiert diese auch sein mögen, moralisch aufzuladen und den Teilnehmer:innen von Bildungsformaten aufzuoktroieren. Statt der Überwältigung geht es um selbstbestimmte kritische Reflexion. Ausgangspunkt ist dabei immer das konkrete historische Geschehen, das gegenwartsbezogen kontextualisiert wird.

3. Muss der Konsens weiterentwickelt werden – und wenn ja, in welche Richtung?

Der politische Rahmen, in dem 1976 der Beutelsbacher Konsens formuliert wurde, war der gesellschaftspolitische Aufbruch der „1968er“, der in den 1970er Jahren einerseits

zu einer weiteren gesellschaftlichen Liberalisierung, andererseits aber zum neuen Phänomen des Linksterrorismus und autoritärer staatlicher Reaktionen (z. B. „Radikalerlass“) führte. 50 Jahre später werden der liberale Rechtsstaat und die offene Gesellschaft massiv von rechts außen angegriffen. Nun muss deutlich gemacht werden, dass das Kontroversitätsgebot nicht als Neutralitätsgebot im Sinne der Toleranz gegenüber rassistischen, antisemitischen, antidemokratischen und anderen verfassungswidrigen Positionen missverstanden werden darf. Hier sollten die Grenzen des Kontroversitätsgebots deutlicher und klarer formuliert werden, auch weil der Beutelsbacher Konsens von Politikern der AfD immer wieder durch die Behauptung missbraucht wird, er verbiete Kritik an verfassungswidrigen Positionen ihrer Partei. Solche Behauptungen oder auch Meldepotale für Schüler:innen und Eltern sollen Lehrer:innen einschüchtern. Mit dem Kontroversitätsgebot hat das nichts zu tun; im Gegenteil: Es geht diesen Politikern darum, der historisch-politischen Bildung parteipolitische Schranken aufzuerlegen.



© Jens Meyer, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Jens-Christian Wagner

ist Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora sowie Professor für Geschichte in Medien und Öffentlichkeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Der Historiker ist Autor zahlreicher Publikationen zu den Themen Nationalsozialismus, Erinnerungskultur, Geschichtsrevisionismus und Rechtsextremismus.

...Anna Kaminsky

1. Ist der Beutelsbacher Konsens für Sie ein zeitloser Maßstab oder ein Dokument seiner Zeit?

Der Beutelsbacher Konsens ist für mich beides: Er ist einerseits ein historisches Dokument, das auf Anforderungen und Entwicklungen der damaligen Bildungsarbeit reagierte und zugleich andererseits ein bis heute gültiger Rahmen, der Maßstäbe für aktuelle Bildungsarbeit setzt. Die dort formulierten Grundsätze – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot (Multiperspektivität) und Befähigung zur politischen Urteilsbildung als Ziel jeglicher Bildungsarbeit – sind bis heute gültig.

Die Bedeutung bis heute liegt vor allem darin, dass in den Grundsätzen ein Minimalkonsens formuliert wurde, der für alle Formen historisch-politischer Bildungsarbeit gelten sollte. Diese Prinzipien erweisen sich vor allem auch dann als tragfähig, wenn Meinungsbildung und Meinungsäußerungen durch Polarisierung, Echokammern, vermeintliche Eindeutigkeiten, Desinformation und Vertrauenskrisen geprägt sind. Allerdings zeigt sich auch: Was „Kontroversität“, „Multiperspektivität“ bedeutet oder wo „Überwältigung“ beginnt, ist heute angesichts von zunehmend unübersichtlichen und uneindeutigen Entwicklungen, aber

auch einem rasant schnellen Zuwachs an neuen Erkenntnissen und abgeschotteten Echokammern, die alte Gewissheiten in Frage stellen, unglaublich komplex geworden.

2. Wie begegnet Ihnen der Konsens in Ihrer eigenen Praxis, spielt er eine konkrete Rolle in Ihrer Arbeit?

Ja, natürlich – die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses setzen für unsere Bildungsangebote den Rahmen: Faktenbasiert vermitteln wir historisches Wissen, stellen uns aber auch Kontroversen und versuchen, historischer Desinformation durch gezielte Vermittlungsangebote entgegenzuwirken. Letztlich ist es Aufgabe der historisch-politischen Bildungsarbeit, attraktive und interessante Angebote zu formulieren, die die Adressaten dazu ermutigen, sich mit komplexen Fragen und Problemen auseinanderzusetzen. Dabei müssen wir darauf eingehen und dies gezielt in glaubwürdige Bildungsangebote aufnehmen, dass in einer zunehmend unübersichtlichen Welt, in der einfache Erklärungen oft



© Bundesstiftung Aufarbeitung

Dr. Anna Kaminsky

ist seit 2001 Direktorin der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, wo sie bereits seit 1998 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. Die promovierte Sprachwissenschaftlerin arbeitete zuvor in

Drei Fragen zum Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens an ...

nicht angenommen werden, es weit mehr Grauzonen und Uneindeutigkeiten bei gleichzeitiger Sehnsucht nach Eindeutigkeiten und einfachen Lösungen gibt.

3. Muss der Konsens weiterentwickelt werden – und wenn ja, in welche Richtung?

Der Konsens entwickelt sich in der jeweiligen Praxis bereits seit vielen Jahren immer weiter: Es tauchen nicht nur neue inhaltliche Fragen, sondern auch neue Vermittlungsformate auf, die wiederum neue (auch ethische) Fragen aufwerfen.

Fragen, die uns dabei beschäftigen, sind bspw. inwieweit wir demokratiefeindliche Positionen als „kontrovers“ behandeln müssen. In Diskussionen wird jeweils darauf rekurriert, dass die jeweilige Seite die „wahre“ Demokratie vertritt. Was gilt hier als Grundlage, die Regelungen des Grundgesetzes, die die freiheitliche Grundordnung definieren? Zugleich ist die Umsetzung echter Kontroversität aufwändig und erfordert sowohl hohe Material- als auch Recherche- und Moderationskompetenz. In Diskussionen wird diese Fähigkeit zur Moderation

und zum Umgang mit anderen Positionen zunehmend auch „ausgetestet“.

Wie geht man daneben damit um, dass die Grundsätze zu einer Zeit formuliert wurden, als jegliche Informations- und Bildungsvermittlung analog erfolgte, wir aber mittlerweile in einer schier unbegrenzten Informationsfülle leben, deren Zugänglichkeit und Unübersichtlichkeit ebenso unbegrenzt ist und mit fortschreitender Digitalisierung zunimmt? Wie unterscheidet man seriöse von unseriösen Quellen und Informationen? Welche Kompetenzen sollten gestärkt werden, wenn die Befähigung zur (politischen/historischen) Urteilsbildung durch einen schier unübersehbaren Horizont an kontroversen Informationen immer unübersichtlicher wird?

Und zuletzt: Wie kann dabei eine auf rationale Argumente bauende Bildungs- und Wissensvermittlung mit der Emotionalisierung von Diskursen umgehen (Schüren von Ängsten und Katastrophenszenarien, Wut, Ärger, Unsicherheit, um Mobilisierung zu erreichen)?

verschiedenen Forschungs- und Ausstellungsprojekten, unter anderem am Deutschen Historischen Museum und an der Gedenkstätte Sachsenhausen. Seit den 1990er Jahren veröffentlicht sie insbesondere zur Alltags- und Konsumgeschichte der DDR sowie zu Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik.

...Roland Löffler

1. Ist der Beutelsbacher Konsens für Sie ein zeitloser Maßstab oder ein Dokument seiner Zeit?

Mit der Zeitlosigkeit ist das ja so eine Sache. Überzeitliche Bedeutung hat ja eigentlich nur eine kanonische Schrift wie die Bibel. Doch seien wir ehrlich: Selbst sie wird heute in Teilen anders gelesen als früher. Aber ein bisschen kanonisch ist der Beutelsbacher Konsens irgendwie auch. Er besteht aus nur drei Paragraphen, hat keine Gesetzeskraft, liegt aber vielen offiziellen Papieren zur politischen Bildung, Gutachten, Förderrichtlinien zugrunde und wird sogar mitunter in der Rechtsprechung zitiert. Das ist eine bemerkenswerte Leistung. Wenn Sie mir als gelerntem Theologen einen zweiten theologischen Exkurs erlauben: Die Kürze und Prägnanz, die gedanklich-thematische Genauigkeit, die Verschränkung der drei Leitsätze und ihre Kompatibilität für die schulische und die außerschulische Bildung haben eine Prägekraft und Anschlussfähigkeit wie es auch ein religiöses Bekenntnis oder ein wirkmächtiger Psalm

haben kann. Also: Natürlich ist es ein Dokument, das aus einer Zeit in eine Zeit spricht, das aber zugleich so grundsätzlich formuliert wurde, dass es bis heute Bedeutung besitzt.

2. Wie begegnet Ihnen der Konsens in Ihrer eigenen Praxis, spielt er eine konkrete Rolle in Ihrer Arbeit?

Ich bin immer wieder erstaunt, dass Seminare, Workshops oder Vorträge zum Beutelsbacher Konsens ein „Evergreen“ der politischen Bildung sind und weiterhin nachgefragt werden. Warum das so ist? Vermutlich weil es gerade im Osten Deutschlands eine gewisse Suche nach Orientierung in der politischen Bildung gibt. Was darf ich als Lehrerin oder Lehrer in der Schule eigentlich sagen, wenn die Schüler populistische Phrasen dreschen oder ins extremistische Gedankengut kippen? Was heißt dann Überwältigungsverbot für Lehrkräfte, wenn



© Sächsische Landeszentrale für politische Bildung

Roland Löffler

leitet die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung seit 2017. Zuvor war der evangelische Theologe im Stiftungswesen tätig, arbeitete in der Wissenschaft, im Journalismus und der evangelischen Kirche. Er publizierte zu historischen, politischen, religiösen Themen.

Schülerinnen und Schüler mit ihrer Meinung die anderen zu überwältigen versuchen? Und was heißt das, wenn Parteien die politische Bildung zur Neutralität auffordern – oder politischen Bildnern, Journalisten und anderen unterstellen, einseitig zu unterrichten oder zu berichten? Mein Rat wäre – sowohl in Richtung von Lehrern als auch in Richtung von Journalisten: Zurück zu den Grundlagen – bei der politischen Bildung ist das Beutelsbacher Konsens, beim Journalismus sind das die alten BBC-Grundsätze, etwa die Trennung von Meinung und Kommentar, berichten „was ist“, die Prüfung der Quellen und eine distanzierte Haltung der Berichterstatte(r)in, sich nichts zu eigen zu machen, auch nichts Gutes. Beide professionellen Grundeinstellungen sind sich übrigens sehr ähnlich. Lehrkräften rate ich, nicht auf jede Meinung direkt und persönlich zu reagieren, sondern sie methodisch-didaktisch zu verarbeiten, sie mit Klugheit und pädagogischem Handwerkszeug zur Debatte zu stellen. Im Fußball würde man sagen: Den Ball aus der Gefahrenzone zu schlagen und das eigene Spiel zu machen. Übrigens kann man als politische Bildnerin und Bildner durchaus viel sagen, ohne in Einseitigkeit zu verfallen. Analyse ist heute wichtig – und zwar eine Analyse, die Orientierung stiftet. Der Beutelsbacher Konsens ist kein Schweigegebot.

3. Muss der Konsens weiterentwickelt werden – und wenn ja, in welche Richtung?

Der Beutelsbacher Konsens ist in seiner Knappheit genial – und kann deshalb ei-

gentlich nicht weiterentwickelt werden. Alle anderen Stellungnahmen wie das „Münchener Manifest“ oder die „Frankfurter Erklärung – Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ haben ja nie eine vergleichbare Akzeptanz und Reichweite erfahren. Auf der anderen Seite ist der Beutelsbacher Konsens ja ein Papier, das quasi auf einer Metaebene auch nur einige wenige Grundprinzipien der politischen Bildung beschreibt. Konkrete didaktische Entscheidungen und methodische Umsetzungen müssen zeit- und kontextabhängig getroffen werden. Viele aktuelle Fragen, die auch für die politische Bildung wichtig sind bzw. diskutiert werden, sind ja mit Beutelsbach nicht abschließend geklärt – Fragen der Integration bzw. einer integrativen, interkulturellen bzw. transkulturellen Bildung oder eine Bildung für nachhaltige Entwicklung oder eine medienpolitische Didaktik im Zeitalter der Digitalität. Oder auch in der historischen Bildung die Frage einer passenden Gedenkstätten- und Erinnerungspädagogik, die ja gerade beim Stichwort der Überwältigung ohne die Emotionalität des authentischen Ortes gar nicht zu realisieren wäre. Aber auch hier gilt es natürlich, dass Emotionen die Räume für Reflexion nicht überwölben. Anders ausgedrückt: Der Beutelsbacher Konsens ist ein guter Startpunkt, um für neue Teilthemen angemessene Konzepte zu entwickeln, ersetzt diese aber nicht. – Was ich nicht sehe, ist ein Dissens zwischen Ostdeutschland und Westdeutschland, was die Grundfragen und die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses angeht.

...Havva Engin

1. Ist der Beutelsbacher Konsens für Sie ein zeitloser Maßstab oder ein Dokument seiner Zeit?

Der Beutelsbacher Konsens ist für mich ein Dokument seiner Zeit, aber aufgrund der hohen sprachlichen Konzentration zentraler Aussagen zur politischen Bildung wiederum ein zeitloses Dokument, welches uns auch heute als „Leuchtturm“ den Weg weist.

2. Wie begegnet Ihnen der Konsens in Ihrer eigenen Praxis, spielt er eine konkrete Rolle in Ihrer Arbeit?

Ich arbeite schon lange in der Lehrkräfte(aus-)bildung und bin noch länger in der Lehrkräftefortbildung tätig. Mein Fokus liegt darauf, pädagogische Fachkräfte auf eine in zunehmendem Maße diversitätsgeprägte Schule und Schülerschaft vorzubereiten. In den letzten Jahren nahmen extremistische Einstellungen unter Schüler:innen signifikant zu. Diese äußern sich als Misstrauen gegenüber Politik und staatlichen Institutionen, was sich als Demokra-

tiedistanz und Vertrauensverlust zeigt. Schule hat daher die Aufgabe, im Rahmen von Unterricht und anderen Aktivitäten, fächerübergreifend hierauf zu reagieren, indem sie die Thematisierung und Aushandlung von gesellschaftlich-kontroversen Themen – und in einem weiteren Schritt idealerweise eine demokratische Konsensbildung – ermöglicht.

3. Muss der Konsens weiterentwickelt werden – und wenn ja, in welche Richtung?

Der Beutelsbacher Konsens muss meiner Ansicht nach weiterentwickelt werden. Es bedarf zum einen – insbesondere für die pädagogischen Fachkräfte – mehr konkreter Beispiele für die praktische Umsetzung, damit künftig Missverständnisse, wie die Auslegung des „Neutralitätsgebotes“ zu verstehen ist, nicht auftreten. Das führte zu sehr



© Privat

Havva Engin

ist Professorin für Interkulturelle Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungsinstitutionen in migrationsdiversen Gesellschaften, Migrationsmehrsprachigkeit, Extremismusprävention und Demokratiebildung.

Drei Fragen zum Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens an ...

viel Unsicherheit, bis dahin, dass pädagogische Fachkräfte aufhören, sich in Bildungskontexten politisch zu äußern und Stellung zu beziehen. Zum anderen wäre auch eine Erweiterung um den Punkt „Förderung von Diskussions- und Artikulationskompetenz“

wichtig, damit Schüler:innen und Jugendliche im Sinne der pluralen Meinungsbildung bei der Darlegung und Begründung politischer Positionen sprachlich reflektierter und handlungssicherer werden.

...Sibylle Thelen

1. Ist der Beutelsbacher Konsens für Sie ein zeitloser Maßstab oder ein Dokument seiner Zeit?

Er ist beides. Sprache, Terminologie, aber auch der Anklang von Bescheidenheit im Ausdruck erweitern und vertiefen unseren gedanklichen Raum im Wissen um fünf Jahrzehnte der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte des Beutelsbacher Konsenses: Politische Bildung hat die gesellschaftliche Demokratisierung vorangebracht und ist zugleich selbst von ihr geprägt. Dieses diskursive Potenzial ist der zeitlose Kraftkern des Beutelsbacher Konsenses. Deshalb ist der Beutelsbacher Konsens weitaus mehr als ein Dokument seiner Zeit. Er gibt Werkzeuge zur kritischen Auseinandersetzung mit der Realität an die Hand. Oder anders, grundsätzlicher formuliert: Er ist – auch über Bildungssituationen hinaus – so etwas wie ein erkenntnis- und handlungsförderndes Strukturprinzip im demokratischen Kontext. Aus diesem Grund provoziert er all jene zu strategischen Fehldeutungen, die Demokratie in Frage stellen.

2. Wie begegnet Ihnen der Konsens in Ihrer eigenen Praxis, spielt er eine konkrete Rolle in Ihrer Arbeit?

Die Geschichte unserer Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ist eng mit der Geschichte des Beutelsbacher Konsenses verknüpft. Wir setzen uns im Kollegium intensiv mit seinen Leitprinzipien auseinander. An ihnen wird die tägliche Bildungsarbeit ausgerichtet. Auf ihrem Fundament werden neue Formate entwickelt. Doch auch wenn dabei regelmäßig um die Anwendung des Beutelsbacher Konsenses gerungen wird, so ist der Konsens doch – wie selbstverständlich – Bestandteil unserer pädagogischen und institutionellen Identität. Das Jubiläumsjahr stärkt diese Verankerung. Hilfreich dabei ist auch: Die-

ses besondere Kapitel deutscher Bildungsgeschichte und baden-württembergischer Landesgeschichte hat einen konkreten Ort. Hat Protagonisten aus Fleisch und Blut. Hat eine lebendige Geschichte. Das schreibt sich ein in die DNA der Organisation.

3. Muss der Konsens weiterentwickelt werden – und wenn ja, in welche Richtung?

Der Beutelsbacher Konsens sei langsam, langsam zu einer „Marke“ geworden – in diesen Begriff hat unser Gründungsdirektor Siegfried Schiele die Erfolgsgeschichte der drei Leitprinzipien gefasst. Er war es, der führende Politikdidaktiker zur Tagung nach Weinstadt-Beutelsbach geladen hatte, auf die der später sogenannte Beutelsbacher Konsens zurückgeht. Tatsächlich ist der Beutelsbacher Konsens über die Fachwelt hinaus zum Begriff geworden, auch im Zuge einer um sich greifenden Infragestellung der liberalen Demokratie. Auf der Tagesordnung steht deshalb weniger die Frage, auf welche Weise sich einzelne Aspekte weiterentwickeln lassen, als vielmehr die Frage, wie die Notwendigkeit von politischer Bildung in demokratischer Grundsätzlichkeit verständlich gemacht werden kann. Kontroversität auszuhalten, setzt Kritik- und Konfliktfähigkeit voraus, ohne Indoktrination. Demokratie braucht informierte Bürgerinnen und Bürger. Sie braucht aber auch ihr Engagement. Die entscheidende Frage tippt das dritte Leitprinzip an: Wie gelingt es, gemeinsam in die Handlung zu kommen, um eine demokratische Gesellschaft zu gestalten? An dieser Entwicklungsfrage entscheidet sich am Ende mehr als der Fortbestand des Beutelsbacher Konsenses.



© LpB/die arge lola

Sibylle Thelen

ist Direktorin der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Zuvor war sie für die LpB als Leiterin der Abteilung „Demokratisches Engagement“ für den Fachbereich Gedenkstättenarbeit zuständig. Sie studierte Politikwissenschaft, Kommunikationswissenschaft und Geschichte und Kultur des Nahen Orients sowie Turkologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München und besuchte die Deutsche Journalistenschule (DJS).

LpB-Shops/ Publikationsausgaben

Stuttgart

Heilbronner Straße 35
70191 Stuttgart
Telefon: 07 11/16 40 99-0

Öffnungszeiten:

Mo–Do 9 bis 12 Uhr
13 bis 15.30 Uhr
Fr 9 bis 12 Uhr

Außenstelle Freiburg

Rathausgasse 33
79098 Freiburg
Telefon: 07 61/2 07 73-0

Öffnungszeiten:

Di/Do 10 bis 16.30 Uhr

Außenstelle Heidelberg

Plöck 22
69117 Heidelberg
Telefon: 0 62 21/60 78-0

Öffnungszeiten:

Di/Do 10 Uhr bis 17 Uhr

Außenstelle Ludwigsburg

Myliusstr. 15
71638 Ludwigsburg
Telefon: 07 11/21 82 15 54-40
Shop im Aufbau

Außenstelle Tübingen

Wilhelmstraße 8
72074 Tübingen
Telefon 0 70 71/1 36 80-60

Öffnungszeiten:

Mo 10 Uhr bis 15 Uhr
Do 13 Uhr bis 17 Uhr



Für alle, die mehr wissen wollen – die Zeitschriften der Landeszentrale für politische Bildung BW

- **BÜRGER & STAAT** – Zeitschrift für Multiplikatoren politischer Bildung, www.buergerundstaat.de
- **DEUTSCHLAND & EUROPA** – Zeitschrift für Politik, Geschichte und Wirtschaft, www.deutschlandundeuropa.de
- **POLITIK & UNTERRICHT** – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung, www.politikundunterricht.de

Bestellung oder Download als PDF, kostenlos (ab 500 g zzgl. Versand). Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale: www.lpb-bw.de/zeitschriften.html

lpb
BW



mach's klar! ist eine Publikation der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Die vierseitige Unterrichtshilfe erklärt politisches Basiswissen und bearbeitet aktuelle politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Themen. „mach's klar!“ erklärt Politik in einfacher Sprache, vereinfacht politische Themen und verdeutlicht sie mit vielen Bildern. Online gibt es zu den Heften Zusatzmaterialien, Links, Erklär-Filme und Lern-Apps.

Bestellung oder Download als PDF, kostenlos (ab 500 g zzgl. Versand)
Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale für politische Bildung:
www.lpb-bw.de/machs-klar.html

lpb
BW

lpb
Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg



BEUTELSBACHER KONSENS

Druckausgaben neuerer Hefte können Sie (auch im Klassensatz) im Webshop der Landeszentrale www.lpb-bw.de/shop bestellen. Die Hefte sind kostenlos. Ab einem Sendungsgewicht von 500 g wird eine Versandkostenpauschale berechnet. Bestellungen sind nur über unseren Webshop möglich.



Die Ausgaben der Zeitschrift finden Sie im Internet zum kostenlosen Download auf der Seite www.buergerundstaat.de