

Politische Neutralität in gesellschaftlichen Krisensituationen? Zur Verantwortung von Schulen und Lehrkräften

Hannah Maschong*, Phillip Gutberlet, Nora Oehmichen, Felix Peter, Antonia Schuschke

Abstract

Der Beitrag beleuchtet die Rolle der politischen Bildung und die Verantwortung von Schulen und Lehrkräften in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. Dabei geht er zunächst auf die psychischen Konsequenzen von Diskriminierung und anti-demokratischen Einschüchterungsstrategien ein und darauf, was das für den schulischen Kontext bedeutet. Anschließend wird diskutiert, wie Schulen als politische Bildungsorte fungieren können, ohne dabei ihre Neutralität im politischen Wettbewerb zu verletzen; wie sie aktiv demokratische und menschenfreundliche Werte fördern und gleichzeitig ihrem Schutzauftrag gegenüber den Schüler:innen nachkommen können. Der Text hebt hervor, dass politische Bildung sich stetig neuen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen und demokratiefördernde Methoden entwickeln muss, um Schüler:innen auf die mündige Teilnahme am demokratischen Prozess vorzubereiten. Auftrag von Schulen und Lehrkräften ist es, sich gegen menschenfeindliche und anti-demokratische Äußerungen und Bestrebungen klar zu positionieren im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung.

*korrespondierende Autorin: hannah@klimabildung.org

HANDBUCH DER SCHULBERATUNG

Der Beitrag erscheint im **Handbuch der Schulberatung** der mgo fachverlage GmbH & Co. KG. Die viermal jährlich aktualisierte Datenbank versorgt Beratungslehrkräfte und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aller Schularten in Bayern mit wichtigen Informationen rund um die Beratungstätigkeit.

Ein erfahrenes Herausgeber- und Autorenteam liefert anregende und praxisrelevante Fachbeiträge zu Themen

- aus der Schulpsychologie und -pädagogik,
- aus dem Bereich sozialer Hilfen,
- der Beratungsmethoden
- und der Beratungsmittel.

Mehr über das „Handbuch der Schulberatung“ erfahren Sie hier:

<https://bayern-schulberatung.de/das-handbuch-der-schulberatung/>

1 Einleitung

Gesellschaftliche Krisensituationen sorgen nicht nur für kontroverse Debatten in der Öffentlichkeit, sondern sind auch Thema am Arbeitsplatz, in privaten Gesprächen mit Familie und Freund:innen sowie an vielen Orten, an denen Menschen zusammenkommen und sich austauschen. Ein besonderer dieser Orte ist die Schule. Dort kommen Schüler:innen, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden und Kompetenzen und Wissen für ihr Leben erwerben, mit Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften zusammen, welche die Wissensvermittlung übernehmen und gleichzeitig Ansprechpersonen bei Fragen und Unterstützungsbedarfen sind. Auch oder gerade in der Schule werden aktuelle gesellschaftliche Krisensituationen thematisiert: zum Beispiel, wenn Schüler:innen durch Bekannte oder Verwandte, die sozialen Medien oder Mitschüler:innen von bestimmten Themen erfahren oder mit spezifischen Meinungen konfrontiert werden und diese dann in den schulischen Kontext einbringen.

Eigentlich ist es selbstverständlich: Schulen als bedeutsame Orte und Institutionen einer demokratisch verfassten und somit politischen Gesellschaft können nicht frei von Politik sein. Schulen als „politisch neutrale“ Orte zu verstehen, bedeutet deshalb nicht etwa, politische Diskurse zu vermeiden, sondern vielmehr die Vielzahl an verschiedenen möglichen Meinungen, welche die Schüler:innen sowie die Lehrpersonen mitbringen, zu nutzen und ganz bewusst einen Raum für politische Bildung im Rahmen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (vgl. Infokasten) zu schaffen.

Freiheitliche demokratische Grundordnung

Die freiheitliche demokratische Grundordnung bezeichnet den „Wesenskern des politischen Systems“ der Bundesrepublik Deutschland (Thielbörger, 2021). Sie ist durch bestimmte Merkmale charakterisiert, wie die Achtung und Sicherstellung der Menschenrechte, die Gewaltenteilung, die Rechtsstaatlichkeit, das Mehrparteienprinzip, die Chancengleichheit politischer Parteien, das Wahlrecht und die Meinungs- sowie Pressefreiheit. Diese Prinzipien bilden das Fundament für eine politische Ordnung, in der die Freiheit und Gleichheit aller Bürger:innen garantiert ist und staatliche Macht kontrolliert sowie begrenzt wird (das ist die freiheitliche Komponente) und in der den Individuen ein bedeutsamer Anteil an der Gestaltung des Gemeinwesens zukommt (die demokratische Komponente des Begriffs).

Ausführlicher dazu: Thielbörger (2021)

Lehrkräfte haben hier einen Verfassungsauftrag und wirken als bedeutsame Modelle mit ihrem Unterricht, ihren Interaktionen sowie ihren eigenen Handlungen an der Entwicklung demokratischer und menschenfreundlicher Werte und Normen mit. Während solche Selbstverständlichkeiten im öffentlichen Diskurs über populistische und demagogische Mittel der politischen Kommunikation immer stärker ideologisch aufgeladen und somit de-neutralisiert werden, werden in der Folge auch im Kontext Schule eigentlich selbstverständliche Werte und Normen und ihre Verteidigung als unzulässige politische Vereinnahmung kritisiert oder gar öffentlich an den Pranger gestellt. Diese öffentliche Bloßstellung soll Lehrkräfte und Schulleitungen einschüchtern und sie davon abhalten, ihrem Auftrag in Sachen politischer Bildung und Demokratieerziehung nachzugehen (vgl. Reinhardt, 2019).

Verfängt diese Strategie, werden Kindern und Jugendlichen wichtige Bildungsinhalte und Erfahrungen vorenthalten, auf die sie später in der politischen Auseinandersetzung nicht zurückgreifen können, was sie dann offener für Populismus, Demagogie und Desinformation

macht. Die Politikdidaktik-Professorin und Bildungssoziologin Sibylle Reinhardt formuliert es so:

Denkbar ist sogar, dass auf anti-demokratische, menschenverachtende Äußerungen überhaupt nicht reagiert wird, weil Verunsicherung an die Stelle professioneller Souveränität getreten ist. Die Basis der pädagogischen Arbeitsbeziehung wird durch die Drohung mit Denunziation zerstört. (Reinhardt, 2019, S. 17)

Tatsächlich gibt es Schulen, an denen die aktuelle politische Lage nicht oder kaum thematisiert wird. Die Gründe dafür sind nicht selten Unsicherheit oder aber der Druck, die im Lehrplan aufgeführten Inhalte vollständig zu behandeln. Unsicherheit kann dabei unter anderem durch das Überwältigungsverbot aus dem Beutelsbacher Konsens entstehen, aus dem oft – fälschlicherweise – geschlossen wird, dass sich Lehrkräfte gar nicht politisch äußern dürften, um ihre Schüler:innen nicht zu beeinflussen.

Online-Portale zur anonymen Meldung angeblicher Verstöße gegen eine geforderte politische Neutralität an Schulen (ausführlich dazu: Reinhardt, 2019) und ähnliche Aktionen sind daher ebenso fragwürdig wie E-Mails von Eltern an Schulleitungen oder die Schulaufsicht, in denen sich über Lehrkräfte beschwert wird, die im Unterricht eine klare Haltung gegen konkrete anti-demokratische Erscheinungsformen gezeigt haben. Solche Beispiele der Repression bzw. versuchten Einflussnahme können Angst machen, Menschen einschüchtern und sie vom Handeln abhalten.

Vor dem Hintergrund der psychischen Auswirkungen, die Diskriminierung auf Schüler:innen haben kann, und mit Blick auf die zunehmenden Indoktrinationsbestrebungen, insbesondere von rechtsextremen Ideologien verfolgende Gruppierungen und Akteur:innen, über die von jungen Menschen besonders häufig aufgesuchten sozialen Medien ist es dringend notwendig, dass Lehrkräfte Handlungssicherheit gewinnen. Nur so können sie Kinder und Jugendliche durch entschiedenes Handeln zum einen schützen und ihnen zum anderen eine wirksame politische Bildung auf Basis freiheitlicher demokratischer Grundwerte zukommen lassen.

Der Beitrag umreißt zunächst die psychischen Zusammenhänge von Diskriminierung, Bedrohung und Einflussnahme, bevor er einen Überblick über die Leitlinien politischer Bildung in der Schule gibt. Abschließend werden exemplarisch Methoden und Materialien für Schule und Unterricht vorgestellt.

2 Die psychische Dimension

In der deutschen Gesellschaft werden größere Konflikte zunehmend sichtbar und erfordern immer dringender eine Aushandlung, so die These des Sozialwissenschaftlers und Konfliktforschers Helge Döring (2022) mit Blick auf das Aufkommen verschiedener Protestbewegungen in den 2010er Jahren. Veränderungen würden dabei immer öfter als Krisen empfunden. Die dadurch ausgelösten Proteste müssten durch Dialoge adressiert werden, um die Stabilität des demokratischen Systems zu gewährleisten. Doch ein solcher Dialog wird erschwert durch eine „zunehmend politische Polarisierung zwischen einer sozialliberalen und pluralistischen Wähler*innengruppe und denen, die einen autoritären Nationalradikalismus“ gutheißen (Döring, 2022, S. 13).

Betroffene dieser **Polarisierung** sind insbesondere verschiedene soziale Gruppen in der Gesellschaft, die im Zuge zivilisatorischer Fortschritte gerade erst Anerkennung und Gleichstellung erfahren haben, oder noch darum kämpfen. Diese sehen sich zunehmend Diskriminierungen und Feindseligkeiten ausgesetzt.

Jenseits der politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der Polarisierung und anti-demokratischer, gruppenbezogen-menschenfeindlicher Bestrebungen gibt es deshalb auch eine psychische Dimension zu beachten. So gehen Diskriminierungserfahrungen immer auch mit **psychischen Belastungen** einher. Zudem können Menschen, die sich gegen Diskriminierung und für demokratische Werte einsetzen, in den Fokus von Bedrohungen, Ausgrenzungen etc. geraten und somit ebenfalls psychische Belastungen erfahren. Im schulischen Kontext können somit sowohl Schüler:innen sowie Lehrkräfte aus marginalisierten Gruppen von Diskriminierung betroffen sein, als auch Schüler:innen sowie Lehrkräfte, die versuchen, andere Menschen vor Diskriminierung zu schützen.

2.1 Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit

Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Definition siehe Infokasten) in der Gesellschaft und deren Wiederhall in sozialen und klassischen Medien können bei Schüler:innen zu Stress, Angst und Gefühlen der Unsicherheit führen. Wiederholen sich solche Erfahrungen zusätzlich im schulischen Kontext, und dieses Risiko besteht (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019), sind sie gleich doppelt betroffen.

Die negativen Auswirkungen diskriminierender und menschenfeindlicher Erfahrungen auf die psychische Entwicklung sind vielfach belegt. So zeigen Studien, dass Kinder und Jugendliche, die Diskriminierung erfahren, ein höheres Risiko für psychische Beeinträchtigungen aufweisen. Eine systematische Übersichtsarbeit von Priest et al. (2013) konnte bspw. zeigen, dass rassistische Diskriminierung mit einer schlechteren **psychischen Gesundheit** in Verbindung steht. Eine Meta-Analyse von Benner et al. (2018) weist zudem auf ein erhöhtes Risiko für depressive Symptome, psychischen Stress, ein niedrigeres Selbstwertgefühl, schlechtere schulische Leistungen, geringeres schulisches Engagement, eine niedrigere Leistungsmotivation sowie für mehr riskante Verhaltensweisen hin. Für Diskriminierungserfahrungen aufgrund anderer Merkmale – bspw. Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Behinderungen – finden sich ähnliche Zusammenhänge. Insgesamt werden Diskriminierungserfahrungen als ungerecht erlebt und Erfahrungen mit Ungerechtigkeit, beispielsweise in der Schule, führen zu Gefühlen des Ausgeschlossenseins aus der Gruppe, schlechteren Leistungen und begünstigen regelwidriges Verhalten (Dalbert, 2013).

Diskriminierung: Diskriminierung bezeichnet einen Prozess, bei dem Individuen oder Gruppen aufgrund abweichender Merkmale von einer gesellschaftlich konstruierten Norm abgewertet und ausgegrenzt werden. Diese Normen basieren auf Vorstellungen darüber, was als „normal“ oder „nicht normal“ gilt und führen dazu, dass Personen benachteiligt werden, die diesen nicht entsprechen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019).

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit beschreibt eine Haltung oder Einstellung, die Menschen aufgrund ihrer realen oder zugeschriebenen Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen abwertet und ausgrenzt. Diese Form der Feindseligkeit basiert auf der Ideologie der Ungleichwertigkeit, die soziale Hierarchien zwischen Gruppen rechtfertigt und fördert. Sie manifestiert sich in Vorurteilen, Diskriminierung und sogar Gewalt gegenüber den betroffenen Gruppen und kann sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Politik und Alltagsleben zeigen. Das Phänomen umfasst eine Vielzahl von Diskriminierungsformen, darunter Rassismus, Sexismus, Homophobie oder Antisemitismus (Küpper & Zick, 2015).

Infomaterial: ausführliche Informationen und Hinweise auf Materialien für die Praxis bietet unter anderem die Antidiskriminierungsstelle des Bundes: www.antidiskriminierungsstelle.de

2.2 Einschüchterung und Bedrohung

Das Gegenteil von Diskriminieren ist nicht, nicht zu diskriminieren, sondern es lässt sich im Anti-Diskriminierungs-Kontext unter dem Begriff der **Zivilcourage** zusammenfassen: als entschiedenes Engagement gegen Diskriminierung und für die Wahrung der Menschenrechte, das sich durch aktives Eintreten für soziale Gerechtigkeit und die Unterstützung von benachteiligten Gruppen auszeichnet und das Aufdecken und Entgegenwirken von Ungerechtigkeiten im Sinne des Gemeinwohls beinhaltet, ohne dabei eigene Vorteile zu suchen (z.B. Meyer et al., 2004).

Im Wort Zivilcourage steckt der Begriff **Mut**, der psychologisch gesehen als Fähigkeit definiert werden kann, sich trotz Angst, Unsicherheit oder Risiko bewusst und aktiv mit einer bedrohlichen bzw. herausfordernden Situation auseinanderzusetzen, wobei auch persönliche Konsequenzen in Kauf genommen werden. An sich sollte Anti-Diskriminierung als gesellschaftliches Ziel, das seine Grundlage in den Grundwerten der Verfassung findet, keinen Mut erfordern, sondern selbstverständlich sein. Im aktuellen gesellschaftlichen Klima sind Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit jedoch keine Seltenheit (vgl. Zick et al., 2023) und gehen mit einem entsprechenden Sprachgebrauch und menschenfeindlichen Handlungen einher. Anti-diskriminierende Handlungen und Äußerungen stoßen dabei auf offenen Widerspruch, Ablehnung und Abwertung, mitunter auf Einschüchterungen bzw. Bedrohungen, wie es vielfach berichtet wird. So zeigt eine repräsentative Befragung zu Bedrohungen im Internet, dass fast 50 Prozent der Befragten schon einmal online beleidigt wurden, ein Viertel sogar mit der Androhung körperlicher Gewalt konfrontiert gewesen sei – und dass hiervon insbesondere Menschen aus benachteiligten Gruppen betroffen sind (Das NETTZ et al., 2024).

In dieser Lage erfordert Anti-Diskriminierung **Zivilcourage**, also Mut in Form einer Überwindung von Angst. Doch mehr als die Hälfte der Befragten gab an, sich aus Angst im Netz seltener oder vorsichtiger politisch zu äußern (Das NETTZ et al., 2024). Damit sind zwei zentrale Folgen von Einschüchterungen und Bedrohungen benannt: Menschen empfinden infolge der Bedrohung **unangenehme Emotionen** wie Angst und sie verändern in der Folge ihr Verhalten. Eine mögliche **Verhaltensänderung** ist, der Bedrohung aus dem Weg zu gehen. Solche Bewältigungsstrategien (vgl. Infokasten) werden vor allem dann gewählt, wenn Menschen sich nicht in der Lage sehen, eine wahrgenommene Bedrohung aktiv zu beenden.

Basale Stressreaktionen

Auf akute Stressoren reagieren Menschen oft automatisiert. In diesem Zusammenhang werden drei evolutionär entstandene, basale Stressreaktionen beschrieben (ausführlich für den Umgang mit Krisen im Kontext Schule: Asbrand et al., 2024, S. 46ff.), die bei wahrgenommenen Bedrohungen aktiviert werden. Sie dienen der Anpassung an stressreiche bzw. gefährliche Situationen:

Fight (Kampf): Diese Reaktion bereitet den Körper darauf vor, sich der Bedrohung zu stellen und zu kämpfen. Sie umfasst eine Erhöhung der Herzrate, der Muskelspannung und der Bereitstellung von Energie, um effektiv handeln zu können.

Flight (Flucht): Bei der Fluchtreaktion wird der Körper darauf vorbereitet, schnell zu entkommen. Ähnlich wie bei der Kampfreaktion steigen Herzrate und Energiebereitstellung, um eine schnelle Bewegung zu ermöglichen.

Freeze (Erstarren): Die Erstarrungsreaktion führt zu einem vorübergehenden „Einfrieren“. Dies kann als Schutzmechanismus dienen, um nicht entdeckt zu werden oder um Zeit zu gewinnen, die Situation zu bewerten und die nächste Handlung zu planen.

Diskriminierungserfahrungen können akute Bedrohungssituationen darstellen, auf die schnell reagiert werden muss. Gleichzeitig erfordern sie auch längerfristig, einen Umgang mit ihnen zu finden. Dann können basale Stressreaktionen in den Hintergrund treten und überlegte Strategien greifen.

Im Kontext von Diskriminierungserfahrungen können Menschen sich bspw. entscheiden, aktiv gegen wahrgenommene Diskriminierungen vorzugehen (einzuschreiten, Beobachtungen anzusprechen, rechtliche Schritte einzuleiten etc.) oder sich zurückzuziehen (z.B. nichts mehr im Internet zu posten, bestimmte Orte nicht mehr aufzusuchen etc.).

In manchen Fällen kann Diskriminierung zu einer Erstarrungsreaktion führen, bei der Betroffene vorübergehend unfähig sind zu handeln oder zu reagieren. Dies kann aus dem Schock der Erfahrung resultieren oder aus Unsicherheit darüber, wie derart reagiert werden kann, dass die Bedrohung möglichst rasch endet. Das Erstarren in Form von gefühlter Hilflosigkeit oder Ohnmacht kann als besonders schlimm empfunden werden.

Zivilcourage im Sinne von anti-diskriminierendem Verhalten ist demnach keine Selbstverständlichkeit: In einem polarisierten gesellschaftlichen Klima, in dem demokratische und menschenfreundliche Werte kein gemeinsamer Konsens sind, kann ein solches Verhalten sehr voraussetzungsvoll sein, weil es mitunter erfordert, sich selbst Bedrohungen auszusetzen, was Menschen in der Regel zu vermeiden suchen. Die Auseinandersetzung mit dieser Lage kann individuell belastend sein, ebenso wie eine Entscheidung für das aktive Eingreifen oder für den Rückzug. Besonders belastend ist es dann, wenn Menschen sich **nicht unterstützt fühlen**, z.B. von ihrem sozialen oder kollegialen Umfeld oder von gesellschaftlichen Institutionen.

2.3 Politische Einflussnahme auf junge Menschen

Doch nicht nur die Frage der psychischen Gesundheit ist zu berücksichtigen, sondern auch die Frage der **Entwicklung** von Persönlichkeit, Identität und Einstellungen. Kinder und Jugendliche sind dabei aus mehreren Gründen besonders anfällig für die Einflüsse menschenfeindlicher Ideologien und Inhalte, z.B. in den Medien, insbesondere in sozialen Medien (vgl. Crone & Konijn, 2018; O'Reilly et al., 2018). So befinden sich in Kindheit und Jugend gerade jene Bereiche im Gehirn in sensiblen Entwicklungsphasen, die für kritisches Denken, Impulskontrolle oder Entscheidungsfindung zuständig sind. Hinzu kommen mangelnde Erfahrungen und Bildungsgelegenheiten hinsichtlich der kritischen Einordnung menschenfeindlicher Ideologien und ihrer Konsequenzen.

Speziell bei Jugendlichen spielt zudem die Entwicklung einer eigenen **Identität** eine wichtige Rolle. So können menschenfeindliche Ideologien mit ihren einfachen Antworten auf komplexe Fragen auf junge Menschen besonders anziehend wirken. Die starke Orientierung an den Meinungen Gleichaltriger und der Wunsch, dazuzugehören, können junge Menschen darüber hinaus anfälliger für (suggerierte oder reale) Gruppennormen machen. Nicht zuletzt suchen Jugendliche gerade in den sozialen Medien oft nach Anerkennung und Bestätigung (Crone & Konijn, 2018) und haben dabei regelrecht Angst, etwas zu verpassen (Scott & Woods, 2018). Diese Besonderheiten der jungen Zielgruppe können durch Gruppierungen, die einer menschenfeindlichen Ideologie folgen, gezielt ausgenutzt werden. Eine Analyse des

Politikwissenschaftlers Johannes Hillje (2024, zit. n. Metzger) legt nahe, dass dies in Deutschland auch aktiv und sehr bewusst geschieht. Fake News, die an solchen Vulnerabilitäten ansetzen, haben es leichter, eine bleibende Wirkung zu erzielen (vgl. Infokasten Fake News).

Studie: Fake News bleiben dauerhaft hängen

Pennycook et al. (2018): Prior Exposure Increases Perceived Accuracy of Fake News

Wer schon einmal mit Fake News in den Sozialen Medien in Berührung gekommen ist, glaubt eher an die Korrektheit dieser Nachrichten, selbst wenn sie durch eine Faktenprüfung angezweifelt wurden. Social-Media-Plattformen können somit dazu beitragen, dass selbst offenkundig falsche Geschichten stärker geglaubt werden.

Dieser Effekt, bekannt als „**Illusory Truth Effect**“ (Deutsch in etwa: „Effekt der illusorischen Wahrheit“ oder „Scheinwahrheitseffekt“), tritt offenbar auf, selbst wenn Fake News insgesamt als wenig glaubwürdig eingestuft werden, die Geschichten als umstritten gekennzeichnet sind oder nicht mit der politischen Ideologie der Leser:innen übereinstimmen. Eine bloße Wiederholung scheint ausreichend, um die wahrgenommene Richtigkeit zu erhöhen. Das lässt darauf schließen, dass einmal konsumierte Fake News selbst bei späterer Korrektur weiterhin als korrekter empfunden werden können, als sie es tatsächlich sind. Lediglich extrem unglaubliche Aussagen sind von dem Effekt nicht betroffen. Es reicht jedoch bereits ein geringes Maß an Plausibilität.

Fake News wirksam korrigieren

Ecker et al. (2022): The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction

Trotz des ernüchternden Illusory Truth Effect ist es entscheidend, Fake News aktiv zu thematisieren und zu korrigieren. Eine Studie von Ecker et al. (2022) hebt verschiedene Korrekturstrategien hervor, um der Verbreitung von Falschinformationen entgegenzuwirken:

Faktenbasierte Korrektur: Ungenauigkeiten wird dadurch begegnet, dass die korrekten Informationen bereitgestellt werden. Es wird empfohlen, den Fokus verstärkt auf die korrekten Fakten zu legen, um die Fehlinformationen effektiv zu ersetzen.

Logikbasierte Korrektur: Hierbei wird auf inhaltliche Widersprüche innerhalb der Fehl- oder Desinformation hingewiesen. Durch das Aufdecken dieser Inkonsistenzen kann die Glaubwürdigkeit der falschen Aussage untergraben werden.

Plausibilitäts- und Quellenkritik: Diese Art der Korrektur hinterfragt die Plausibilität der Fehlinformation bzw. die Vertrauenswürdigkeit der Quelle. Indem berechnete Zweifel an der Zuverlässigkeit der Information oder ihrer Herkunft aufgezeigt werden, kann das Vertrauen in die Fehlinformation verringert werden.

Diese Ansätze bieten mögliche Mittel, um die Resistenz gegenüber faktenbasierten Korrekturen von Fake News zu überwinden und die Auswirkungen von Falschinformationen zu minimieren. Im Unterricht kann das Erkennen und Widerlegen von Fake News mithilfe dieser Strategien geübt und verinnerlicht werden.

Jugendliche nutzen **soziale Medien** vergleichsweise intensiv und sind dadurch potenziell häufiger und in besonders sensiblen Lebensphasen menschenfeindlichen Botschaften ausgesetzt (Reinemann et al., 2019). Die Algorithmen sozialer Medien können dabei dazu führen, dass sich insbesondere junge, unerfahrene Nutzer:innen in sogenannten Echokammern wiederfinden, die menschenfeindliche Ansichten durch stetige Wiederholung und fehlende Alternativen noch verstärken. Bei mindestens der Hälfte der Jugendlichen ist davon auszugehen, dass sie über diverse Kanäle allein bei der gewohnheitsmäßigen Mediennutzung bewusst mit menschen- oder verfassungsfeindlichen Botschaften in Kontakt kommen (ebd.). Dabei fällt es nicht allen leicht, entsprechende Botschaften – den größten Anteil machen rechtsextremistische Einstellungen und Botschaften aus – bzw. die Akteur:innen dahinter zu erkennen und einzuordnen, wie eine Studie von Reinemann et al. (2019) mit Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren zeigt. Interessant ist dabei, dass insbesondere Jugendliche, die häufiger Diskriminierungserfahrungen als andere gemacht haben, besonders gefährdet scheinen und den problematischen Gehalt der Inhalte vergleichsweise schlecht erkennen können.

3 Leitlinien politischer Bildung

Schon allein aufgrund der Belastungen, die Diskriminierungserfahrungen darstellen – im schulischen Kontext und darüber hinaus – sind Lehrkräfte in der **Verantwortung**, sich nicht nur aktiv für eine inklusive und sozial gerechte Lernumgebung einzusetzen, sondern auch (aktuelle) gesellschaftliche Entwicklungen, die mit Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit in Verbindung stehen, aktiv zu thematisieren und ihnen entgegenzutreten:

Gerade dann, wenn sich rassistisches Gedankengut in einer Gesellschaft zunehmend verbreitet, [...] ist es geboten, dass Schule und Lehrer_innen diese Entwicklungen aufgreifen und mit Schüler_innen beispielsweise gängige Argumentationsmuster, Strategien, Verschwörungstheorien oder Stilmittel thematisieren, die bei der Verbreitung rassistischen und rechtsextremen Gedankenguts eingesetzt werden. (Cremer, 2019, S. 15-16)

Dies erfordert nicht nur die Bereitschaft, sich potenziellen Konflikten zu stellen, sondern auch fundierte **pädagogische Grundlagen**, die Lehrkräfte darin unterstützt, effektive Strategien gegen Diskriminierung zu entwickeln und anzuwenden. Diese Grundlagen, zum einen Handlungsleitlinien für politische Bildung und zum anderen konkrete Methoden, sollen Lehrkräften das nötige Rüstzeug an die Hand geben, um nicht nur Diskriminierung zu erkennen und zu bekämpfen, sondern auch ein Klima der Akzeptanz und Wertschätzung in ihren Klassen zu fördern. Der folgende Überblick über grundlegende Handlungsleitlinien soll dazu beitragen, das pädagogische Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen formal abzusichern.

3.1 Der Beutelsbacher Konsens

Die wohl bekannteste Leitlinie stellt der sogenannte **Beutelsbacher Konsens** dar (Wehling, 1977; für eine aktuelle Einordnung vgl. z.B. Reinhardt, 2022). Wenngleich nicht rechtlich verbindlich, bietet er seit seiner Formulierung in den 1970er Jahren einen zentralen Orientierungsrahmen für die politische Bildung in Deutschland (Cremer, 2019). Er basiert auf drei grundlegenden Prinzipien: dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversgebot (oder Kontroversitätsgebot) und dem Schüler:innen-Interesse. Diese Prinzipien dienen dazu, die Mündigkeit der Lernenden zu fördern und eine indoktrinationsfreie (politische) Bildung zu gewährleisten.

Überwältigungsverbot

Das Überwältigungsverbot besagt, dass es nicht zulässig ist, Schüler:innen im Sinne einer erwünschten Meinung zu überwältigen (Wehling, 1977). Dieses Prinzip grenzt politische Bildung somit von **Indoktrination** ab. Indoktrination widerspricht der Rolle der Lehrkraft in einer demokratischen Gesellschaft und dem Ziel, die Schüler:innen in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürger:innen zu begleiten. Lehrkräfte sollen dabei ihre eigenen politischen Ansichten nicht als die einzig gültigen darstellen, sondern einen Raum für selbstständige Urteilsbildung schaffen.

Kontroversgebot

Das Kontroversgebot fordert, dass Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden müssen (Wehling, 1977). Dieses Gebot ist eng mit dem Überwältigungsverbot verbunden, da die Präsentation nur einer einzigen Perspektive den Weg zur Indoktrination bereitet. Es stellt sicher, dass Schüler:innen mit einem **Spektrum an Meinungen** konfrontiert werden und lernen, diese kritisch zu hinterfragen. Dabei ist es jedoch auch wichtig, eine falsche Balance – also eine Art Über-Kontroversität – zu vermeiden (vgl. Infokasten), besonders in Themenbereichen, bei denen wissenschaftliche Konsenspositionen existieren. Die politisch bzw. ideologisch motivierte Infragestellung solcher Konsenspositionen in Gestalt von Desinformation stellt eine Spielart der politischen Indoktrination dar.

Das Problem der „False Balance“

„False Balance“ bezeichnet eine irreführende Darstellungsweise in Medien und Diskussionen, bei der unterschiedlichen Meinungen oder Argumenten gleich viel Gewicht beigemessen wird, auch wenn sie in Bezug auf Beweislage bzw. fachlichen Konsens nicht gleichwertig sind (z.B. Grimes, 2019). Das kann in polarisierten Diskursen dazu führen, dass Positionen ohne valide Grundlage einen übermäßigen Einfluss auf die öffentliche Meinung und auf politische Debatten und Entscheidungen erhalten.

Warum ist das problematisch?

Verzerrung der Realität: Es entsteht ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit, wenn unbegründete oder widerlegte Ansichten als gleichwertig zu wissenschaftlich fundierten Positionen präsentiert werden.

Verwirrung: Menschen, die solche Botschaften sehen oder lesen, können in der Folge verwirrt werden und es schwieriger finden, fundierte Entscheidungen zu treffen. Womöglich führt dies dazu, das Thema zu verdrängen oder vereinfachenden Erklärungen zu folgen.

Untergrabung des wissenschaftlichen Konsens: Die Gleichsetzung von fundierten und unfundierten Meinungen kann dazu führen, dass wissenschaftliche Konsens-Positionen untergraben werden.

Welche Beispiele gibt es?

Erderhitzung: Die Gegenüberstellung der Ansichten einer großen Mehrheit von Klimawissenschaftler:innen und einer kleinen Minderheit von Skeptiker:innen, als ob beide Positionen gleich valide wären.

Impfungen: Die Darstellung der Meinungen von Impfbefürworter:innen und Impfgegner:innen als gleichberechtigt, trotz starker wissenschaftlicher Belege für die Sicherheit und Wirksamkeit von Impfungen sowie deren Anteil am Schutz der Bevölkerung.

Wie lässt sich False Balance vermeiden?

Kontext und Konsens hervorheben: Es ist notwendig, den wissenschaftlichen und/oder gesellschaftlichen Konsens zu bestimmten Themen zu betonen.

Kritische Prüfung: Informationen und Quellen sollten sorgfältig geprüft und in Bezug auf ihre Glaubwürdigkeit und Relevanz bewertet werden.

Ausgewogene Darstellung: Ausgewogenheit bedeutet nicht, jeder Meinung denselben Raum zu geben, sondern die Gewichtung von Argumenten entsprechend der Faktenlage und Akzeptanz in der Fachwelt.

Schüler:innen-Interesse

Dieses Prinzip rückt die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt politischer Bildung. Ursprünglich fokussierte dieses Prinzip darauf, Schüler:innen zu befähigen, politische Situationen und ihre **eigenen Interessenlagen** zu analysieren (Wehling, 1977). Im Laufe der Zeit hat sich jedoch eine Neuauslegung durchgesetzt, die einen stärkeren Fokus auf die soziale Ebene legt und somit ein weniger individualistisches und stärker **solidarisches Menschenbild** verfolgt (Reinhardt, 2022). Schüler:innen sollen lernen, politische Probleme zu analysieren, sich in die Lage der von Entscheidungen Betroffenen hineinzuversetzen und nach Lösungen zu suchen, die sowohl ihre eigenen Interessen als auch die der Allgemeinheit berücksichtigen (Schneider, 1996). Reinhardt (2022) sieht hierin eine Trias von (1) individueller Perspektive (z.B. die Berücksichtigung eigener Bedürfnisse), (2) der Integration der Perspektive anderer (z.B. über Regeln und Institutionen) und (3) der Reflexion des gesellschaftlichen Systems.

Der Beutelsbacher Konsens im aktualisierten Wortlaut

Überwältigungsverbot: *Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern.*

Kontroversgebot: *Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.*

Schüler:innen-Interesse: *Der Schüler soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzuversetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das politische Ganze beeinflussen kann.*

Überwältigungsverbot und Kontroversgebot sind zitiert nach Wehling (1977, S. 179f), während die Formulierung zum Schüler:innen-Interesse eine um den sozialen Aspekt aktualisierte Fassung nach Schneider (1996, S. 201) darstellt, die laut Reinhardt (2022) mittlerweile Konsens ist.

Das Verbot der Indoktrination, das Gebot der Kontroverse und die Orientierung am Schüler:innen-Interesse bilden zusammen ein **Fundament für die Demokratiebildung** in Schulen. Diese Prinzipien helfen Lehrkräften, ihre Schüler:innen in die Lage zu versetzen, informiert politische Entscheidungen zu treffen und sich aktiv am demokratischen Prozess zu beteiligen. Der Beutelsbacher Konsens eignet sich dabei nicht nur für den Politikunterricht, sondern auch für andere Fächer, sobald es um kontroverse Fragen geht (Reinhardt, 2022). Letztlich kann er auch als Grundverständnis dafür betrachtet werden, wie im Kontext Schule, der nicht unpolitisch ist und es auch nicht sein soll, miteinander Dialog und Demokratie erfahren werden können. Er unterstreicht die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit politischen Themen und fördert die Entwicklung von Demokratiekompetenz als eine wesentliche Schlüsselkompetenz. Dieser schulische Auftrag besteht ganz unabhängig von einzelnen Fächern und konkreten Unterrichtsthemen (Kultusministerkonferenz, 1973; 2018).

In der Praxis bedeutet dies, dass Lehrkräfte ihre eigene **politische Positionierung** – insofern sie auf der freiheitlichen demokratischen Grundordnung gründet (Cremer, 2019; Oberle, 2019) – im Kontext eines breiten Spektrums an Meinungen einbringen sollen, ohne diese als maßgeblich auszugeben. Der Beutelsbacher Konsens gibt dabei keine „technische oder bürokratische“ Anleitung (Reinhardt, 2019, S. 17), sondern setzt auf die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, einen **offenen Meinungs Austausch** zu fördern (Cremer, 2019) und Schüler:innen in ihrer persönlichen und politischen Entwicklung zu unterstützen. Die Herausforderung liegt darin, das richtige Maß zwischen Distanz und Engagement zu finden, um eine Bildung zu ermöglichen, die auf Mündigkeit, demokratischer Teilhabe und der Achtung der Menschenrechte basiert.

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung

Die Frankfurter Erklärung zur politischen Bildung stellt ein Manifest dar, das sich für eine kritische und emanzipatorische Ausrichtung der politischen Bildung ausspricht und darin den Beutelsbacher Konsens ergänzt bzw. inhaltlich präzisiert (vgl. kritisch dazu: Reinhardt, 2016). Die Erklärung wurde von Wissenschaftler:innen, Lehrkräften und Praktiker:innen der politischen Bildung verfasst und zielt darauf ab, die politische Bildung weiterzuentwickeln und als wichtiges Element einer lebendigen und pluralistischen Demokratie zu stärken (Frankfurter Erklärung, 2015). Sie umfasst folgende Punkte:

Krisen: *Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.*

Kontroversität: *Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.*

Machtkritik: *Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es wahrzunehmen und zu analysieren.*

Reflexivität: *Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.*

Ermutigung: *Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.*

Veränderung: *Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.*

Der Beutelsbacher Konsens ist nicht der einzige Orientierungsrahmen. So gibt es in Deutschland eine große **Vielfalt an rechtlichen Grundlagen** (wie die einzelnen Schulgesetze der Länder), Handlungsempfehlungen, Lehrplänen oder auch Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (z.B. Kultusministerkonferenz, 1973; 2018). Letztlich laufen alle diese Grundlagen darauf hinaus, Schüler:innen dazu zu befähigen, als entscheidungskompetente Bürger:innen an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen.

Der Beutelsbacher Konsens liefert dafür eine bestechend übersichtliche Grundlage, die in jüngerer Zeit durch die **Frankfurter Erklärung** (2015; siehe Infokasten) im Hinblick auf Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung, gesellschaftlicher Machtverhältnisse und emanzipatorischer Zielstellungen erweitert und präzisiert wurde. Dabei knüpft sie thematisch an einen historischen Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1973 zur „Stellung des Schülers in der Schule“ an, der unter anderem

- die Befähigung zum selbstständigen kritischen Urteilen, zum eigenverantwortlichen Handeln und zu „schöpferischer Tätigkeit“,
- die Erziehung „zu Freiheit und Demokratie [...], zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen [...]“, sowie
- das Wecken der „Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit“

als Aufgaben für die Schule umreißt (Kultusministerkonferenz, 1973, S. 2). Eine Herausforderung für das Personal an Schulen ist heute allerdings, dass gerade in Konflikten zunehmend juristisch agiert wird. Neben pädagogischen Leitlinien sind deshalb auch rechtliche Grundlagen gefordert, um Lehrkräften und Schulleitungen Sicherheit zu geben.

3.2 Rechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Grundlagen für das Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen in Deutschland sind vielfältig und umfassen menschenrechtliche Verträge, Beamten- und Schulrecht, die alle Lehrkräfte – ob verbeamtet oder nicht – verpflichten, sich für die Menschenrechte, die **freiheitliche demokratische Grundordnung** im Sinne des Grundgesetzes und die dahinterstehenden Werte einzusetzen, folglich aktiv gegen Diskriminierung vorzugehen und ein Bewusstsein für die Würde aller Menschen zu schaffen. Eine ausführliche Analyse zu den rechtlichen Grundlagen hat der Jurist Hendrik Cremer (2019) vom Deutschen Institut für Menschenrechte vorgenommen.

Das **Grundgesetz** legt fest, dass die Bundesrepublik Deutschland ein demokratischer, sozialer und föderaler Rechtsstaat ist (Artikel 1 und 20 GG): „Diese grundsätzliche Werte-Entscheidung steht außer Frage“ (Reinhardt, 2019, S. 17) und bildet die Grundlage für die politische Bildung und die Rolle der Lehrkräfte in diesem Prozess. In der Mehrheit der Landesverfassungen ist politische Bildung zudem als Bildungsauftrag verankert (Kenner, 2020). Lehrkräfte an staatlichen Schulen sind verpflichtet, sich im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu positionieren, was u.a. auch durch das Beamtenstatusgesetz (§33) und die jeweiligen Diensteidformeln der Länder (dort betont u.a. die Treue zur Verfassung, eine gewissenhafte Amtsführung und die Verpflichtung auf das Gemeinwohl) untermauert wird.

Zusätzlich unterstützen in Deutschland ratifizierte **internationale Menschenrechtsverträge** – wie der UN-Sozialpakt, die UN-Kinderrechtskonvention oder das Internationale Übereinkommen gegen rassistische Diskriminierung (ICERD) – den Bildungsauftrag von Schulen, indem sie die Bedeutung der Menschenrechtsbildung und die Bekämpfung von

Diskriminierung und Rassismus betonen (ausführlich: Cremer, 2019). Das **Diskriminierungsverbot** ist in den internationalen Menschenrechtsverträgen wie auch im Grundgesetz verankert und präzisiert das Recht auf Meinungsfreiheit insofern, als dass es diskriminierende Äußerungen von dieser ausschließt und Lehrkräften eine aktive Rolle zuweist: Sie „müssen ihren menschenrechtlichen Schutzpflichten nachkommen und situationsbedingt einschreiten“ (Cremer, 2019, S. 22).

3.3 Die Frage nach der politischen Neutralität

Die Debatte über die politische Neutralität von Lehrkräften hebt die zentrale Bedeutung der demokratischen Bildung hervor. Während **parteipolitische Neutralität** verlangt wird (Cremer, 2019), um eine unvoreingenommene Meinungsbildung im politischen Wettbewerb zu ermöglichen, ist **Werteneutralität** im Bildungskontext gar nicht möglich (Reinhardt, 2017, 2022): „Neutralität als Bildungsziel taugt für autoritäre Staaten, nicht aber für die Demokratie“ (Reinhardt, 2019, S. 15). Das Agieren von Lehrkräften erfordert mitnichten eine vollständige politische Enthaltensamkeit im Unterricht, sondern vielmehr eine ausgewogene Positionierung, die im Sinne der Kontroverse zugleich eine kritische Auseinandersetzung und Meinungsbildung fördert (Cremer, 2019; Reinhardt, 2019).

Das Konzept der Neutralität darf also nicht mit **politischer Abstinenz** verwechselt werden. Stattdessen sind Lehrkräfte dazu aufgerufen, sich aktiv für die im Grundgesetz verankerten Werte einzusetzen, was zum Beispiel eine klare Positionierung gegen rassistische und rechtsextreme und andere gruppenbezogen menschenfeindliche Einstellungen einschließt (Cremer, 2019):

Der aus den Menschenrechten abzuleitende und rechtsverbindliche Bildungsauftrag würde leerlaufen, wenn das Gebot der Chancengleichheit der Parteien (Art. 21 GG) so interpretiert würde, dass rassistische und rechtsextreme Positionierungen von Parteien nicht als solche thematisiert werden könnten. (Cremer, 2019, S. 21)

Positionierungen von Lehrkräften, die darauf gerichtet sind, den Schüler_innen zu vermitteln, rassistischen Positionen nicht zu folgen, auch wenn es sich dabei um Positionen einer nicht verbotenen Partei oder sonstigen Vereinigung handelt, sind daher auch rechtlich geboten.“ (Cremer, 2019, S. 22)

Lehrkräfte haben somit die Aufgabe, eine demokratische Wertevermittlung mit parteipolitischer Neutralität zu balancieren. Dabei sei es ein Missverständnis, wenn Lehrkräfte denken, sie müssten ihre eigenen politischen Positionen „gegenüber den Lernenden verbergen“ (Oberle, 2019). Vielmehr müssen sie Schüler:innen dazu befähigen, Diskriminierung und Extremismus sowohl im Alltag als auch in der Politik als Angriffe auf die Menschenwürde zu erkennen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Eine scheinbare Neutralität, die sich durch Nicht-Positionierung auszeichnet, steht im Widerspruch zu den Anforderungen an eine demokratiefördernde Bildung (Reinhardt, 2017, 2022) ebenso wie zum Schutzauftrag der Schule gegenüber den Schutzbefohlenen.

Kritische Thematisierung von Parteien im Unterricht

Cremer formuliert die Bedingung für eine kritische Thematisierung politischer Parteien wie folgt (2019, S. 20): „Von zentraler Bedeutung ist [...], ob Parteien im Unterricht in unzulässiger Weise herabgesetzt werden oder ob sie dem Sachlichkeitsgebot entsprechend thematisiert werden.“

Demzufolge wäre es bspw. unzulässig, dazu aufzurufen, eine bestimmte Partei nicht zu wählen und sie unsachlich anzugreifen. Demgegenüber sei es jedoch zulässig, sie sachlich einzuordnen, z.B. durch die Verwendung getätigter Aussagen, durch Verweise auf das Parteiprogramm oder auch die Beurteilung durch den Verfassungsschutz. Eine solche Einordnung sei gerade dann geboten, wenn Parteien, denen rechtsextreme oder rassistische Positionen zugesprochen werden, an Zulauf und damit Bedeutung gewinnen. Nach Cremer (2019) gehört in diesem Fall auch die Analyse der Auswirkung dieses Bedeutungsgewinns auf die politische Landschaft sowie andere Parteien dazu.

Betrachtet werden kann dabei beispielsweise, inwiefern andere Parteien auf diskriminierende Positionen reagieren, etwa durch Abgrenzung oder Übernahme dieser Ansichten und wie dies das politische Wettbewerbssystem beeinflusst hinsichtlich der Einhaltung oder Verletzung grundlegender demokratischer Werte. Diese Betrachtung könnte wiederum mit wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeglichen werden.

Dazu ein Beispiel: Eine Studie von Krause et al. (2023) untersuchte, inwieweit die Annäherung etablierter Parteien an Positionen der radikalen Rechten deren Erfolg schwächt. Die Analyse legt nahe, dass durch die Übernahme migrationsfeindlicher Positionen radikal rechte Diskurse legitimiert und normalisiert werden können, was langfristig der Positionierung der radikalen Rechten im Parteiensystem zugutekomme.

Dass eine Thematisierung von Parteien nicht von der konkreten politischen Einstellung der Lehrkraft abhängen darf, macht folgende Einordnung von Cremer (2019, S. 21) deutlich: *„Sollte eine Lehrperson Mitglied einer Partei sein, die rassistische Positionen vertritt, trifft sie im Unterricht die gleiche Pflicht wie jede andere Lehrperson auch, rassistische Positionen entsprechend einzuordnen und ihnen entgegenzutreten.“*

Zusammenfassend gesagt sind Lehrkräfte gefordert, sowohl einen Raum für diverse Meinungen zu schaffen als auch aktiv die Grundwerte der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu verteidigen und zu vermitteln (Cremer, 2019). Die Herausforderung liegt darin, eine pädagogische Praxis zu gestalten, die die Grundrechte und die Menschenwürde nicht nur respektiert, sondern aktiv fördert. Lehrkräfte agieren somit nicht als neutrale Beobachter:innen, sondern als engagierte Vermittler:innen von Werten, die die Basis der demokratischen Gesellschaft bilden.

4 Methoden für Schule und Unterricht

Zur Gestaltung einer pädagogischen Praxis, die dem Anspruch an politische Bildung im schulischen Kontext gerecht wird, gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, von denen einige im Folgenden exemplarisch benannt werden.

4.1 Demokratische Schulentwicklung

Eine demokratische Schulentwicklung kann im besten Fall Schulen zu Orten werden lassen, an denen Demokratie nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt wird. Sie beinhaltet verschiedene Elemente und Prinzipien, die im Zusammenspiel dazu beitragen sollen, eine demokratische Kultur und Struktur innerhalb der Schule zu fördern. Nachfolgend werden einzelne Ansatzpunkte vorgestellt:

Aktive Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinschaft – Räume für die Stärkung demokratischer Kompetenzen schaffen

Ein zentraler Aspekt der demokratischen Schulentwicklung ist die Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Schüler:innen, Lehrkräfte, Sorgeberechtigte sowie weitere Beteiligte sollten aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, sei es bei der Entwicklung von Schulprogramm und Leitbild, der Gestaltung des Schulalltags oder anderen schulischen Angelegenheiten. Dies fördert nicht nur das Gefühl der Zugehörigkeit, sondern stärkt auch das Verantwortungsbewusstsein und die Selbstwirksamkeit aller. Durch die Einrichtung und aktive Beteiligung verschiedener Gremien können vor allem Schüler:innen ihre demokratischen Kompetenzen stärken. Hiermit ist nicht einfaches Mitmachen oder Dabeisein gemeint, sondern „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht in der Gesellschaft“ (Flieger 2017, S. 179). Dafür eignen sich verschiedene Strukturen und Organisationsformen, wie Schüler:innenvertretungen, Zukunftswerkstätten oder basisdemokratische Beteiligungsformate (vgl. Simon 2020; Hershkovich et al. 2017).

Zukunftswerkstatt

Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt kommen verschiedene Mitglieder der Schulgemeinschaft zusammen und erarbeiten gemeinsam und auf Augenhöhe in aufeinander aufbauenden Phasen (Kritik, Utopie, Strategie und Umsetzung) Lösungswege für aktuelle Probleme. Eine Anleitung für die Durchführung einer Zukunftswerkstatt bietet z.B. die Methodenkartei der Universität Oldenburg und der Universität Vechta:

<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/zukunftswerkstatt/>

Aula – Online Plattform als innovatives Beteiligungskonzept

Bei „aula – Schule gemeinsam gestalten“ geht es um ein innovatives Beteiligungskonzept, das Schüler:innen aktive Mitbestimmung im Schulalltag ermöglicht. Aula zielt dabei auf eine Veränderung der Rolle von Schüler:innen: Statt passiv zu sein, werden sie zu Gestalter:innen der eigenen Schule und Gesellschaft. Mithilfe einer Online-Plattform und didaktischer Begleitung fördert aula demokratische Praktiken und Kompetenzen (Diskutieren, Verhandeln, Anstimmen, Umsetzen):

<https://www.aula.de/infomaterial/fuer-schulen/#aula-stellt-sich-vor>

Teambuilding – Arbeiten in multiprofessionellen Teams

Die Zusammenarbeit in (multi-professionellen) Teams „gilt als zentrale Bedingung für gelingende Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, als Kernmerkmal moderner Lehrerberuflichkeit und als mögliche Quelle beruflicher Entlastung“ (Hinzke 2014, S. 52). Multiprofessionelle Teams in Schulen können sich unter anderem aus Lehrkräften, Schulpsycholog:innen, Sozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, außerschulischen Akteur:innen etc. zusammensetzen. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams erfordert eine Reihe von Grundlagen, um effektiv und erfolgreich zu sein. Hierzu gehören zum Beispiel gemeinsame Ziele und Visionen, Vertrauen und Respekt, offene Kommunikation, klare Rollen und Verantwortlichkeiten, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sowie kontinuierliche Reflexion.

Anregungen zur Arbeit in multiprofessionellen Teams

Informationen und Anregungen zur Arbeit in multiprofessionellen Teams bietet u.a. das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung (Kuhn, 2023) und die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule in Nordrhein-Westfalen:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/multiprofessionelle-teamarbeit/index.html>

Evaluation – Wo stehen wir und wo wollen wir hin?

Demokratische Schulentwicklung erfordert eine fortlaufende Evaluation. Durch regelmäßiges Feedback und die Überprüfung der eigenen Handlungen können Schulen sicherstellen, dass sie den sich verändernden Bedürfnissen der Mitglieder der Schulgemeinschaft gerecht werden und eine lebendige Demokratie im Schulalltag praktizieren. Im Rahmen der Evaluation sollten möglichst viele Mitglieder der Schulgemeinschaft – insbesondere Schüler:innen – befragt werden. So können Stärken, Entwicklungspotenziale, Anregungen sowie Wünsche erfasst und anschließend bei der weiteren Schulentwicklung berücksichtigt werden.

Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – Ein Katalog

Als Grundlage für eine Evaluation kann z.B. der Katalog „Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) genutzt werden. Der Katalog umfasst sechs verschiedene Qualitätsbereiche (Umgang mit Rahmenbedingungen, Schulkultur, Führung und Management, Professionalität der Pädagog:innen und Kooperationspartner:innen, Lernkultur, Ergebnisse) sowie eine Vielzahl an Qualitätsmerkmalen und kann auf der Internetseite der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik heruntergeladen werden:

<https://degede.de/mediathek/katalog-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/>

Weitere Materialien und Methoden zur Umsetzung einer demokratischen Schulentwicklung finden sich z.B. im sogenannten **Whole School Approach** (siehe Handreichung „Whole School Approach; Wilmans, 2021).

Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2023) definiert **demokratische Schulentwicklung** folgendermaßen:

Schulen sind lernende Organisationen und durch individuelle und gemeinschaftliche Reflexionsprozesse kann Entwicklung angeregt werden. Schulentwicklung ist ein Prozess, der die gesamte Organisation umfasst. Die Schule entwickelt den Prozess in eigener Regie und macht die Ziele für alle Beteiligten transparent. In demokratischen Schulen wird der Entwicklungsprozess selbst demokratisch, partizipativ und inklusiv gestaltet.

ausführlicher dazu: <https://degede.de/project/demokratieerleben-der-preis-fuer-demokratische-schulentwicklung-2023/>

4.2 Methoden & Materialien für den Unterricht

Nicht nur im Politikunterricht finden politische Bildung und der Erwerb demokratischer Kompetenzen statt. In allen Fächern und auch fächerübergreifend können politische Bildung und demokratische Kompetenzen gefördert werden, um Schüler:innen ein Verständnis für demokratische Prozesse, gesellschaftliche Zusammenhänge und politische Teilhabe zu

ermöglichen. Dabei umfasst politische Bildung verschiedene Themenfelder, wie Grundlagen der Demokratie, politische Prozesse, zivilgesellschaftliches Engagement, Menschenrechte oder Extremismusprävention. Folgende Ansätze können sich dazu eignen, sich mit den verschiedenen Themenfeldern auseinanderzusetzen:

Projektorientierte Lernsettings

Projektorientierte Lernsettings können Schüler:innen die Möglichkeit geben, politische Themen und Probleme in ihrer lokalen Gemeinschaft oder darüber hinaus zu untersuchen. Durch praktische Erfahrungen können politische Prozesse besser verstanden und ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft reflektiert werden. Hierbei können die Schüler:innen Gestaltungskompetenzen erwerben und Selbstwirksamkeit erfahren. Unterstützungsmaterial bietet z.B. die Bundeszentrale für politische Bildung (2023).

Förderung von Medienkompetenz

Da politische Informationen und Debatten oft online stattfinden, ist es wichtig, Schüler:innen die Fähigkeiten zur kritischen Bewertung von Medieninhalten und zur Unterscheidung von Fakten und Meinungen zu vermitteln. Vertrauenswürdige Quellen identifizieren und verschiedene Medienperspektiven analysieren zu können, sind dabei zwei Kerninhalte. Materialien hierzu stellt z.B. die EU-Initiative klicksafe (<https://www.klicksafe.de/>) zur Verfügung.

Öffnung von Schule

Die Öffnung von Schule und die Kooperation mit außerschulischen Akteur:innen ist ein wichtiger Bestandteil politischer Bildung. In diesem Rahmen sowie in der Gestaltung des Unterrichts sollten sowohl die Einbindung außerschulischer Akteur:innen als auch der Besuch außerschulischer Lernorte und die Kooperation mit anderen Schulen berücksichtigt werden. Wenn Unterrichtseinheiten, Projekte oder Inputs von Externen übernommen werden, können zudem die Lehrkräfte entlastet werden. Im Bereich der politischen Bildung bieten z.B. die Amadeu Antonio Stiftung (<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/>) und die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung Unterstützungsangebote an.

Lernen durch Engagement (Service Learning)

Service Learning ist eine pädagogische Methode, die formales Lernen mit praktischer Erfahrung und sozialem Engagement verbindet, indem Schüler:innen an gemeinnützigen Projekten teilnehmen, die einen direkten Nutzen für die Gemeinschaft haben. Während sie sich aktiv an verschiedenen Projekten beteiligen, reflektieren die Schüler:innen ihre Erfahrungen und verbinden sie mit den Inhalten, die sie im Unterricht gelernt haben. Ziel des Service Learnings ist es, die persönliche Entwicklung, das soziale Bewusstsein und die Verantwortung der Schüler:innen zu fördern, während sie gleichzeitig dazu beitragen, gesellschaftliche Probleme anzugehen und positive Veränderungen in ihrer Gemeinschaft herbeizuführen. Service Learning betont die Wechselbeziehung zwischen Lernen und Handeln, wodurch Schüler:innen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, als aktive und engagierte Bürger:innen zu agieren. Durch die Verknüpfung von sozialem Engagement mit politischer Bildung können Service-Learning-Projekte dazu beitragen, das politische Bewusstsein der Schüler:innen zu stärken und ihre Kompetenzen zur politischen Partizipation zu fördern.

Weitere Methoden und Materialien für den Unterricht:

Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer vom Leibniz-Institut für Bildungsmedien: <https://www.zwischentoene.info/themen>

Leicht gemacht – Methodenreader mit 10 niedrigschwelligen Methoden zur Demokratiebildung der Landeszentrale für politische Bildung Baden- Württemberg: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/methodenreader_leicht_gemacht.pdf

Lessons for Democracy – Unterrichtsreihe rund um Demokratie und antidemokratische Kräfte von Greenpeace und Klimabildung e. V.: <https://publicclimateschool.de/lessonsfor/democracy/>

Methodenkiste rund um Mitbestimmung, Demokratie und Selbstständigkeit der Bundeszentrale für politische Bildung: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/methoden-kiste_auf19_online.pdf

4.3 Umgang mit Ausdruck extremer Orientierung

Wenn Lehrkräfte in der Schule auf extreme Orientierungen bei Schüler:innen stoßen, gibt es verschiedene Strategien, um konstruktiv darauf zu reagieren. Dabei ist es wichtig, einen offenen Dialog zu fördern, kritisches Denken zu unterstützen und gleichzeitig ein Umfeld der Empathie und Toleranz zu schaffen. Menschenfeindliche bzw. anti-demokratische Äußerungen dürfen nicht unwidersprochen stehen bleiben. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass auch Schüler:innen mit solchen Meinungen zu den Schutzbefohlenen im schulischen Kontext gehören.

Für akute Situationen, in denen vor allem Betroffene geschützt werden müssen, empfiehlt sich folgende Schrittfolge (in Anlehnung an: Krisenordner Sachsen-Anhalt, 2020; vgl. auch Behrens et al., 2021: „Haltung zeigen – Betroffene schützen – Auseinandersetzung führen“):

1. auf entsprechendes Verhalten sofort reagieren und korrigierend eingreifen;
2. Stärkung von Betroffenen durch Sichtbarmachung der entsprechenden Diskriminierung, Abwertung, Einschüchterung oder Bedrohung (je nach Situation: weitere Unterstützung und Fürsorge für betroffene Personen);
3. Zeit verschaffen zur Planung von Sanktionen (z.B. Wiedergutmachung) und Nachbereitung (z.B. weitere Thematisierung im Unterricht);
4. ggf. Kontakt zu einschlägigen Beratungsstellen oder anderen Beratungsdiensten.

Insgesamt gibt es nicht einen einzigen idealen Lösungsweg. Die Reaktion ist sehr abhängig von der Situation (z.B. Schwere des Vorfalls), den handelnden Personen (z.B. Alter bzw. psychischer Entwicklungsstand) und inwiefern es sich um eine einmalige Begebenheit oder um sich wiederholende Situationen handelt. Trotzdem gibt es Reaktionen, die Lehrkräfte vermeiden sollten. Behrens et al. (2021, S. 277 ff.) formulieren dazu **elf Stolpersteine** und wie ihnen begegnet werden sollte:

1. **„Indifferent bleiben, sich an Normalisierung beteiligen“:** Diskriminierenden, geschichtsrevisionistischen oder menschenverachtenden Äußerungen mit demokratischer Haltung entgegenzutreten ist in jeder Situation geboten, da ein Schweigen unter anderem als Bagatellisierung wahrgenommen werden kann.

2. **„Betroffene übersehen“:** Gerade in gesellschaftlichen Krisensituationen ist es wichtig, im Rahmen der Diskussionen Perspektiven von Betroffenen diskriminierender Anfeindungen in den Blick zu nehmen.
3. **„Vermeintliche Neutralität“:** Kontroverse aufzumachen ist nicht mit einzuhaltender Neutralität gleichzusetzen, denn antipluralistische und menschenverachtende Äußerungen müssen als solche benannt und eingeordnet werden.
4. **„Überreagieren“:** Auf Provokationen einzugehen und emotionalen Herausforderungen mit emotional gesteuerten Handlungen zu begegnen, sollte vermieden und stattdessen klare Grenzen gesetzt und die Beziehungsarbeit mit Schüler:innen gestärkt werden.
5. **„Sich an Othering beteiligen“:** Die kritische Selbstreflexion ist stets wichtig, um den Effekt zu vermeiden, auf die Schuld Anderer zu verweisen oder klar in (Meinungs-)Gruppen aufzuteilen.
6. **„Umfassende Verbote“:** Ein komplettes Verbot jeglicher politischer Kommunikation über z.B. Kleidung wird abgelehnt, da hier Haltungen zum Ausdruck gebracht werden, die nicht aus Schulen herausgehalten werden können. Pauschale Abwertungen oder menschenfeindliche Botschaften sollten jedoch vermieden werden.
7. **„Infektionsängste“:** Viele Kinder und Jugendliche sind über Social Media vernetzt und haben teilweise bereits vor den Lehrkräften von Krisensituationen oder als problematisch angesehenen Sachverhalten erfahren. Die Angst, ein bestimmtes Thema erst mit dem Ansprechen unter Schüler:innen zu verbreiten, sollte deshalb überwunden und das Thema eingeordnet werden.
8. **„Legitimationsfalle“:** Politische Bildung sollte in Krisenzeiten nicht nur bestehende Verhältnisse rechtfertigen, auch wenn demokratiefeindliche Bewegungen in der Gesellschaft eine Legitimierung des politischen Systems nahelegen. Dabei ist es ebenso wichtig, dessen kritische Reflexion sowie neue Lösungsansätze zu ermöglichen.
9. **„Legalismus“:** Lehrkräfte sollten nicht erst dann handeln, wenn klare Rechtsverstöße vorliegen.
10. **„Alles durch Unterricht lösen“:** Pädagogisches Handeln in der Schule ist mehr als Unterricht: es betrifft den weiteren Schulalltag ebenso wie spezifische Beratungssettings.
11. **„Sich vereinzeln lassen/Selbstüberforderung“:** Netzwerke sind wichtig, um gemeinsam herausfordernde Fälle bearbeiten zu können. Dazu gehört die Zusammenarbeit im Kollegium ebenso wie die Vernetzung mit einschlägigen Beratungsstellen und Initiativen.

Für den Umgang mit dem Ausdruck extremer Orientierung können Methoden und Tools erlernt werden, die (nicht nur) Lehrkräfte unterstützen und schwierige Situationen entschärfen helfen. Der nachfolgende Infokasten bietet Anregungen für Materialien zur Weiterarbeit.

Literatur zum Weiterlesen und methodischen Vorbereiten

Behrens et al. (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten

Das Buch bietet als pädagogischer Ratgeber detaillierte Einblicke in die Herausforderungen des Umgangs mit menschenfeindlichem Verhalten im Bildungsbereich. Es nutzt 32 reale Fälle, um pädagogische Handlungsoptionen zu erörtern. Es behandelt grundlegende Hintergrundinformationen, die Bedrohungen durch rechtspopulistische Tendenzen einschließen, und präsentiert spezifische Lösungswege, darunter alltägliche Argumentationshilfen und Ansätze zu systemischen und organisatorischen Fragen.

May (2018): Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung in Schule und Unterricht

In diesem Text wird die Bedeutung thematisiert, Hate Speech in der Schule zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren. Der Fokus liegt dabei auf der Analyse von verschiedenen Hate-Speech-Situationen und der Entwicklung eines Verständnisses für die verschiedenen Kontexte, in denen Hate Speech auftritt, um Lehrkräften zu helfen, situationsgerecht und pädagogisch angemessen zu reagieren.

Reinhardt (2017): Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten

Im Text wird vorgeschlagen, den Umgang mit rechtsorientierten Schülern im Unterricht durch den Beutelsbacher Konsens und empirische Forschung zu leiten. Dazu werden vier konkrete Unterrichtsansätze vorgestellt. Unterrichtsarrangements sollten so gestaltet sein, dass rechtsextreme Inhalte sachlich bewertet und unterschiedliche Positionen diskutiert werden können, ohne die Lernenden moralisch zu überwältigen oder von Bildungsprozessen auszuschließen. Die Balance zwischen politischer Gegnerschaft und pädagogischer Partnerschaft soll gewahrt werden, um ein Abblocken oder zynische Haltungen zu vermeiden.

5 Fazit

Die Auseinandersetzung mit der Frage der politischen Neutralität in Schulen und die Verantwortung von Lehrkräften in gesellschaftlichen Krisensituationen sind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft, die das Ideal einer Gleichwertigkeit von Menschen verfolgt. Der Beitrag zeigt auf, dass Schulen als Orte politischer Bildung nicht frei von politischen Diskursen sein können und dürfen. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, einen Raum für den Austausch verschiedener Meinungen zu schaffen und Schüler:innen auf die mündige, selbstbestimmte Teilnahme an einer pluralistischen Gesellschaft und an demokratischen Prozessen vorzubereiten. Dabei stehen Lehrkräfte vielfältigen Herausforderungen gegenüber. Diese reichen von der Gefahr der Einschüchterung durch öffentliches Anprangern über Missverständnisse hinsichtlich der Anwendung rechtlicher Vorgaben bis hin zu Unsicherheiten im Umgang mit konkreten politischen Positionierungen.

Vielfältige psychische Auswirkungen von Diskriminierung auf Kinder und Jugendliche und deren Entwicklung sowie zunehmende Versuche der politischen Indoktrination und Manipulation durch demokratie- und menschenfeindliche Gruppierungen über Social-Media-Kanäle unterstreichen die Dringlichkeit, dass Lehrkräfte in ihrer Rolle gestärkt werden und Handlungssicherheit erlangen. Leitlinien wie der Beutelsbacher Konsens oder die Frankfurter Erklärung bieten dabei wichtige Handlungsrahmen. Ziel einer ganzheitlichen politischen Bildung über den Politikunterricht hinaus ist es, Schulen zu Orten zu machen, an denen Demokratie aktiv gelebt wird. Dies beinhaltet eine echte Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinschaft, die Förderung von demokratischen und sozialen Kompetenzen und die Schaffung einer Kultur der Wertschätzung und des Engagements. Die Einbindung von Schüler:innen in Entscheidungsprozesse, die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und die regelmäßige Evaluation der Schulentwicklung sind dabei zentrale Elemente.

Im Unterricht selbst können Lehrkräfte durch projektorientierte Lernsettings, die Förderung von Medienkompetenz und die Öffnung der Schule für außerschulische Akteur:innen und Erfahrungen die politische Bildung und demokratische Kompetenzen der Schüler:innen stärken. Der Umgang mit extremen Äußerungen oder Haltungen, die mitunter von Schüler:innen ausgehen, erfordert von Lehrkräften ein besonderes Maß an Sensibilität. Dazu gehört es, einen offenen Dialog zu fördern in einem Umfeld der Empathie und Toleranz,

diskriminierenden Äußerungen entschieden entgegenzutreten und dabei die Betroffenen zu schützen. Gleichzeitig sollen Schüler:innen, die sich diskriminierend verhalten oder menschenfeindliche Ideologien äußern, nicht bloßgestellt, sondern ihnen vielmehr die Möglichkeit eröffnet werden, zu freiheitlichen demokratischen Werten zu finden.

Die politische Bildung in der Schule ist letztlich Aufgabe aller Schulmitglieder und umfasst sowohl die Schulkultur, den Schulalltag als auch fächerübergreifend den Unterricht. Sie stellt als Baustein der Schulentwicklung einen fortwährenden Prozess dar. Sie legt den Grundstein für menschenfreundliche Werte und politische Kompetenzen, die schließlich dafür erforderlich sind, dass eine demokratische Gesellschaft dialogfähig bleibt und Krisensituationen stabil und gestärkt überwinden kann.

Stichworte

Politische Bildung, Demokratiebildung, Gesellschaftliche Krisen, Psychische Gesundheit, Diskriminierung, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Beutelsbacher Konsens, Schulentwicklung, Partizipation, Neutralitätsgebot

Danksagung

Die Autorinnen und Autoren bedanken sich bei Prof Dr. Sibylle Reinhardt (emeritierte Professorin für Didaktik der Sozialkunde am Institut für Politikwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) und Prof. Dr. Claudia Dalbert (Direktorin a.D. des Leibniz-Instituts für Psychologie) für die fachliche Unterstützung und das wertvolle Feedback zum Text.

Autor:innen

Hannah Maschong hat Grundschullehramt an der TU Dortmund studiert und arbeitet als Bildungsreferentin für Bildung für nachhaltige Entwicklung und partizipative Schulentwicklung. Sie hat den Verein Klimabildung e.V. mitgegründet.

Phillip Gutberlet studiert an der RPTU Campus Landau „Mensch und Umwelt: Psychologie, Kommunikation und Ökonomie“ und setzt sich ehrenamtlich für Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Transformation des Bildungssystems ein. Er ist Mitglied des youpaN – das Jugendbeteiligungsgremium der Nationalen Plattform BNE – sowie im Vorstand von Klimabildung e.V.

Nora Oehmichen hat an der Universität Konstanz Geschichte und Philosophie studiert, ist Lehrerin an einem Gymnasium im Raum Stuttgart und engagiert sich im Bundesvorstand von Teachers for Future Germany. Als Lehrperson im staatlichen Schulsystem hat sie selbst immer wieder die Erfahrung gemacht, dass sinnhafte Bildung und partizipatives Lernen dort eher trotz, und nicht dank der vorherrschenden Strukturen stattfinden. Deshalb setzt sie sich für eine an den Prinzipien Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) orientierte Transformation unserer Schulen ein.

Dr. Felix Peter ist Diplom-Psychologe, hat an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg über das Gerechtigkeitserleben von Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Sozial- und Unterrichtsklima in Schulklassen promoviert und arbeitet als Schulpsychologe in Sachsen-Anhalt. Er ist Mitglied der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP).

Antonia Schuschke hat an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Lehramt an Gymnasien studiert. Sie hat sowohl in einer Jugendarrestanstalt als auch an einer freien reformpädagogischen Schule als Pädagogin gearbeitet und ist aktuell Lehrerin an einer Integrierten Gesamtschule in Sachsen-Anhalt.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg., 2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.html (02.03.2024)
- Asbrand, J., Peter, F., Calvano, C. & Dohm, L. (2024). *Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag*. Hogrefe.
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten: Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau Verlag.
- Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R. & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist*, 73(7), 855–883.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2023). *Handreichung Projektkonzeption*. bpb. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_Handreichung-Projektkonzeption-df.pdf (02.03.2024)
- Cremer, H. (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung: Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?* Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Crone, E. A., & Konijn, E. A. (2018). Media use and brain development during adolescence. *Nature Communications*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03126-x>
- Dalbert, C. (Hrsg., 2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Das NETTZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid, & Neue deutsche Medienmacher*innen (Hrsg., 2024). *Lauter Hass – Leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung*. Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz. https://kompetenznetzwerk-hass-im-netz.de/wp-content/uploads/2024/02/Studie_Lauter-Hass-leiser-Rueckzug.pdf (02.03.2024)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. (2023). Der Preis für demokratische Schulentwicklung. *DeGeDe*. <https://degede.de/project/demokratieerleben-der-preis-fuer-demokratische-schulentwicklung-2023/> (02.03.2024)
- Döring, H. (2022). *Gesellschaftliche Krisen und Proteste. Dialog als Mittel der Konfliktmoderation*. Kohlhammer.
- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K. & Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1(1), 13–29.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frankfurter Erklärung. (2015). Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, H. 4, 94–96.
- Grimes, D. R. (2019). A dangerous balancing act. *EMBO reports*, 20(8), e48706. <https://doi.org/10.15252/embr.201948706>
- Hershovich, M., Simon, T. & Simon, J. (2017). Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In R.

- Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (1. Aufl., S. 161–172). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2014). Lehrerkooperation. *Pädagogik*, 66(1), 52–54.
- Kenner, S. (2020). Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 31–48). Springer Fachmedien.
- Krause, W., Cohen, D. & Abou-Chadi, T. (2023). Does accommodation work? Mainstream party strategies and the success of radical right parties. *Political Science Research and Methods*, 11(1), 172–179.
- Kuhn, A. (21.07.2023). Multiprofessionelle Teams: „Die Ressourcen werden oft nicht gut genutzt“. *Das Deutsche Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/birgit-luetje-klose-multiprofessionelle-teams-die-ressourcen-werden-oft-nicht-gut-genutzt/> (02.03.2024)
- Kultusministerkonferenz. (1973). *Zur Stellung des Schülers in der Schule* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf (02.03.2024)
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (02.03.2024)
- Küpper, B. & Zick, A. (2015, Oktober 20). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. *bpb.de*. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/> (02.03.2024)
- Landesschulamt Sachsen-Anhalt (Hrsg., 2020). *Krisenordner. Informationen und Handlungsleitfäden für Prävention und Krisenintervention an den Schulen in Sachsen-Anhalt* (2. Aufl.).
- May, M. (2018). Hate Speech analog – Eine situative Herausforderung in Schule und Unterricht. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 67(3), 29–30.
- Metzger, N. (10.02.2024). Jugendlichen „ins Gehirn senden“: AfD hängt alle anderen Parteien auf TikTok ab. *ZDFheute*. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/afd-tiktok-erfolg-strategie-jugendliche-100.html> (02.03.2024)
- Meyer, G., Dovermann, U., Frech, S. & Gugel, G. (Hrsg.). (2004). *Zivilcourage lernen: Analysen – Modelle – Arbeitshilfen*. bpb. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/CA89I0.pdf> (02.03.2024)
- Oberle, M. (07.10.2019). Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. *Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html (02.03.2024)

- O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S. & Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 601–613.
- Pennycook, G., Cannon, T. D. & Rand, D. G. (2018). Prior exposure increases perceived accuracy of fake news. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(12), 1865–1880.
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S. & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine* (1982), 95, 115–127.
- Reinemann, C., Nienierza, A., Fawzi, N., Riesmeyer, C. & Neumann, K. (2019). *Jugend - Medien - Extremismus: Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Springer VS.
- Reinhardt, S. (2016). Kritische politische Bildung. In A. Schippling, C. Grunert & N. Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder* (S. 241–254). Verlag Barbara Budrich.
- Reinhardt, S. (2017). Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten – Probleme und Ideen. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 66(2), 281–291.
- Reinhardt, S. (2019). Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 68(1), Article 1.
- Reinhardt, S. (2022). *Fachdidaktik: Politik-Didaktik (10. Auflage) - Handbuch für die Sekundarstufe I und II - Buch*. Cornelsen Pädagogik.
- Schneider, H. (1996). Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – Ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (Bd. 16, S. 199–225). Wochenschau Verlag.
- Scott, H. & Woods, H. C. (2018). Fear of missing out and sleep: Cognitive behavioural factors in adolescents' nighttime social media use. *Journal of Adolescence*, 68(1), 61–65.
- Simon, T. (2020). Partizipation als Ziel und Voraussetzung von BNE. Viel gefordert – aber auch gewollt? In C. Juen-Kretschmer, T. Kosler, K. Mayr-Keiler, A. Oberrauch, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung – Schule Heft 5: Heft 5: Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 71–84). Klinkhardt, Julius.
- Thielbörger, P. (2021). Freiheitliche demokratische Grundordnung. *bpb.de*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202025/freiheitliche-demokratische-grundordnung/> (04.03.2024)
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184).
- Wilmans, K. (2021). *Whole School Approach. Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung*. Greenpeace e.V. <https://www.greenpeace.de/bildungsmaterial/SfE-Handreichung-WSA.pdf> (02.03.2024)
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz. <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2023> (02.03.2024)