

Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens

Helmut Däuble

Zusammenfassung:

In diesem Aufsatz wird die These vertreten, dass die Fruchtbarkeit des Beutelsbacher Konsenses, der sich letztlich in nichts mehr denn drei fast schon trivial zu nennenden Gemeinplätzen erschöpft, nicht im Konsensuellen liegt, sondern im Wesentlichen sich aus dem Dissens über seine jeweilige Lesart ergibt. Gerade aber in dieser Umstrittenheit wird sein wahrer didaktischer Mehr- und Nährwert gesehen. Dies wird exemplarisch am Beispiel des Streits um die Auslegung und Umsetzung des Indoktrinationsgebots und des Kontroversitätsgebots entwickelt.

1. Einleitung

Kaum ein Politikdidaktiker¹, der sich heute mit dem so genannten Beutelsbacher Konsens beschäftigt, verzichtet auf eine tiefe Verbeugung vor seinem *dreifachen Geheiß*: dem *Überwältigungsverbot*, dem *Kontroversitätsgebot* und der *Interessenorientierung*. Betont wird, wie zentral dieser „Konsens“ seit seinem Entstehen im Jahre 1976 für die gesamte Fachgemeinschaft der politischen Bildung geworden und wie groß das Übereinkommen ist, dass hier eine Art von allgemein anerkanntem Manifest geschaffen wurde. Wolfgang Sander etwa fasst diese Eintracht wie folgt zusammen: „Unbeschadet mancher Debatten im Detail (...) gilt der Beutelsbacher Konsens in der Didaktik der politischen Bildung im Kern bis heute als unumstritten“ (Sander 2009, 240). Die Übereinkunft ist allerdings schon wieder so groß, dass man skeptisch werden könnte.



Dr. Helmut Däuble
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Politikwissenschaft

In diesem Aufsatz wird nun die These vertreten, dass der Beutelsbacher Konsens gerade deswegen Bestand hat, weil er eben nicht Streit reduzierenden Konsens erzeugt, sondern – ganz im Gegenteil – heftigste fachdidaktische Kontroversen und Dissens hervorbringt. Die Auseinandersetzung um seine jeweilige Lesart hat nämlich – so wird hier behauptet – zu allem anderen als zu Übereinstimmung geführt. Gerade aber in dieser *Umstrittenheit*, die weit über „Debatten im Detail“ hinausgeht, wird seine wahre Fruchtbarkeit gesehen.

Gefragt wird, ob das Ringen um die Deutung und Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses nicht zu seinem eigentlichen *Markenkern* geworden ist. Vielleicht hat er sich sogar nur so lange bewährt, weil er die *Maßstäbe* bzw. den passgenauen *Rahmen* für die fast schon verbissen zu nennenden Diskurse bereitstellte. Und vielleicht ist er nur so erfolgreich, weil er gleichsam den „normativen Box-Ring“ ausmacht, in dem die politikdidaktischen „Faustkämpfe“ gebändigt ausgetragen werden können.

Fragt man sich, warum ein paar einfach zu verstehende Sätze, warum „drei dürre Punkte (...), die fast als Allgemeinplätze bezeichnet werden könnten“ (Schiele 1987, 1), seit nunmehr genau 40 Jahren die breitest akzeptierten fachdidaktischen Prämissen ausmachen, so lautet eine Antwort: Weil diese gewissermaßen nichts anderes sind als *komprimierte Selbstverständlichkeiten* einer der Demokratie verpflichteten politischen Bildung. Sie erzielten nur deshalb eine oberflächlich betrachtet *befriedende* Wirkung in der politisch sehr bewegten Stimmung der 70er Jahre, aber auch danach, weil sie *demokratische Binsenweisheiten* sind: drei schlichte Prinzipien, die ob ihrer Legitimationskraft für eine demokratische politische Bildung und ihrer Klammerwirkung für die darin aktiven Protagonisten im Grunde genommen als gar nicht debattierbar gelten. Dass diese Debatten allerdings doch existieren, weil Norm und Auslegung „zwei Paar Stiefel“ sind, und dass diese jeweils zu ertragreichen Erkenntnissen führen, soll an exemplarischen Aspekten des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots erörtert werden.

2. Der Dissens über den Konsens

2.1 Der Streit um das Indoktrinationsverbot

Der Beutelsbacher Konsens startet mit einem klassischen Verbot: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ (...) zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Wehling 1977, 177ff). Dieses auch Überwältigungsverbot genannte *Erste Gebot* steht nicht ohne Grund an vorderster Stelle. Es ist gleichsam das Äquivalent zu Artikel 1 des Grundgesetzes, von dem aus sich alle anderen Artikel unserer Verfassung ableiten. Hans-Georg Wehling hat in seiner „Nachlese zu einem Expertengespräch“ (ebd., 173) eine schlichte und einprägsame Formulierung gefunden. Sie ist zum Axiom einer Fachdidaktik geworden, deren Anspruch es ist, Menschen im Streben nach (individueller) Mündigkeit zu unterstützen.

Mündigkeit ist – folgt man Kant – die Fähigkeit „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784/1995, 162). Wenn also jemand den Ver-

stand eines anderen „leitet“, beginnt Überwältigung. Diese führt letztlich zu Unmündigkeit, weswegen eine der Aufklärung verpflichtete politische Bildung in der möglichst rigiden Verbannung einer solchen Indoktrination das wirkungsvollste Mittel für eine Erziehung zur Mündigkeit sieht. Die Adorno'sche These, wonach „man sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann (Adorno 1970, 112), ist damit die weithin akzeptierte Geschäftsgrundlage des fachdidaktischen Diskurses. Das Indoktrinationsverbot wird also gleichermaßen zum Gegengift gegen Entmündigung und zugleich zum Leitgedanken aller theoretischen, aber auch praktischen Überlegungen einer der Mündigkeit gegenüber verpflichteten politischen Bildung.

Demokratisch gesonnene Fachdidaktiker – Studierende wie auch „alte Hasen“ in Lehre, Forschung und Schulpraxis der politischen Bildung – können nun gar nicht anders, als dieser Nicht-Überwältigungs-Maxime ohne Wenn und Aber zuzustimmen. Der Vorwurf, dass ein Politiklehrender indoktriniert, ist der Bezeichnung gleichzusetzen, eine fachdidaktische Todsünde begangen zu haben. Die Anschuldigung der Überwältigung ist also das Totschlagargument, um einen Politik-Lehrenden in die politikdidaktische Vorhölle zu verfrachten. Vorstufen davon sind die Bezeichnung der subtilen Beeinflussung, der latenten oder manifesten Meinungsmache, also der politischen Insinuation. Steigerungen des Überwältigungsvorwurfs sind die Missionierung, die Propaganda, die Agitation und schließlich die demagogische Hetze. Kein demokratiefreundlicher politischer Bildner möchte je an diesen Pranger gestellt werden. Die Folge davon ist ein entschiedener und fast schon harmonisch zu nennender Einklang: „Also, was gar nicht geht, ist indoktrinieren!“

Nicht überwältigen zu dürfen, um keinen Preis, ist die bis heute gültige Losung, zumindest in Bezug auf die schulische politische Bildung. Auch die so genannte kritisch-emanzipative Politikdidaktik macht da keine Ausnahme: „Die Lehrperson darf den Lernenden nicht überwältigen, jegliche Form der Indoktrination ist verboten (...). Dieser Konsens von Beutelsbach gilt bis heute als normativer Rahmen der Politischen Bildung in der Schule und wird in der Theorie der Politischen Bildung weitestgehend akzeptiert“ (Reheis 2014, 38). Bei aller Differenz in der Begründung stimmen dem auch konservative Politikdidaktiker zu, wie Sutor zeigt: „Das Verbot der Überwältigung des Schülers (Indoktrination), positiv gefasst im Ziel Mündigkeit, hat seinen Grund in der Überzeugung, daß (sic) der Mensch, und zwar jeder Mensch, fähig ist zu sittlicher Selbstbestimmung“ (Sutor 1996, 67).

Das Indoktrinationsverbot markiert also den Kern des vermeintlich Nicht-Kontroversen. So wie die Menschenwürde gleichsam den Ausgangspunkt aller Politik ausmachen soll, so ist das Überwältigungsverbot Grundlage einer demokratischen politischen Bildung. Diese Wucht einer Basisnorm ist es, was beide gleichsam sakrosankt erscheinen lässt. Solche Paradigmen bildenden Axiome haben immer zugleich etwas Zeitloses sowie universale Gültigkeit Beanspruchendes. Damit Sätze zu überdauernden Grundsätzen werden, müssen sie bestimmte Eigenschaften aufweisen. Eine davon ist die *bewusst in Kauf genommene Unschärfe*. Ein solcher Leitsatz muss eine Einfachheit besitzen, die nur klar scheint. Jedermann sollte auf Anhieb zu wissen glauben, was gemeint ist und dem auch zustimmen können.

Die Schwierigkeiten und der Disput ergeben sich erst in der Anwendung des Beutelsbacher Konsenses. Seine Problematik liegt in seiner *multiplen Interpretierbarkeit* bzw. in seiner – gewollten und auch gar nicht anders möglichen – *Opakheit*: Von Ferne wirkt dieser Konsens unmissverständlich und klar. Aber je näher man ihm kommt und sich fragt, was er in seinen Konsequenzen denn nun bedeute, desto uneindeutiger wird er. In der Gleichzeitigkeit von unbedingtem generellem Geltungsanspruch sowie rela-

tiver Offenheit in seinen theoretischen Konsequenzen und praktischen Umsetzungen liegt seine breite Anziehungskraft. Und nur diese Offenheit auf der Deutungsebene, diese Möglichkeit und zugleich Notwendigkeit zur Interpretation macht es möglich, dass in der meinungsvielfältigen Gemeinschaft der bundesdeutschen Fachdidaktik ein Einverständnis über die Gültigkeit der Grundsätze möglich ist.

Was sich nach perfekter Harmonie anhört, ist in der Praxis jedoch nichts mehr als die Basis heftigster Streitigkeiten von oft unerbittlicher Uneinigkeit. So wie beispielsweise im politischen Feld intensiv über die Frage, ob Hartz IV die Würde des Menschen genügend schützt, gestritten wird, so finden sich solche Streitigkeiten in der Politikdidaktik wieder, wo es darum geht, ob das Indoktrinationsverbot in konkreten Fällen verletzt wird oder nicht. Bereits 1976 konnten deshalb so konträre Fachdidaktiker wie Rolf Schmiederer und Klaus Hornung, die beide an der damaligen Fachtagung der baden-württembergischen Landeszentrale für politische Bildung teilnahmen, diesem in Nachhinein konstruierten behaupteten Einklang etwas abgewinnen. Und zwar weil beide gänzlich unterschiedliche Verständnisse und Lesarten des Indoktrinationsverbotes hatten. War die Schmiederer'sche Interpretation eine Bestärkung seiner Überzeugung, dass emanzipationsorientierte Selbstbestimmung das zentrale Momentum jeglicher demokratischer politischer Bildung sei (vgl. Schmiederer 1977), so war es etwa für den national-konservativen Hornung ein Leichtes, daraus abzulesen, dass die seiner Ansicht nach von Didaktikern wie Schmiederer betriebene sozialistische, gar kommunistische „Agitprop“ an den Schulen aufzuhören habe (vgl. Hornung 1977).

Die Befriedung, die der Beutelsbacher Konsens also bereits zu seinen Entstehungszeiten erzielt hat, war nur möglich, weil ein solcher Konsens von einem Dritten, dem man einen Beobachter-Status zuschrieb, nämlich Hans-Georg Wehling, verfasst wurde. Schmiederer und Hornung hätten sich auf besagter Tagung im Remstal selbst wohl niemals die Hände gereicht und sich auf eine Übereinkunft geeinigt. Unwidersprochen blieb dieses „Konsenspapier“ demnach nur, weil die Urväter – Fachdidaktikerinnen waren damals nicht dabei – je für sich eine subjektive Gültigkeit und Be-deutsamkeit ablesen konnten.

Bei allem Konsens ob des prinzipiell gültigen Verbots, in der staatlich organisierten politischen Bildung Lernende zu indoktrinieren, ist jedoch die Frage zu erörtern, wo die Bereiche des Strittigen liegen, wo und wie über dieses Postulat – jenseits eines *normativen Appells* – in der fachdidaktischen Community wie bei den Politiklehrergerungen wird.

Wer kann denn festlegen, wann Indoktrination beginnt? Wer hat die Hegemonie, diesbezüglich definitorische Grenzen festzulegen? Über die Deutungshoheit des Begriffs ringt die Politik, die Fachwissenschaft wie die Fachdidaktik im selben Maße. Für die staatliche Politik – so lässt sich grob formulieren – beginnt die harte Indoktrination da, wo die Grundlage unseres demokratischen Herrschaftssystems radikal in Frage gestellt wird. Wer staatlicherseits als Extremist bzw. als Fundamentalist, also als Verfassungsgegner festgelegt wird (etwa vom Verfassungsschutz), dem wird unterstellt, dass er als Politiklehrer Indoktrination – dann Agitation genannt – betreiben würde, die staatlicherseits zu unterbinden ist: Die Berufsverbote für als „Linksextremisten“ eingestufte Lehrer aus den 70er Jahren stehen dafür beispielhaft. Wo allerdings diese Grenze verläuft, ab der man sozusagen den freiheitlich-demokratischen Boden verlässt, ist selbst im Bereich des Kontroversen angesiedelt und muss sich den Vorwurf des Willkürlichen gefallen lassen. Oder wie es Klaus Ahlheim formuliert: „Die normativ be- und ausgrenzenden Begriffe ‚extremistisch‘ und ‚fundamentalistisch‘ sind selbst höchst kontrovers“ (Ahlheim 2009, 249). Und diese Kontroverse bezieht sich nicht nur

auf den staatstheoretisch oder gesamtgesellschaftlich geführten Diskurs, sondern er wird selbstverständlich auch in der heutigen politikdidaktischen Debatte geführt.

Wenn etwa Bettina Lösch und Andreas Thimmel als Ziel einer „kritischen politischen Bildung“ festlegen, „dass Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind (...), und Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und verändern“ (Lösch/Thimmel, 2010, 8), oder wenn Armin Bernhard als Ziel vorgibt, dass (politische) „Bildung als geistige Form praktischer Emanzipation (...) beim Aufbegehren der jüngeren Generation gegen die Machtansprüche der etablierten nicht stehen bleiben“ darf (Bernhard 2010, 92), sondern mit der „Perspektive des Widerstands verknüpft“ werden muss (ebd., 94), und er als Fazit formuliert, dass „nur der kämpfende gegen seine eigene komplizenhafte Verstricktheit mit Herrschaft aufbegehrende Mensch (...) Selbstbestimmung erlangen“ kann (ebd., 94), dann zielen diese „emanzipativ-kritischen Ansätze“ bewusst auf Nichtbevormundung und Nichtüberwältigung. Sie interpretieren das Indoktrinationsverbot also so, dass Lernende sich von bestehenden Machtverhältnissen eben nicht blenden, nicht einnehmen und nicht überrumpeln lassen sollen.

Von einer anderen Perspektive aus wird diesen Ansätzen dagegen klar der Vorwurf gemacht, die Grenze des Überwältigungsverbots durch Missionierung massiv überschritten zu haben. Wolfgang Sander etwa hält solchen fachdidaktischen Konzepten entgegen, dass „es sich im Kern um eine politische Positionierung“ (Sander 2013, 243) handeln würde. Er kommt zu der Einschätzung, dass die Festlegung auf eine „bestimmte Gesellschaftstheorie, eine bestimmte Demokratietheorie oder gar eine politische Position (...) gegenüber den Adressaten politischer Bildung bevormundend, im Extremfall auch schlichte Indoktrination“ wäre (ebd., 247).

Im Gegenzug wird der als Mainstream bezeichneten Gruppe der Fachcommunity, der Vorwurf gemacht, sie litte unter einer „Blickverengung“ und „toten Winkeln“ (Steffens 2010, 28). Ihr wird vorgehalten, es fehle ihr an „Anstrengung, hinter den Fassaden parlamentarischer politischer Possenspiele die wirklichen geschichtlichen Triebkräfte erkennen zu wollen“ (Bernhard 2010, 95). Damit würden sie indoktrinierend tätig sein, und zwar in dem Sinne, dass sie über ihre beschränkte Kritikfähigkeit die bestehende *Fassadendemokratie*, in der politische Entscheidungen als „alternativlos“ bezeichnet werden, nicht erkennen könnten oder wollten und sie damit affirmativ verfestigten. Im ersten Falle steckt der Vorwurf, sie wären die „nützlichen Idioten“ einer Scheindemokratie, im letzten sie würden bewusst und aktiv eine So-tun-als-ob-Demokratie mitinszenieren.

Innerhalb dieser Debatte, bei der gegenseitig der Indoktrinationsvorwurf erhoben wird, lässt sich auch über die Erbsünden-These von Wolfgang Sander nachdenken. Diese These besagt, dass die sogenannte Erbsünde der *Herrschaftslegitimation*, durch die „ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand (...) im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen mit pädagogischen Mitteln legitimiert und vor Kritik geschützt werden“ soll (Sander 2007, 24) von der demokratischen politischen Bildung in der Bundesrepublik erfolgreich überwunden wurde. Dieser These ist jedoch entgegenzuhalten, dass kein Herrschaftssystem es je zugelassen hat, von der staatlichen politischen Bildung selbst grundsätzlich in Frage gestellt zu werden, und dass in diesem Sinne immer und unumgebar zugunsten der so genannten Systemerhaltung „indoktriniert“ wird, „Herrschaftslegitimation“ also immer das Geschäft jeglicher staatlichen politischen Bildung ausmacht.

Aber immerhin lässt sich auch hier aufzeigen, dass das Postulat der Nicht-Indoktrination aus dem Beutelsbacher Konsens den akzeptierten Bezugsrahmen aus-

macht. Der Maßstab des Überwältigungsverbots dient also zugleich zur Legitimierung der eigenen didaktischen Position wie zum Entzug dergleichen beim fachdidaktischen „Kontrahenten“. Diese Beobachtung, dass es eine Diskrepanz gibt zwischen allgemeiner Zustimmung zum Indoktrinationsverbot als Grundsatz und der heftigen Befehdung bei der Frage nach Interpretation und Umsetzung, lässt sich auch auf das Kontroversitätsgebot übertragen.

2.2 Der Streit um das Kontroversitätsgebot

Der normative Konsens besagt, dass das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot zwei Seiten einer Medaille sind. Wer indoktriniert, wird in aller Regel die nicht wünschenswerten politischen Alternativen entweder weglassen oder so darstellen, dass sie keine wirklichen Optionen sind, sondern bestenfalls abschreckende Exempel. Wer dagegen die politischen Kontroversen offen auslegt und die verschiedenen Positionen innerhalb dieser Nichtübereinstimmung so darstellt, dass sie für Lernende zugleich nachvollziehbar und einnehmbar sind, der, so wird angenommen, indoktriniert nicht. Oder um es in den Worten von Wehling zu sagen: „... wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert werden, ist der Weg der Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977, 179).

Bei der Auslegung ergeben sich jedoch erneut zahlreiche strittige Fragen und Problemfelder. Zwei sollen Erwähnung finden: Erstens muss gefragt werden, ob ein Lehrender tatsächlich in der Lage ist, eine politische Kontroverse so aufzubereiten, dass der Lernende alle relevanten Standpunkte wahrnehmen kann. Und zweitens ist die Frage zu stellen, ob es dem Lehrenden denn tatsächlich gelingen kann, verschiedene Positionen innerhalb der Kontroverse sich und den Lernenden frei – also unindoktriniert – zu eigen zu machen.

Zur ersten Frage wird regelmäßig die Antwort gegeben, dass die Vielfalt der Positionen in kontroversen Auseinandersetzungen zwar niemals in Gänze wiedergegeben werden kann, weil die der Kontroversität zugrunde liegende bzw. sie als fachdidaktisches Prinzip gar übersteigende und inkludierende Multiperspektivität (vgl. Sander 2009) per se eine solche Vielfalt der Blickwinkel aufweist, dass jede Auswahl einzelner „Brillen“ eine gewisse Willkür, zumindest jedoch einen subjektiven Anstrich hat. Gerade Lehrende, die sich dieser Problematik bewusst sind, tun sich besonders schwer bei der Auswahl der verschiedenen politischen Positionen. Welche auswählen? Und: Wo sind die Grenzen der Kontroversität? Klaus Ahlheim fasst diese Grundproblematik wie folgt zusammen: „Zu fast allen politischen Themen gibt es so viele unterschiedliche Standpunkte, dass man nicht alle thematisieren kann. Aber welche darf man weglassen?“ (Ahlheim 2009, 249).

Der in der Fachdidaktik häufig gegebene Hinweis lautet, dass gegen die manipulativ-indoktrinierende Beeinflussung von Lernenden in der Bewertung der verschiedenen Standpunkte innerhalb einer Kontroverse am besten hilft, wenn die politischen Bildner „sich selbst ausreichend in den Unterrichtsstoff eingearbeitet haben“ (Ackermann u.a. 2010, 86). Eine solche „unbewusste Parteilichkeit“, in der der Lehrende „aus Unkenntnis andere Richtungen nicht in den Unterricht einbringt“, würde „in erster Linie“ durch eine „fundierte Sachanalyse“ vermieden (ebd., 86). Dieser gut gemeinte Ratschlag leidet zum einen jedoch daran, dass Kontroversen, wie sie in der Politikwissenschaft verhandelt werden, ebenfalls zahlreiche auszuwählende Betrachtungsweisen liefern, und zum anderen in der Praxis stehende Politiklehrende in aller Regel nicht

die Zeit haben, um sich so intensiv in die fachwissenschaftlich erörterten Debatten einzuarbeiten. Zuweilen fehlt es ihnen auch schlicht an der Kompetenz, kontroverse Sachverhalte zu erkennen. Dass dagegen eine einfache Suche bei Google – Suchbegriffe etwa „Mindestlohn Pro Contra“ – nicht ausreicht, gehört zwar zum Standardwissen, ist in der Praxis allerdings oft der gängigste Weg für sie, um zu „Material“ zu kommen. Insofern mag heute eine Überwältigung dadurch am häufigsten sein, dass die ersten Seiten der Suchergebnisse von Google den Rahmen vorgeben, in dem Standpunkte überhaupt zu Wort kommen.

Ist diese Problematik durchschaut, bleibt immer noch die disputable Frage, welche Blickwinkel und Betrachtungsweisen eingenommen werden müssen, um eine Kontroverse als hinreichend vollständig beleuchtet zu werten. Der Vorschlag von Siegfried Schiele, man möge sich „Orientierungshilfe bei den Parlamenten holen (...), wenn es darum geht, Kontroversen aufzugreifen und darzustellen“ (Schiele 1987,3), wurde von Klaus Ahlheim deutlich genug als „schlichter Vorschlag“ mit dem Argument gebrandmarkt, dass es „gerade der Staats- und Parlamentsferne bedarf, um in staatlich verantworteten Angeboten politischer Bildung so etwas wie Kontroversität überhaupt erst herzustellen“ (Ahlheim 2009, 249). Dazu kommt die von Kerstin Pohl berechtigt erhobene – allerdings rhetorische – Frage, ob denn „die Position jeder Gruppe, die in der Öffentlichkeit wenig bemerkt wird oder die sich kritisch äußert, es wert ist, im Unterricht thematisiert zu werden?“ (Pohl 2015).

Kommt man nun zu dem Ergebnis, dass es bei Kontroversen offensichtlich keine *objektiv bestimmbaren* Perspektiven geben kann, dann verbleibt nur eine wohl begründete Auswahl von Standpunkten, von der sich der Politiklehrer aber jeweils im Klaren sein muss, dass andere Politiklehrende auch andere Auswahlentscheidungen wohl begründet treffen können. Dieses – wiederum umstrittene – Resultat, dass es also nur *subjektiv selektierte* Kontroversen gibt, ist allerdings nicht zu verwechseln mit dem Vorwurf, dass dabei intentional überwältigt würde. Zu bedenken ist jedoch in jedem Fall, dass durch die sich wiederholende Musterhaftigkeit, mit der Politiklehrer eine Auswahl treffen, bereits eine Blickwinkelprägung der Lernenden auf die politische Welt geschieht, die gerade weil sie dem Lernenden in aller Regel als eine „objektive Kontroverse“ erscheint, schwer durchschaubar ist.

Peter Henkenborg hat daher zurecht darauf hingewiesen, dass die „Angst politischer Bildner vor der Kontroversität“ durchaus vergleichbar sei mit der „berühmten Angst des Torwarts vor dem Elfmeter“: „Nicht selten fühlen sich politische Bildner einer kritischen Auseinandersetzung inhaltlich, argumentativ methodisch oder psychisch nicht gewachsen“ (Henkenborg 2009, 30). Oder anders gesagt: Gerade weil politische Bildner, die sich dem Indoktrinationsverbot besonders verpflichtet wissen und eine hohe Sensibilität für diesbezügliche Fallstricke entwickelt haben, die Problematik der Auswahl kontroverser Positionen kennen und sich ihrer eigenen Subjektivität bei der Selektion im Klaren sind, ist die Neigung groß, die Vielfalt der politischen Positionen auf simple Pro-Contra-Debatten zu reduzieren und sich dabei der leicht zugänglichen Medien wie Tages- oder Wochenzeitungen zu bedienen.

Die zweite sich stellende Frage bezieht sich darauf, ob ein Politiklehrer, der ja selbst kein „politischer Abstinenzler“ ist, überhaupt in der Lage ist, die Tatsache des eigenen Zoon-Politikon-Seins mit einer Nicht-Überwältigung zu verbinden. In der viel gelesenen „Politikdidaktik kurzgefasst“ wird dargelegt, was sich aus dem Fakt, dass Politiklehrende nicht neutral sind, ergeben sollte: „Nun sind alle Lehrer gleichzeitig auch immer Staatsbürger. Das heißt, sie sind von Politik betroffen, haben politische Meinungen, politische Positionen, verhalten sich gegenüber Politik in einer bestimm-

ten Weise. Damit beeinflussen sie bewusst oder unbewusst ihre Schülerinnen und Schüler“ (Ackermann u.a. 2010, 84). Weniger diejenigen Lehrer würden ein Problem darstellen, die „gezielt manipulieren und agitieren, um Schüler/innen für ihre eigene Position einzunehmen“, sondern eher diejenigen, die „ihre politische Positionen offen lassen und in angeblicher Neutralität verharren“ (ebd., 85). Als Lösung wird dazu angeboten, dass der Lehrende „in Streitfragen Position bezieht“: „Wer von seinen Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie offen zu politischen Vorgängen Stellung nehmen, sollte auch selbst frei seine Meinung äußern“ (ebd., 85). Eine Parteinahme also als „Entscheidung für gewisse Zielsetzungen, die offen bleiben für Infragestellung und Revision“ wird demnach nicht nur als legitim erachtet, sondern sogar als notwendig. Im Gegensatz dazu wird die „Parteilichkeit im Sinne bewusster Manipulation“ (ebd., 86) zu den Tabus der politischen Bildung gezählt.

Der Schlüssel zur Vermeidung von Überwältigung sei also eine Aufgabe der Vorstellung, es gäbe so etwas wie „Objektivität und Neutralität gegenüber dem Politischen“ (ebd., 86). Und die Konsequenz daraus könne nur sein, dass Lehrende „ihre Position als eine mögliche einbringen und zu anderen argumentativ in Beziehung setzen“ (ebd., 87). Kerstin Pohl hat dagegen zurecht kritisch eingewandt, dass Lernende gefährdet seien, „aufgrund ihrer Abhängigkeit, weil sie die Lehrenden als Vorbilder betrachten oder weil sie dann bessere Noten erwarten, deren Position (zu) übernehmen oder dies vorgeben“ (Pohl 2015).

Als viel gravierender kann – wiederum nützlichen didaktischen Streit generierend – die Problematik angesehen werden, dass Lehrende trotz oder gerade wegen der vertieften Sachanalyse und trotz der offengelegten eigenen Positionierung nicht umhin können, einen gewissen politischen Weltblick zu schulen. Also auch wenn auf Überumpelung und Indoktrination zu verzichten versucht wird, indem gleichsam auf einer Meta-Ebene mit den Lernenden die Kontroversitäts-Problematik ausdiskutiert wird, kann kein Lehrender aus seiner politischen Haut fahren. Wenn ein CSU- oder gar AfD-naher und ein der Linken nahestehender Politiklehrer die Debatte über den Umgang mit nach Europa Geflüchteten jeweils zum Gegenstand politischen Lernens in seinem Politikunterricht machen wollen, dann können beide so didaktisch geschult sein, wie sie wollen, und sich redlich mühen, den pluralistischen Regenbogen der konträren Standpunkte darzulegen, sie werden es niemals schaffen, dass ihre grundsätzliche politische Weltsicht nicht jede Phase des Unterrichts durchdringt. Egal, welche Kultur der Anerkennung im Klassenzimmer auch immer gegenüber konträren Meinungen von Lernenden entwickelt wird, egal, wie zurückhaltend der Lehrende sein mag im Werten von politischen Urteilen, er wird immer auf eine je eigene Weise Resonanzraum und Bezugsrahmen sein für das politische Lernen. Die Annahme, dass es eine „objektivierbare Kontroversität“ geben könnte, die vom Politiklehrer unabhängig wäre, ist naiv. Dieser Umstand der allgemeinen Prägung einer Lernatmosphäre muss keineswegs bereits als Indoktrination gedeutet werden, und das muss auch keineswegs zur These führen, wie sie von Annette Stroß vorgebracht wurde, dass es „nicht möglich wäre, nicht zu indoktrinieren“ (Stroß 2009). Trotzdem ist diese „weiche Form“ der Meinungsbildung, der „kleinen Überwältigung“ immer vorhanden. In gewisser Weise wird subtil „verführt“ alleine durch die Auswahl des Inhalts, der Ziele, der Methoden und Medien, durch das Setting des Unterrichts, durch kleine Randbemerkungen, durch die Art wie gelobt und getadelt wird, kurzum, durch die ganze Wirkungsmacht, die ein Lehrender durch seine Präsenz hat.

Das allerdings als intentionale Indoktrination zu bezeichnen, würde den ganzen Beutelsbacher Konsens ad absurdum führen. Aber diese Grundtatsache, dass Lehrende

– glücklicherweise – Wirkung erzielen und zwar immer auch über das ständige Abarbeiten der Lernenden an der spezifischen Sicht des Lehrenden auf die politische Welt, ist bereits so relevant, dass sie zumindest zu der Forderung führen sollte, dass Lernende im Laufe ihrer intentionalen politischen Sozialisation so viele unterschiedliche politische Bildner wie möglich erleben sollten. Und dass sie natürlich so gut wie möglich darin geschult werden sollten, bereits Ansätze von Indoktrination zu erkennen.

Eine Anerkennung eines „Pluralismus der kleinen Überwältigungen“, der durch die Vielfalt verschiedenster meinungsbildender Politiklehrender, die Lernende erleben dürfen bzw. müssen, möglich ist, wäre eine realistischere Betrachtungsweise, als anzunehmen, dass das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot jemals vollständig umzusetzen wäre. Und je vielfältiger die Blickwinkel und politischen Weltansichten der Lehrenden sind, je konträrer die Kontroversen, je intensiver auch in der Praxis der politischen Bildung über die Grenzen dieser Kontroversen und über die Wirkungen des Lehrerverhaltens gestritten werden kann, desto demokratischer bleibt politische Bildung.

3. Fazit

Der Streit um die Frage nach der Umsetzung von Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot wird und muss bleiben. Und würde man sich der Interessenorientierung als dem dritten Prinzip zuwenden, wäre es erneut leicht nachweisbar, dass die Zustimmung dem Grunde nach in einen Händel bei der Frage der Interpretation münden würde. Allerdings steckt nur in diesen Auseinandersetzungen ein Mehrwert für die Didaktik der politischen Bildung und nichts wäre nachteiliger, als wenn der Beutelsbacher Konsens tatsächlich – wie manche naiv annehmen – „den Streit der Didaktiker beendete“ (Carmele 2015, 35). Der Beutelsbacher Konsens sollte also nicht „als nahezu religiös verehrte Rettung“ (Steffens 2010, 27) verstanden werden, sondern als Arbeitsgrundlage für professionelle Diskurse. Von den Mythen, dass gänzlichliches Nicht-Indoktrinieren nämlich jemals gelingen könnte und dass es eine Art von objektiver Kontroversität geben könnte, sollten wir, die Post-76er-Fachdidaktiker, uns verabschieden. Der Maßstab, wie gut politische Bildung in einer Demokratie funktioniert, ist nicht, ob Indoktrination ausgeschlossen und volle Kontroversität gewährleistet werden, sondern ob die Debatte über diese Prinzipien offen ausfechtbar ist. Insofern ist der Umsetzungs- und Deutungs-Dissens über den Beutelsbacher Konsens das Beste, was ihm widerfahren kann.

Anmerkung

- 1 Selbstverständlich sind Politikdidaktikerinnen, Bürgerinnen, Schülerinnen etc. immer inkludiert.

Literatur

- Ackermann, Paul; Breit, Gotthard; Cremer, Will; Massing, Peter; Weinbrenner, Peter: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts., überarbeitete Auflage 2010
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt/M. 1970

- Ahlheim, Klaus: Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: Benseler, Frank u.a.: Erwägen, Wissen, Ethik, Forum für Erziehungskultur, EWE 20, Heft 2/2009, S. 249-250
- Bernhard, Armin: Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 89-100
- Carmeletto, Gordon: Politische Bildung im internationalen Vergleich. Wie bereiten Staaten ihre Bürger auf die Demokratie vor? Ein politikwissenschaftlich-politikdidaktischer Vergleich der Länder Deutschland, Frankreich, Spanien und Argentinien, Berlin 2015
- Grammes, Tilman: Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 266-274
- Henkenborg, Peter: Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität, in: Kursiv – Journal für Politische Bildung, Heft 3/2009, S. 26-38
- Hornung, Klaus: Konsens-Grenzen der freiheitlichen Demokratie. Bemerkungen zur Kritik der emanzipatorischen und systemüberwindenden Sozialphilosophie und Didaktik, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 89-116
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, ursprünglich in: Berlinische Monatshefte 4, 1784, nachgedruckt in: Kant-Werkausgabe Band 6 – Der Streit der Fakultäten und kleinere Abhandlungen. Herausgegeben von Rolf Toman, Köln 1995, S. 162-170
- Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas: Einleitung, in: dieselben (Hg.): Kritische politische Bildung – Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 7-10
- Pohl, Kerstin: Kontroversität. Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung 2015 [unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>]
- Reheis, Fritz: Politische Bildung – Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2014
- Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben, Schwalbach/Ts. 2007
- Sander, Wolfgang: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: Benseler, Frank u.a.: Erwägen, Wissen, Ethik, Forum für Erziehungskultur, EWE 20, Heft 2/2009, S. 239-248
- Sander, Wolfgang: „Kritische politische Bildung“ – eine Dekonstruktion, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts. 2013, S. 240-248
- Schiele, Siegfried: Zehn Jahre „Beutelsbacher Konsens“, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert: Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart 1987, S. 1-8
- Schmiederer, Rolf: Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politischen Bildung, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, 130-151
- Steffens, Gerd: Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung?, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 25-36
- Stroß, Annette: Man kann nicht nicht indoktrinieren!, in: Benseler, Frank u.a.: Erwägen, Wissen, Ethik, Forum für Erziehungskultur, EWE 20 Heft 2/2009, S. 323-325
- Sutor, Bernhard: Der Beutelsbacher Konsens – ein formales Minimum ohne Inhalt?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/ Ts. 1996, S. 65-80
- Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184