

<b>Geleitwort</b> .....	<b>2</b>
-------------------------	----------

<b>Auftrag zu politischer Bildung und Neutralitätspflichten von Schulen</b> .....	<b>3</b>
---	----------

PROF. DR. JOACHIM WIELAND,  
DEUTSCHE UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFT SPEYER

<b>Neutralitätsgebot und politischer Extremismus in der Einschätzung von Gymnasiallehrkräften. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie</b> .....	<b>10</b>
--	-----------

DR. ANJA BÖNING, FERNUNIVERSITÄT IN HAGEN  
PROF. DR. GABRIELE BELLENBERG, RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

<b>Gibt es eine Neutralitätspflicht für Schulen in freier Trägerschaft?</b> .....	<b>22</b>
---	-----------

PD DR. JÖRG-DIETER WÄCHTER, BISCHÖFLICHES GENERALVIKARIAT HILDESHEIM

## Geleitwort

Der 6. Deutsche Schulrechtstag hat am 17. Dezember 2021 stattgefunden, veranstaltet vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) und dem Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB) – leider konnte er coronabedingt nicht in Präsenz durchgeführt werden, was jedoch die Beteiligung in den Frage- und Diskussionsphasen nicht beeinträchtigte. Das Thema „Schulen zwischen wertgebundenem Erziehungsauftrag, Vielfalts- und Neutralitätsgebot“ erfuhr in den Beiträgen eine Auslotung seiner Komplexität: Das Spannungsgefüge, welches im Titel angeführt ist, manifestiert sich im verfassungsrechtlichen Rahmen, in dem schulische Bildung stattfindet: Wie weit geht die freie Meinungsäußerung seitens der Schüler\*innen, die eine Grundvoraussetzung für das Erlernen rechtsstaatlicher Demokratiewerte darstellt? Ab welchem Moment ist die Lehrkraft aufgefordert, auf genau diese Werte hinzuweisen und Diskriminierungen oder anderen menschenrechtsverletzenden Meinungen begründet und gedanklich nachvollziehbar entgegenzutreten, ohne den Dialog zum Verstummen zu bringen oder ihre Einsicht zur alleinigen Norm werden zu lassen? Lehrkräfte müssen dieses pädagogische Spannungsverhältnis mit ihrem Recht der Meinungsfreiheit zur Deckung bringen. Die Vorträge fokussierten sich auf praktische Beispiele aus dem Schulleben, auf religiöse Pluralität, auf die Neutralitätsverpflichtung von Schulen in freier Trägerschaft mit eigenen Wertprofilen, auf Interviews mit Lehrkräften. Das komplexe Thema wurde durch zwei Beiträge aus der schulische Praxis und durch eine offene Podiumsdiskussion abgerundet.

In diesem Heft werden die Beiträge publiziert.

DIE REDAKTION

# Auftrag zu politischer Bildung und Neutralitätspflichten von Schulen

PROF. DR. JOACHIM WIELAND,  
DEUTSCHE UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFT SPEYER

## I. Das Problem

Der Auftrag zu politischer Bildung und die Neutralitätspflichten von Schulen stehen in einem Spannungsverhältnis. Der Erziehungsauftrag ist wertgebunden und in diesem Sinne nicht neutral. Lehrer:innen haben als Persönlichkeiten ihr eigenes Wertesystem. Sie verkörpern Werte und haben regelmäßig eigene politische Überzeugungen. Gleichzeitig verpflichtet sie ihr Erziehungsauftrag zu einer gewissen Zurückhaltung in politischen Fragen. Lehrer:innen sollen im Unterricht keine Politik machen, sondern sich parteipolitisch neutral verhalten. Gleichzeitig sollen sie jederzeit für die freiheitlich-demokratische Grundordnung eintreten, die im Grundgesetz verankert ist. Wie Schüler:innen können sich auch Lehrer:innen auf das Grundrecht der Meinungsfreiheit berufen. Wenn Schüler:innen sich in der Schule politisch äußern, können Lehrer:innen gefordert sein, pädagogisch zu reagieren. Welchen Rahmen gibt die Rechtsordnung insoweit vor?

Ich werde in meinem Referat zunächst einmal auf die einschlägigen Rechtsvorschriften eingehen. Damit das Ganze aber nicht zu theoretisch und zu rechtswissenschaftlich bleibt, werde ich in einem zweiten Schritt anhand von Beispielen, wie sie in der Praxis der Schulen vorkommen können, meine Lösungsvorschläge für schwierige Situationen vorstellen. Ich schließe dann mit einer kurzen Zusammenfassung meiner Ergebnisse. Zunächst zum rechtlichen Rahmen:

## II. Der rechtliche Rahmen

### 1. Das Beamtenrecht

Das Beamtenrecht verpflichtet Lehrer:innen dazu, ihre Aufgaben unparteiisch zu erfüllen und sich durch ihr ganzes Verhalten zu der freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen und für deren Erhaltung einzutreten. Betätigen sich Lehrer:innen politisch, müssen sie die Mäßigung und Zurückhaltung wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt (§ 33 Beamtenstatusgesetz). Lehrer:innen dürfen in der Schule weder im Unterricht noch außerhalb des Unterrichts Parteipolitik betreiben. Sie sind zur Verfassungstreue verpflichtet, müssen sich also aktiv für die Verfassung und deren Werte einsetzen. Diese Pflicht erstreckt sich nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts auf die gesamte geltende Verfassungsordnung, auch soweit Bestimmungen des Grundgesetzes im Wege der Verfassungsänderung umgestaltet werden können. Eine bloß verbale Bejahung der grundgesetzlichen Wertordnung reicht nicht aus. Vielmehr muss das Lehreramts aus dem Geist der Verfassung heraus

geführt werden. Für angestellte Lehrer:innen gilt im Wesentlichen das Gleiche wie für beamtete Lehrer:innen.

## **2. Das Schulrecht**

In die gleiche Richtung zielt das Schulrecht, das sich zwar im Wortlaut in den einzelnen Ländern unterscheidet, im Kern jedoch in allen Ländern gleich ist. Die folgende Darstellung orientiert sich am Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (SchulG NW). Die Ergebnisse sind jedoch auf andere Länder übertragbar.

Der Schulunterricht und die schulische Erziehung erfolgen auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung, insbesondere ihrer Bildungs- und Erziehungsziele. Bildungs- und Erziehungsziele sind die Achtung vor der Würde des Menschen und die Bereitschaft zum sozialen Handeln. Die Erziehung soll im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, aber auch in Liebe zu Volk und Heimat sowie zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung erfolgen und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen hinführen (Art. 7 Landesverfassung Nordrhein-Westfalen). Schüler:innen sollen befähigt werden, am politischen Leben teilzunehmen. Sie sollen lernen, die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten, Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, für ein diskriminierungsfreies Zusammenleben und für die Demokratie einzustehen sowie die grundlegenden Normen der Verfassung zu verstehen. Die Schule wahrt Offenheit und Toleranz. Sie respektiert im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unterschiedliche Auffassungen. Schüler:innen dürfen nicht einseitig beeinflusst werden. Lehrer:innen dürfen in der Schule keine politischen Bekundungen abgeben, welche die Neutralität des Landes gegenüber Schüler:innen sowie Eltern oder den politischen Schulfrieden gefährden oder stören. Unzulässig ist ein Verhalten, das den Eindruck hervorruft, dass Lehrer:innen gegen die freiheitliche-demokratische Grundordnung auftreten (§ 2 SchulG NRW). Das sind große Worte, die in der Praxis nicht leicht umzusetzen sind. Wichtiger noch als das Schulgesetz sind die Grundrechte:

## **3. Die Grundrechte**

Lehrer:innen und Schüler:innen können sich auch in der Schule auf ihre Grundrechte berufen. Das gilt insbesondere für das Grundrecht der Meinungsfreiheit. Das Beamtentum und das Schulrecht schränken die grundrechtliche Meinungsfreiheit aber zulässig ein. Bei dieser Einschränkung ist allerdings die hohe Bedeutung der Meinungsfreiheit zu beachten. Die Einschränkungen müssen strikt verhältnismäßig sein. Das heißt insbesondere, dass sie Lehrer:innen und Schüler:innen zumutbar sein müssen.

Ich komme damit zu einem Zwischenergebnis:

## **4. Ein Zwischenergebnis**

Lehrer:innen können sich ebenso wie Schüler:innen auf das Grundrecht der Meinungsfreiheit berufen. Der Grundrechtsgebrauch wird allerdings durch das Amtsrecht und

das Schulrecht eingeschränkt. Beamtenrechtlich sind Lehrer:innen verpflichtet, ihre Aufgaben unparteiisch zu erfüllen, sich durch ihr ganzes Verhalten zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen und für den Erhalt dieser Grundordnung einzutreten. Das Schulrecht verpflichtet Lehrer:innen, ihre Schüler:innen im Geiste der Verfassung zu bilden und zu erziehen. Insoweit wird die Meinungsfreiheit der Lehrer:innen und Schüler:innen eingeschränkt.

### III. Die Folgerungen

Die Folgerungen, die sich aus diesen ziemlich abstrakten rechtlichen Vorgaben für den Alltag in der Schule ergeben, möchte ich anhand von einigen Beispielen diskutieren. Dabei wird deutlich werden, dass die Anforderungen der Verfassung und des Schulgesetzes mit Blick auf die Meinungsfreiheit von Lehrer:innen und Schüler:innen keineswegs immer eindeutig sind und häufig auch unterschiedliche Auffassungen zur Zulässigkeit oder Gebotenheit eines bestimmten Verhaltens vertreten werden können.

Ich komme zu meinen Beispielen:

Stellen Sie sich bitte zunächst eine Situation mit einer Lehrerin oder einem Lehrer im Unterricht zum Thema Deutschlands Grenzen vor:

Ein:e Schüler:in sagt „im Spaß“: „Deutschland ist eigentlich viel größer als auf der Karte, die Grenzen von vor 1945 gehören doch auch dazu.“

Der/die Lehrer:in muss den/die Schüler:in darauf hinweisen, dass nach der Präambel des Grundgesetzes mit der Wiedervereinigung die Einheit Deutschlands vollendet ist. Gebiete außerhalb des Staatsgebiets der Bundesrepublik Deutschland gehören folglich nicht zu Deutschland im Sinne der Verfassung. Mit einem solchen Hinweis erfüllt ein:e Lehrer:in die Pflicht, sich für die gesamte geltende Verfassungsordnung einzusetzen.

Ich komme zu meinem zweiten Beispiel:

Kurz nach Unterrichtsende zeigt ein:e Schüler:in im Klassenzimmer den Hitler-Gruß. Das Zeigen des Hitlergrußes ist nach § 86a StGB (Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen) strafbar, auch wenn damit nicht ein Bekenntnis zum Nationalsozialismus zum Ausdruck gebracht werden soll. Die Meinungsfreiheit der Schüler:innen ist insoweit nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts in zulässiger Weise eingeschränkt. Da sich das Zeigen des Hitlergrußes nicht mehr im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung hält, sondern als Gefährdung des demokratischen Rechtsstaates strafbar ist, dürfen Lehrer:innen das Verhalten nicht mehr als bloße unterschiedliche Auffassung respektieren, sondern müssen sich aktiv für die Verfassung und deren Werte einsetzen, wenn das Verhalten in den Räumen der Schule erfolgt, auch wenn der Unterricht bereits beendet ist.

Mein nächstes Beispiel betrifft den Themenkreis Asyl/Migration:

Stellen Sie sich eine Situation mit einer Lehrkraft im Unterricht vor. Ein:e Schüler:in fordert: „Deutsche zuerst! Unser Sozialversicherungssystem sollte grundsätzlich Deutsche bevorzugen“.

Die Forderung, dass unser Sozialversicherungssystem grundsätzlich Deutsche bevorzugen sollte, hält sich im Rahmen der Meinungsfreiheit. Die Sozialversicherung beruht auf dem Solidaritätsprinzip und macht Versicherungsleistungen von der Beitragszahlung abhängig. Ausländer und Geflüchtete haben deshalb nicht automatisch Anspruch auf Sozialversicherungsleistungen. Lehrer:innen sollten allerdings darauf hinweisen, dass die Menschenwürdegarantie der Verfassung jedem das Existenzminimum gewährleistet. Das gebietet die Achtung vor der Würde des Menschen. Lebenswichtige Sozialleistungen schuldet der Staat allen Menschen.

Nächstes Beispiel:

Ein:e Schüler:in behauptet: „Ausländer sind zu faul zum Arbeiten und wollen uns nur unser Geld aus der Tasche ziehen“.

Die Schüler:innen sollen lernen, Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen. Lehrer:innen sind deshalb auf eine solche ausländerfeindliche Äußerung hin, die nicht mehr von der Meinungsfreiheit in der Schule gedeckt ist, zum Handeln verpflichtet. Sie müssen den Schüler:innen vermitteln, dass auch Ausländer einen Anspruch auf Achtung wie Deutsche haben und dass die freiheitliche Ordnung der Verfassung keine ehrverletzenden Äußerungen deckt.

Nächstes Beispiel:

Ein:e Schüler:in schließt von einer ihm/ihr bekannten Person auf alle: „Flüchtlinge sind eigentlich reich, das sieht man ja schon an dem Smartphone, das XY besitzt“.

Die Äußerung, dass Flüchtlinge eigentlich alle reich seien, wie man am Beispiel einer Person sehe, dürfte noch von der Meinungsfreiheit gedeckt sein, gibt aber für Lehrer:innen Anlass zu einer pädagogischen Reaktion im Sinne des Auftrags der Schule, Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen. Es sollte deutlich werden, dass solche Verallgemeinerungen gerade mit Bezug auf Geflüchtete Vorurteile darstellen, die mit der Lebenswirklichkeit nichts zu tun haben.

Noch ein Beispiel:

Schüler:innen beziehen sich auf einen ihnen bekannten Fall und schließen auf alle: „Ausländer sind alle kriminell, wie der Fall im Asylbewerberheim XY letzte Woche gezeigt hat.“

Diese Äußerung steht an der Grenze zur Ehrverletzung und dürfte nur deshalb nicht strafbar sein, weil die beleidigte Personengruppe der Ausländer nicht überschaubar ist. Eine pädagogische Reaktion ist aber unabhängig von der (fehlenden) Strafbarkeit der Äußerung geboten, weil die Schüler:innen lernen sollen, Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen.

Meine folgenden Beispiele betreffen Meinungsäußerungen im Unterricht:

Ein:e Lehrer:in vertritt die Meinung: „Menschen in Not muss man helfen, auch wenn man dabei Gesetze bricht, und deshalb muss man z. B. die Flüchtlinge auf den Schiffen im Mittelmeer vor Malta auch aufnehmen.“

Die Äußerung der Meinung, dass man Menschen in Not helfen muss, auch wenn man dabei Gesetze bricht, ist zwar grundsätzlich von der Meinungsfreiheit der Lehrer:innen umfasst. Die Meinungsfreiheit der Lehrer:innen findet aber dort ihre Grenze, wo ziviler Ungehorsam durch ein gesetzwidriges Verhalten befürwortet wird. Eine solche Befürwortung verletzt das Gebot zur Mäßigung und Zurückhaltung, zumal das Grundgesetz alle Amtsträger verpflichtet, Gesetz und Recht zu beachten. Anderes würde nur gelten, wenn ziviler Ungehorsam als ethisches und rechtliches Problem in Auseinandersetzung mit den Argumenten der Befürworter:innen und Gegner:innen abgehandelt und nicht auf eine plakative Aussage reduziert würde.

Noch ein Beispiel:

Ein:e Schüler:in trägt einen Anstecker der Partei XY und sagt: „Ich finde die Partei XY toll“. Das Bekenntnis von Schüler:innen zu einer politischen Partei ist von ihrer Meinungsfreiheit gedeckt und entspricht dem Auftrag der Schule, Schüler:innen zu befähigen, am politischen Leben teilzunehmen. Nur wenn der politische Schulfriede im Einzelfall ernstlich gefährdet wäre, müssten Lehrer:innen pädagogisch reagieren und die Bedeutung der Meinungsfreiheit und der Achtung der Meinung anderer herausarbeiten.

Weiteres Beispiel:

Ein:e Lehrer:in sagt: „Ich finde die Partei XY toll.“

Lehrer:innen müssen ihre Aufgaben unparteiisch erfüllen und dürfen in der Schule keine politischen Bekundungen abgeben, welche die parteipolitische Neutralität des Schulunterrichts gefährdet. Insoweit ist ihre Meinungsfreiheit eingeschränkt. Deshalb wäre die Äußerung, eine politische Partei sei toll, eine Verletzung ihrer Dienstpflichten.

Nächstes Beispiel:

Ein:e Schüler:in sagt: „Ich finde die Partei XY sollte verboten werden, weil sie gegen Ausländer wettet und Unsicherheit schürt.“

Die Äußerung ist von der Meinungsfreiheit der Schüler:innen gedeckt. Lehrer:innen dürfen sie allerdings nicht unkommentiert lassen, sondern müssen derart für die Erhaltung der Verfassung eintreten, dass ein Parteiverbot nicht bereits bei einem Werten gegen Ausländer zulässig ist, sondern nur, wenn die Abschaffung der zentralen Grundprinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung wie die Garantie der Menschenwürde und das Prinzip des demokratischen Rechtsstaats angestrebt werden.

Weiteres Beispiel:

Ein:e Lehrer:in sagt im Unterricht: „Die Partei XY sollte verboten werden, weil sie gegen den Islam wettet.“

Die Äußerung verstößt gegen das beamtenrechtliche Gebot zur politischen Mäßigung und Zurückhaltung. Zudem reicht das Werten gegen den Islam nicht aus, damit eine politische Partei verboten werden darf.

Noch ein Beispiel:

Ein:e Schüler:in sagt dem Unterricht: „Mehrere Parteien braucht man nicht, eine gut aufgestellte Partei reicht und überhaupt hat die Opposition zu viele Rechte.“

Auf diese Äußerung hin müssen Lehrer:innen den Schüler:innen erläutern, dass eine parlamentarische Demokratie auf dem Mehrparteiensystem und auf der Aufgabenteilung zwischen Regierung und Opposition basiert. Das gebietet ihre Dienstpflicht, für den Erhalt der freiheitlich-demokratischen Grundordnung einzustehen.

Nun zu Meinungsäußerungen auf dem Schulhof:

Ein:e Schüler:in bringt lautstark seine/ihre Vorliebe für eine bestimmte Musikrichtung zum Ausdruck, die sich klar gegen Ausländer oder Geflüchtete bzw. Asylbewerber wendet.

Solche Äußerungen von Schüler:innen erfordern eine Reaktion der Lehrer:innen, die Schüler:innen befähigen sollen, Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen und die Würde aller Menschen zu achten.

Ebenfalls auf dem Schulhof:

Eine Lehrkraft hört Beschimpfungen der Schüler:innen untereinander, in denen Begriffe wie „Jude“, „schwul“ oder „behindert“ vorkommen.

Auch insoweit ist eine pädagogische Reaktion der Lehrer:innen gegenüber den Schüler:innen aus den eben genannten Gründen erforderlich.

Weiter auf dem Schulhof:

Eine Gruppe von Schüler:innen trägt Jacken, die einer extremen politischen Richtung zuzuordnen sind. Das Tragen der Jacken ist als Ausdruck der Meinungsfreiheit der Schüler:innen hinzunehmen, solange die Jacken nicht für Meinungen stehen, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unvereinbar sind und/oder den Schulfrieden gefährden. Eine pädagogische Reaktion gegenüber den Schüler:innen zur Bekräftigung der Toleranz und als Eintreten für die freiheitlich-demokratische Grundordnung ist angezeigt. Entscheidend für die Reaktion der Lehrer:innen ist, ob die Jacken für politische Auffassungen stehen, die zwar extrem, aber noch nicht verfassungsfeindlich sind. Bringt das Tragen der Jacken verfassungsfeindliche Überzeugungen zum Ausdruck, müssen Lehrer:innen gegenüber den Schüler:innen für die Erhaltung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung eintreten.



#### **IV. Das Ergebnis:**

Die Beispiele dürften gezeigt haben, dass das Neutralitätsgebot in der Schule eine tägliche Herausforderung ist. Eindeutige rechtliche Bewertungen sind schwer, über Vieles wird man diskutieren können und müssen. Einige Grundsätze lassen sich aber immerhin festhalten: Im Vordergrund steht die Meinungsfreiheit von Schüler:innen und Lehrer:innen. Das Amtsrecht schränkt die Meinungsfreiheit der Lehrer:innen stärker ein als die der Schüler:innen. Lehrkräfte müssen sich vor allem im Unterricht, aber auch im räumlichen Kreis der Schule in der Ausübung ihrer Meinungsfreiheit zurückhalten. Grenzenlos ist aber auch die Meinungsfreiheit der Schüler:innen nicht. Der wertgebundene Erziehungsauftrag der Schule bringt es mit sich, dass extreme Meinungsäußerungen von Schüler:innen eine Reaktion der Lehrer:innen hervorrufen und hervorrufen müssen. Das Recht gibt insoweit nur eine Rahmenordnung vor, es bleibt Spielraum für pädagogische Gestaltung. Lehrer:innen sollten sich aber immer bewusst sein, dass von ihnen erwartet wird, stets für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzutreten. Das ist hoffentlich keine Beschränkung ihrer Meinungsfreiheit, sondern gibt den Raum zu einer wertgebundenen Verteidigung der Verfassung und zu einem Eintreten für die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Wer sich daran hält, kann aus rechtlicher Sicht nichts falsch machen.

# Neutralitätsgebot und politischer Extremismus in der Einschätzung von Gymnasiallehrkräften.

## Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie

DR. ANJA BÖNING, FERNUNIVERSITÄT IN HAGEN

PROF. DR. GABRIELE BELLENBERG, RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

### 1. Ausgangspunkt und Kontext

Die politische Auseinandersetzung um Themen wie Flucht, Asyl, EU und Globalisierung haben sich in den vergangenen Jahren deutlich verschärft und sind konflikthafter geworden. Zeitdiagnosen gehen davon aus, dass es die Erosion der alten nationalgesellschaftlichen Ordnung durch die Globalisierung und politische, wirtschaftliche und kulturelle Liberalisierungs- und Öffnungsprozesse ist, die zu einer Polarisierung der spätmodernen Gesellschaft geführt hat.<sup>1</sup> Der massive und rasante soziale Wandel hat Erfahrungen von Kontrollverlust und Ängste breiterer Bevölkerungsgruppen vor einer sozialen Deklassierung bewirkt, die sich in einer bürgerlichen Protestbewegung gegen eine offene und pluralistische Gesellschaft ausdrücken.<sup>2</sup> Mit Blick auf Mentalitäten und Demokratieverständnisse lassen sich in der Gesellschaft einerseits kosmopolitische Orientierungen, die für Weltoffenheit und ein universalistisches Denken über Werte stehen, und andererseits kommunitaristische Orientierungen wie nationalstaatlich verfasstes Denken und die Betonung kultureller Bindung und Grenzen ausmachen, die sich kontrovers wie unversöhnlich gegenüberstehen.<sup>3</sup> Die Zunahme gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland ist bereits seit Beginn der 2000er Jahre in den Arbeiten der Forschungsgruppe um den Bielefelder Erziehungswissenschaftler Wilhelm Heitmeyer dokumentiert.<sup>4</sup> Nationalautoritäre und rechtspopulistische Narrative, die die massiven sozialen Umwälzungen der vergangenen zwei Jahrzehnte aufgegriffen und mit Moralisation, Polarisierung, Anti-Elitarismus, Anti-Intellektualismus und Institutionenfeindlichkeit zu beantworten versucht haben, haben den Aufstieg des Populismus nicht nur in Deutschland, sondern europa- bzw. weltweit befördern können.<sup>5</sup> Die „Mitte-Studie“ zeichnet das Bild einer mehrheitlich demokratisch orientierten Gesellschaft bei einer gleichzeitigen Verhärtung und Normalisierung menschenfeindlicher, rechter und populistischer Einstellungen.<sup>6</sup> Angesichts des spürbar veränderten Klimas in der Gesellschaft und einer veränderten politischen Kultur werden Rechtspopulismus und politischer Extremismus zu einer drängenderen Problemstellung auch für die Schulpraxis.

1 *Andreas Reckwitz*, Das Ende der Illusionen – Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne, 2019; *Oliver Nachtwey*, Die Abstiegsgesellschaft, 2016; *David Goodhart*, The Road to Somewhere: The Populist Revolt and the Future of Politics, 2017.

2 *Wilhelm Heitmeyer*, Autoritäre Versuchungen, 2018; Cornelia Koppetsch, Rechtspopulismus als Protest – Die gefährdete Mitte in der globalen Moderne, 2020.

3 *Wolfgang Merkel*, Kosmopolitismus versus Kommunitarismus. Ein neuer Konflikt in der Demokratie, in: Philipp Harfst/Ina Kubbe/Thomas Poguntke (Hrsg.), Parties, Governments and Elites, 2017, S. 9.

4 *Wilhelm Heitmeyer*, Deutsche Zustände, 2002-2011.

5 Dazu *Kai Hirschmann*, Der Aufstieg des Nationalpopulismus – Wie westliche Gesellschaften polarisiert werden, 2017.

6 *Andreas Zick/Beate Küpper/Wilhelm Berghahn*, Verlorene Mitte – Feindselige Zustände, 2019.

## 2. Rechtsextremismus und Schule

Beispiele wie das AfD-Onlinemeldeportal gegen Lehrkräfte, die angeblich gegen das Neutralitätsgebot verstoßen haben, oder der Fall aus Frankreich, bei dem der Lehrer Samuel Paty auf seinem Heimweg von einem radikalisierten Islamisten ermordet wurde<sup>7</sup>, machen deutlich, dass die Schule nicht nur ein Ort von Bildung, Erziehung und Sozialisation, sondern zugleich ein Austragungsort gesellschaftlicher Konfliktlinien und Kontroversen ist. Schule als Spiegel der Gesellschaft ist ein politischer Diskursraum, in dem unterschiedliche Lebenswelten, Einstellungen und politische Positionen aufeinandertreffen. Vorurteile, antidemokratische und menschenfeindliche Einstellungen und die auf Ungleichwertigkeitsideologien basierende Abwertung gesellschaftlicher Gruppen mit geringem sozialem Status wie bspw. Zugewanderte sind kein Minderheitenphänomen in der deutschen Gesellschaft. Sie finden sich, wie Studien belegen, auch in der Schule.<sup>8</sup>

Die Phänomene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in der Schule stehen in einem starken Spannungsverhältnis zu dem rechtlichen Fundament und der rechtlichen Rahmung von Schule. Die Schule hat nach Art. 7 Abs. 1 GG einen staatlichen Erziehungsauftrag<sup>9</sup> und auch die Schulgesetze der Länder weisen der Schule einen Erziehungsauftrag zu, dessen Erziehungsziel explizit die Erziehung zur Demokratie ist. Das verfassungsrechtliche Gebot der parteipolitischen Neutralität als hergebrachter Grundsatz des Berufsbeamtentums (der in § 33 BeamtStG und § 60 BBG einzelvertraglich seinen Niederschlag findet) und das Gebot des aktiven Eintretens für die im Grundgesetz verfasste freiheitlich-demokratische Grundordnung (§ 60 Abs. 1 S. 3 BBG) adressieren Lehrkräfte, in der Schule nicht neutral, sondern menschenrechtlich und wertorientiert im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu handeln.<sup>10</sup> Vor allem für die politisch bildenden, historischen und diskursiven Fächer gelten darüber hinaus feste didaktische Gestaltungsmaximen, die der Beutelsbacher Konsens statuiert. Der Beutelsbacher Konsens, der auf einer Veranstaltung der Baden-Württembergischen Landeszentrale für Politische Bildung 1976 in Beutelsbach erarbeitet wurde, enthält ein Überwältigungsverbot, ein Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Urteilsbefähigung.<sup>11</sup> Das Überwältigungsverbot meint, dass es nicht zulässig ist, Schüler:innen im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln, es normiert also ein Indoktrinationsverbot. Das Kontroversitätsgebot legt fest, dass alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht durch die Berücksichtigung kontroverser Positionen und Perspektiven Abbildung erfahren muss.

7 *Martin Malcherek*, „Informationsportal Neutrale Schule“ – rechtliche Gesichtspunkte, in: R&B 4/2018, S. 3 ff.; *Anant Agarwala*, Mord an Samuel Paty: „Ermordet, weil er seinen Job gemacht hat“, in: DIE ZEIT Nr. 14/2021 vom 07.10.2021.

8 Eine Zusammenschau findet sich bei *Schubarth et al.*, Rechtsextremismus als Herausforderung für die Schule, in: Schedler et al. (Hrsg.), Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, 2019, S. 41 (43 f.); zur politischen Einstellung von Jugendlichen s. auch *Klaus Hurrelmann et al.*, 18. Shell Jugendstudie, 2019.

9 Dazu auch *Ingo Richter*, Der Staat als Erzieher, in: RdJB 4/2015, S. 483.

10 Das gilt entsprechend auch für Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis. Vgl. darüber hinaus Deutsches Institut für Menschenrechte, Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?, 2019.

11 Der Beutelsbacher Konsens ist hier abrufbar: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [Stand: 23.01.2022].

Das Prinzip der Urteilsbefähigung meint, dass Schüler:innen befähigt werden sollen, eine politische Situation und ihre eigene Interessenslage zu analysieren.

Trotz dieser klaren normativen, rechtlichen wie didaktischen Vorgaben sind Lehrkräfte im Unterrichtsalltag vor die Herausforderung gestellt, professionell und souverän mit Rechtsextremismus, antidemokratischen und diskriminierenden Positionierungen umzugehen. Diese Aufgabe ist voraussetzungsvoll, denn sie erfordert Problemsensibilität und eine entsprechende Handlungskompetenz, die über das fachliche und didaktische Wissen hinausgeht, die in der Lehramtsausbildung vermittelt werden. Als ein Problem erweist sich in diesem Zusammenhang, dass Rechtsextremismus in der Schule bisher kaum im Fokus der Bildungsforschung stand.<sup>12</sup> Diese Leerstelle ist auch dem Umstand geschuldet, dass Rechtsextremismus in der Schule bislang eher ein Tabuthema war: Schulen befürchten einen Imageschaden, wenn Fälle von Rechtsextremismus an ihrer Schule bekannt werden, Lehrkräfte sind, auch angesichts des Neutralitätsgebots, verunsichert, wie sie auf rechtsextremistische Vorfälle und Äußerungen angemessen reagieren können, was sich schließlich kritisch auf ihre Interventionsbereitschaft auswirken kann.<sup>13</sup>

Die hier vorgestellte explorative Interviewstudie verfolgt das Ziel, diese Forschungslücke aufzugreifen und Einblicke in die Schulwirklichkeit zu gewinnen. Von besonderer Relevanz ist dabei die Frage, ob Schule ihrem normativen Anspruch einer Demokratieerziehung gerecht wird bzw. angesichts ihrer „strukturellen Ambivalenzen“<sup>14</sup> gerecht werden kann. Diese strukturellen Ambivalenzen von Schule sind ihren unterschiedlichen Funktionen geschuldet. Zwar hat Schule eine Sozialisations- und Integrationsfunktion, die Teilhabe, Inklusion und die Vermittlung von demokratischen Werten wie Toleranz und Solidarität realisieren (oder zumindest fördern) soll, diese Funktionen werden im Schulalltag allerdings von den Notwendigkeiten der Qualifikations- und Selektionsfunktion überlagert, die auf den Leistungsvergleich ausgelegt sind.<sup>15</sup> Durch Selektionsprozesse ist Schule zudem „selbst in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit bzw. Entsolidarisierungseffekte verstrickt“<sup>16</sup>. Dem stehen demokratiepädagogische Ansätze gegenüber, die das Ziel verfolgen, Schüler:innen in der Entwicklung von Autonomie und Mündigkeit zu fördern und sie zu einem demokratischen, fairen und friedlichen Miteinander zu befähigen.<sup>17</sup>

---

12 Hierzu aber immerhin *Rico Behrens*, Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen – Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in Deutschland, 2014; *Sebastian Fischer*, Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung, 2013.

13 *Wilfried Schubarth et al.*, Rechtsextremismus als Herausforderung für die Schule, in: Schedler et al. (Hrsg.), Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, 2019, S. 41 (42). Die Autor:innen weisen auch darauf hin, dass rechtsextremistische Einstellungen nicht nur unter Schüler:innen, sondern auch unter Lehrkräften verbreitet sind.

14 Ebd., S. 44.

15 Ebd., S. 44.

16 Ebd., S. 45.

17 *Schahrazad Farrokhzad*, Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit, in: Martin Spetsmann-Kunkel/Norbert Frieters-Reermann (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, 2013, S. 65 (68).

### 3. Demokratiepädagogik

Für John Dewey, dessen Überlegungen auch für heutige Konzepte der Demokratiepädagogik noch grundlegend sind, ist Demokratie nicht nur eine Staatsform, sondern auch eine Lebensform, die vor allem durch Erfahrungslernen erlernt wird.<sup>18</sup> Demokratie kann demnach als *Herrschaftsform*, als *Gesellschaftsform* und als *Lebensform* verstanden werden. Als *Herrschaftsform* ist Demokratie die politische Demokratie auf der Grundlage von Menschenwürde, Bürger:innenrechten, Volkssouveränität, Rechtsstaat, Gewaltenteilung, Machtkontrolle, Repräsentation und Parlamentarismus, vom Wettbewerb der Parteien, dem Mehrheitsprinzip sowie dem Minderheitenschutz.<sup>19</sup> Als *Gesellschaftsform* meint Demokratie die gesellschaftliche Verankerung von Demokratie durch gesellschaftlichen Pluralismus, Strukturen der Mitbestimmung und Konfliktregulierung, unabhängige Medien und zivilgesellschaftliches Engagement.<sup>20</sup> Demokratie als *Lebensform* meint eine soziale Kultur des Miteinanders, die bei dem Einzelnen ansetzt: Demokratie muss „lebbar“ sein, in Form von demokratischen Haltungen und Kompetenzen, die auf Freiheit und Gleichheit gründen, wie z.B. Gewaltverzicht, Fairness, Toleranz, Solidarität und die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung.<sup>21</sup> Das bedeutet, Demokratie ist kein erreichter Zustand, sondern muss in politischer und gesellschaftlicher Kooperation immer wieder aktiv hergestellt und belebt werden.

Die Demokratiepädagogik spricht unterschiedliche Lernebenen an. Auf einer affektiv-emotionalen Ebene geht es um die Anerkennung der Würde und Freiheit des Menschen. Auf einer kognitiven Ebene geht es um den Erwerb von Sachkenntnis, das Erkennen von Zusammenhängen, die Reflexion von Positionen und ihren Folgen. Bei der instrumentellen Lernebene stehen gewaltfreies Handeln, das Finden von Kompromissen und das Erlernen von Empathie und Kooperationsfähigkeit im Vordergrund.<sup>22</sup> Zentral bei der Demokratiepädagogik ist das Erfahrungslernen und die lebensnahe Erfahrung einer pluralistischen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform, die im Alltag in Form einer demokratischen Kultur praktiziert werden.<sup>23</sup> Für die Schule bedeutet dies, dass beim schulischen Demokratie-Lernen idealerweise drei Ebenen ineinander greifen: der Erwerb von Kenntnissen und die Aneignung von Wissen über die Demokratie, der Erwerb von Handlungskompetenzen für Demokratie sowie die sozialen Lernprozesse im Kontext gemeinsamer Erfahrung durch die Demokratie.<sup>24</sup>

### 4. Die Studie: Anlage und Grenzen

Im Zentrum der Studie, die im Rahmen eines Fellowships von Dr. Anja Böning am Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung an der RUB entstanden ist, steht

18 John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, 1993.

19 Gerhard Himmelmann, Demokratie-Lernen, 2004, S. 7.

20 Ebd., S. 8.

21 Ebd., S. 7 ff.

22 Farrokhzad, Demokratiepädagogik und Diversity Education, S. 70.

23 Ebd.

24 Dazu Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann, Erziehungsziel demokratisch handeln, in: dies. (Hrsg.), Sozialisation und Erziehung in der Schule, 2016, S. 53.

die Frage, wie Lehrkräfte das Spannungsverhältnis zwischen dem Neutralitätsgebot und rechtsextremistischen Haltungen und Äußerungen in ihrem Unterrichtsalltag wahrnehmen und erleben. Was sind ihre Erfahrungen und welche Reaktionen und (demokratiepädagogischen) Strategien werden genutzt, um mit Rechtsextremismus im Unterricht umzugehen? Die Studie ist Feld erschließend und rein explorativ. Die Untersuchung sollte eigentlich im Jahr 2020 beginnen, als die Covid-19-Pandemie ausbrach. Durch die pandemische Situation gestaltete sich die Rekrutierung von Interviewpartner:innen äußerst schwierig. Durch die Bereitschaft von Bochumer Gymnasiallehrkräften, sich persönlich oder per Zoom interviewen zu lassen, konnten insgesamt vier leitfadengestützte Interviews mit drei männlichen und einer weiblichen Lehrkraft geführt werden, die Diskursfächer unterrichten. Eine Fortsetzung der Datenerhebung sowohl in 2020 als auch in 2021 war über die Erstrekrutierung hinaus nicht möglich, da die Pandemie die Lehrkräfte in den Schulen massiv in Anspruch genommen und alle Kapazitäten absorbiert hat. Es handelt sich hierbei also um eine Gelegenheitsstichprobe, die keinen Anspruch auf Abbildung der Breite und Varianz der Wirklichkeit hat. Thematische Schwerpunkte der Interviews, die eine Länge zwischen 22 Minuten und 39 Minuten hatten, waren der Erziehungsauftrag der Schule zur Demokratie, der in § 2 Schulgesetz NRW verankert ist, bedeutsame Themenbereiche aus der eigenen Unterrichtserfahrung, Erfahrungen im eigenen Unterricht mit extremistischen politischen Äußerungen von Schüler:innen, die Wahrnehmung der eigenen Rolle, die Relevanz des Neutralitätsgebots sowie Rechtsextremismus als Thema in der Schule. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch mit einer de- und induktiven Kategorienbildung ausgewertet.<sup>25</sup>

## 5. Auswertungsperspektiven und Befunde

Die Interviews verweisen auf die Herausforderungen, die mit Rechtsextremismus in der Schule verbunden sind. Zwar bilden die Daten nur die Wahrnehmungen und Erfahrungen weniger Bochumer Gymnasiallehrkräfte ab. Es kristallisieren sich dennoch inhaltliche Themenkomplexe heraus, die zu einer weiteren Beforschung der Schulwirklichkeit und ihrer Reflexion Anlass geben. Das betrifft nicht nur die Tabuisierung von Rechtsextremismus in der Schule, sondern auch die Diskussion über die strukturellen Ambivalenzen von Schule und ihrer Bedeutung für den demokratischen Erziehungsauftrag von Schule. In den Interviews zeigen sich unterschiedliche Interpretationen bzw. Akzentuierungen des Neutralitätsgebots, die sich in den Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte ausdrücken und sich aus den – sehr begrenzten – Datensätzen rekonstruieren lassen. Das Neutralitätsgebot zieht dabei bestimmte Grenzen, die unter dem Aushalten einer gewissen Unsicherheit interpretiert werden.

---

<sup>25</sup> Zur Inhaltsanalyse *Philipp Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 8. Aufl., 2010, S. 468.

### ***Ausblenden struktureller Ambivalenzen von Schule***

Auf die Frage, ob die Schule dem Anspruch auf demokratische Erziehung gerecht wird, wurde in den Interviews thematisiert, dass die Institution Schule demokratische Strukturen aufweist und Mitbestimmung durch die Eltern und Schüler:innen vorgesehen sei.

„Es gibt ja sowas wie Schülervertretung. Die Schüler werden ja schon, Elternvertretung. Ich meine, andere Parteien werden ja schon mit rangezogen. Oberste Entscheidungsgremium ist ja auch in NRW zumindest die Schulkonferenz, wo nicht der Schulleiter par ordre de Mufti entscheiden kann, sondern wo dann wirklich Eltern, Schüler und Lehrer irgendwie auch gleichberechtigt sind. Also in dem Sinne wird, glaube ich, Demokratie schon gelebt auf institutioneller Ebene, was jetzt im Einzelnen den Unterricht angeht.“ (I 2, 4)

„Wenn wir jetzt gerade über Wahlen reden, wir führen Wahlen durch, wenn wir Wahlen bei uns haben. Dass wir die Schülerwahlen durchführen oder die Schüler befragen. Wir nehmen und bereiten politische Diskussionen innerhalb der Schule vor, zu denen wir auch Politiker oder Experten einladen. Ich denke auch, die Schule an sich ist schon eine gewisse Form von Demokratie oder Teilhabe. Wenn wir jetzt über Schülervertretung sprechen. Da haben wir gewisse Strukturen, die wir im Leben vielleicht auch haben, die auch innerhalb der Schule vorkommen.“ (I 3, 6)

Hier wird zwar betont, dass es sich bei der institutionellen Organisation von Schule um eine „Demokratie im Kleinen“ handle. Es wird allerdings keine Reflexion vorgenommen, dass es bei der demokratischen Erziehung auch um die Vermittlung normativer Orientierungen und Haltungen geht, die über Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten hinausgehen und in konkreten Situationen des Miteinanders in der Schule erfahrbar sein sollen. Die Interviews zeigen auch, dass die Machtgebundenheit von Schule kaum reflektiert und problematisiert wird. Das betrifft vor allem die strukturelle Ambivalenz von Schule und ihre unterschiedlichen Aufgaben der Integration und Demokratieerziehung, aber eben auch der Leistungsbewertung und Selektion, die im schulischen Alltag im Vordergrund stehen.

### ***Schule als gesellschaftlich abgekoppelter Raum***

In den Interviews wird deutlich, dass die scharfen gesellschaftlichen Konfliktlinien, die sich derzeit in der Gesellschaft beobachten lassen, kaum Eingang in den gymnasialen Unterrichtsalltag finden. Das lässt sich in gewisser Weise als eine Loskopplung von Schule von politisch-kulturell-mentalenen Veränderungsdynamiken in der Gesellschaft deuten. Schule lässt sich in diesem Kontext insofern als ein von der Gesellschaft abgekoppelter Raum begreifen. Hier kommt der Umstand zum Tragen, dass ausschließlich Gymnasiallehrkräfte interviewt wurden und das Gymnasium ein spezifisches institutionelles Setting aufweist. Dieses ist sowohl durch das Primat von Fachlichkeit geprägt

als auch von einer leistungsorientierten und passfähigen Schüler:innenschaft, die schulische Normen und die Anerkennungskultur von Schule kennt bzw. verinnerlicht hat. Dies dokumentiert sich in folgendem Interviewausschnitt:

„Überraschenderweise habe ich das (Rechtsextremismus A.B./G.B.) eigentlich in dem Sinne kaum erlebt, was mich auch überrascht. Und wie sollte ich das jetzt sagen, ich habe mich sogar fast erschreckt nach dem Motto (...) Und mir kommt es so vor, als würde da irgendwas brodeln. Oder das, da würden sich Leute, die so oder so denken, eher auf die Zunge beißen, weil sie denken, sie dürften das hier nicht sagen. Und sagen es dann aber doch, aber irgendwo anders.“ (I 2, 11)

### **Tabuisierung von Rechtsextremismus**

Es finden sich in den Interviews aber auch Hinweise auf die Tabuisierung und Verharmlosung von Rechtsextremismus. So führt diese Lehrkraft fort:

„Das einzige, was ich häufiger mal erlebt habe, zwei bis drei Mal, das ist, das war jeweils in der Q2, auch immer im Geschichtezusatzkurs. Thema Nationalsozialismus, das, es war kein offener Widerspruch, aber es waren immer muslimische Jugendliche, die beim Thema deutlich klar gemacht haben, was sie davon halten. Nämlich nichts. Noch nicht einmal im Sinne von das ‚Das hat es nicht gegeben‘, sondern ‚Das einzige Problem ist, dass sie es nicht bis zum Ende durchgezogen haben.‘ Die haben es nie so formuliert, so krass. Weil das wäre ja auch justiziabel gewesen, wenn die dann da sitzen, also hier, Gymnasium goodbye. Na gut, die wissen sich schon auszudrücken und die wissen genau, was sie sagen dürfen. Das habe ich zwei, drei Mal erlebt, aber jetzt im Sinne von ‚Antifa-Gewalt finde ich gut. Man soll die Autos abfackeln oder Flüchtlingsheime soll man abfackeln.‘ So, die beiden Extrempositionen habe ich nie gehört. Vielleicht liegt das auch am Einzugsgebiet von unserer Schule? Ich weiß es nicht. Aber das sind meine Beobachtungen in den vergangenen Jahren.“ (I 2, 11)

Auf die Frage nach der Bedeutung von Rechtspopulismus in der eigenen Schule berichtete eine andere Lehrkraft von Hakenkreuzschmierereien, die an der Schule allerdings keine größere Thematisierung erfahren haben.

„Also es hat insoweit mal eine geringe Rolle gespielt, wir hatten mal, ja, dass Leute irgendwie so Schmierereien, Hakenkreuze auf irgendwelchen Tischen oder sowas. Das gab es schon Mal, aber das eher jetzt so untergeordnet in kleiner Form. Das wurd‘ auf Konferenzen angesprochen, wir haben das dann versucht, aber es wurde eher klein gehalten, war jetzt aber, glaube ich, auch kein großes Problem.“ (I 3, 2)

### **Dominanz der Qualifikationsfunktion**

In den Interviews wird immer wieder auf die Vermutung verwiesen, dass Schüler:innen ihre Meinung nicht offen äußern, da sie befürchten, dass sich das negativ auf ihre Leistungsbewertung auswirkt.

„Ja, also das ist verhältnismäßig schwierig zu sagen, weil wir hier eine Schülerklientel haben, die oftmals sehr angepasst ist, sehr leistungsorientiert und die sich nicht un-



bedingt traut, Dinge zu äußern, offen. So ist mein Eindruck. Die von den Lehrern negativ bewertet werden könnten und ihnen dann sozusagen Steine in den Weg legen für gute Noten. Deswegen kommt das ausgesprochen selten vor, wenn es mal so einzelne Formulierungen gibt, die grenzwertig sind.“ (I 4, 9)

Hier kommt die Qualifikationsfunktion von Schule zum Tragen, die für leistungsorientierte Schüler:innen am Gymnasium nochmals von besonderer Relevanz sein kann. Unterricht wird hier vor allem als schulischer Leistungsraum erlebt, in dem wenig Raum für Kontroversität und offener Austausch ist. Die Qualifikationsfunktion von Schule ist in eine soziale Hierarchie eingelassen, die für Demokratieerziehung insofern problematisch ist, als sie die Bildungskarriere von Schüler:innen von den Bewertungen der Lehrkräfte abhängig macht.

Die eigene Rolle wird in einem Interview thematisiert. In ihrer Selbstbeschreibung entwirft die Lehrkraft sich als Person, die respektiert wird und aber auch die Kontroverse sucht, was Schüler:innen Unbehagen bereiten kann. Demokratiepädagogisches Engagement und Debattierlust werden hier selbstkritisch und negativ als Ungeduld gedeutet, die Schüler:innen, die einen direktiveren Stil aus dem schulischen Kontext eventuell nicht kennen, auch „überfahren“ kann.

„Vielleicht liegt es daran, dass ich zu, vielleicht trauen sich Schüler nicht. Es gibt die bestimmt. Aber vielleicht trauen Sie sich bei anderen Lehrern das mehr. Bei mir trauen Sie sich vielleicht das nicht so sehr und halten sich da zurück, so meine Vermutung. (...) Vielleicht liegt es an meiner, ich habe den Eindruck, dass mich viele Schüler respektieren so, in meiner Person. Und ja jetzt nicht Angst vor mir haben, aber einen gewissen Respekt haben und es sich nicht verscherzen möchten. Manchmal liegt es vielleicht auch bei einzelnen Stufen an der Jahrgangsstufenleitung. Wenn ich in der Jahrgangsstufe dann meine Funktion habe, dann habe ich ja auch einen Überblick über die Noten, habe Elterngespräche und so. Vielleicht wollen sie das irgendwie nicht so, meine Einschätzung. Es könnte daran liegen. Es könnte aber auch daran liegen, dass ich vielleicht auch zu ungeduldig bin und quasi solche Sachen auch dann direkt auch immer thematisiere und mit Schülern in den Diskurs treten möchte und das möchten Schüler nicht. Vielleicht weil sie, weil sie die Befürchtung haben, dass sie dann bloßgestellt werden oder dass sie da irgendwie Nachteile ihrer Klasse gegenüber haben. Eine Vermutung von mir. Durchaus man kann es vielleicht dann auch subtiler, aber man kann es dann vielleicht auch vielleicht auch pädagogischer machen und nicht mal sagen..., vielleicht gelingt mir das nicht. Oder vielleicht bin ich jetzt nicht derjenige, der dann der, dass der das so systematisch angeht, vielleicht ist das eine Möglichkeit, dann eben einfach auch mehr über bestimmte Inhaltsfelder, Themen, auch immer Konflikte ins Gespräch zu kommen.“ (I 1, 17)

## **Verlagerung von Kontroversen außerhalb der Schule**

Eine Strategie, nicht gegen die schulischen Spielregeln, die durch das Neutralitätsgebot geprägt sind, zu verstoßen, kann sein, Kontroversen in die außerschulische Sphäre zu verlagern.

„Auch wenn Schüler mal fragen, ab und zu kommt das ja, selten, nach dem Motto ‚Wie denken Sie denn darüber?‘ Dann sage ich mal, mein Standardspruch ist, dann wenn es wirklich eine politische Frage ist, ‚Da unterhalten wir uns dann beim Abiball drüber oder also quasi danach.‘“ (I 2, 17)

Für den schulischen Auftrag zur Demokratieerziehung bedeutet ein solcher von Vorsicht geleiteter Umgang, dass die Möglichkeit verspielt wird, als Lehrkraft eine Haltung zu bestimmten Themen zu zeigen, demokratische Ideen und Werte vorzuleben und in eine Kontroverse mit Schüler:innen zu treten.

„Da korrigiere ich die und mache eben Vorschläge, wie man es anders formulieren könnte oder, wenn so Pauschalurteile kommen, so Stammtischparolen, das passiert in SoWi manchmal, wenn den Schülern das halt nicht so bewusst ist, wie sie das formulieren, dann versucht man eben im Sinne auch einer fachwissenschaftlichen Sprache zu vermitteln, dass man das anders formulieren sollte.“ (I 4, 9).

Nutzung direkter und indirekter Strategien der Demokratiepädagogik

In den Interviews werden direkte oder indirekte Strategien der Demokratiepädagogik beschrieben, die in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte zum Einsatz kommen. Das kann die Wissensvermittlung über das politische System sein, wie in folgender Sequenz deutlich wird:

„... so dass am Ende ja die Schüler einfach zumindest die Kenntnisse haben sollten, um politische Prozesse und Strukturen nachvollziehen zu können und sich damit auch eine eigene Meinung bilden zu können und nicht diese Meinung eben durch irgendwelche sozialen Medien nur geprägt werden, sondern dass man die vielleicht dann auch stellenweise hinterfragen kann, so die Hoffnung. (...). Da muss man ein gewisses Interesse haben.“ (I 1, 7)

Das können aber auch Methoden wie Rollenspiele, Begründen und Argumentieren oder die Erzeugung kognitiver Dissonanz durch eine Provokation sein.

„Und ich finde, ich akzeptiere eigentlich so gut wie jede Meinung. Ich bin sogar dankbar für fast jede Meinung, solange es deine Meinung ist, die in Ansätzen begründet werden kann. Wenn das irgendwie nicht kommt, hake ich auch mal nach, durchaus durch, wenn es sich anbietet, eine provozierende Frage. (...) So was mache ich dann schon. Und ich glaube, das kann man dann schon so aufs große Ganze beziehen, nach dem Motto ‚Man muss die teilweise auch mal zu ihrem Glück zwingen, sich zu äußern.‘ Weil die meisten von denen haben ja schon eine dezidierte politische Ansicht, gerade für so was wie Frauenrechte oder so. Und wenn da was nicht kommt, ich denke, da muss man als Lehrer auch mal ein bisschen dafür sorgen. Jeder macht das anders

als eine Meinungsäußerung kommt und das trägt dann, glaube ich, im Großen und Ganzen schon bei.“ (I 2, 3)

Das Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Debatten oder das Einüben von Perspektivwechseln stellen weitere didaktische Methoden der Demokratiepädagogik dar.

„Ab und an auch im Unterricht diese Themen konkret zu diskutieren und Schüler dann aufzuzwingen, was Jungen und Erwachsenen auch schwerfällt, auch mal dazu zu zwingen, eine Position zu vertreten, mit der man nicht übereinstimmt. Es ist ja auch ein wesentlicher Teil zur Demokratieerziehung. (...) Und es gibt ja für alle Seiten Argumente und dass die Leute das verstehen, dass die andere Seite nicht per se irre ist oder bekloppt ist, sondern dass es eigentlich auf die Gegenseite auch Argumente hat, wenn man es klar macht. Ich glaube, dann hat man schon viel gewonnen. (...) Deshalb ist es umso wichtiger, zumindest die Leute in der Schule heranzuführen, Positionen zu vertreten, die man eigentlich im Inneren nicht vertritt. Für quasi einen Zeitraum von 10-15 Minuten, die so eine Diskussion dauert. Und ich würde sagen, dass das dann schon dazu beitragen, dass man zumindest ein Gespür dafür bekommt, dass der andere vielleicht auch ein bisschen recht haben könnte. Nämlich, wenn das verloren geht, dann können wir unsere Staatsorgane gleich in die Tonne kloppen, dann ist der Laden eh verloren. So knallhart muss man das glaube ich formulieren.“ (I 2, 7)

Neutralitätsgebot: Interpretationen und Unsicherheiten

Mit Blick auf das Neutralitätsgebot in der Unterrichtspraxis zeigt sich, dass die Befragten Unsicherheiten wahrnehmen oder auch selbst erleben und auf unterschiedliche Weise damit umgehen. Eine Lehrkraft äußerte, dass „wesentliche“ Prinzipien des Grundgesetzes für sie orientierungstiftender seien als das Neutralitätsgebot. Auf die Frage, ob sie im Umgang mit dem Neutralitätsgebot eher sicher oder eher unsicher sei, antwortete sie:

„Also ich persönlich nicht, aber insgesamt für die Schule, für die Schullandschaft schon. Weil ich glaube, bestimmte Personen sind da ein bisschen unsicher. Besonders jüngere Lehrer, wie sie damit umgehen. Und von daher denke ich schon, dass von Seiten der Landesregierung beispielsweise durchaus eine gewisse Positionierung irgendwie sinnvoll wäre. Also, dass man auch zeigt, es geht vielen, wie ist das zu interpretieren, das Neutralitätsgebot. (...) Und dass ich glaube, darum geht es, dass ich vielleicht, da befürchte ich mal, Leute unsicher sind. Die sagen, ich bin zwar Politiklehrer, aber ich will gar nicht so politisch sein. Und da wäre vielleicht so ein bisschen auch, um ja quasi so eine ja, so etwas, wie man da so ein bisschen Rückhalt von einer, von den übergeordneten Stellen, sozusagen von der Bezirksregierung, wo ich natürlich aber auch sehe, das ist natürlich allerdings alles auch nicht so einfach, wenn man jetzt diesen Rückhalt dann umgekehrt sieht. So wie geht dieser Rückhalt dann, wenn die AfD in den anderen Ländern plötzlich mal Regierungsverantwortung haben sollte? Wie geht die damit um? Also von daher ist das irgendwie so ein bisschen, muss man durchaus auch deutlich machen, dass man bestimmten Prinzipien des Grundgesetzes einfach wesentlich verpflichtet ist und nicht dem Neutralitätsgebot.“ (I 1, 30)

Eine andere Lehrkraft verweist auf die Strategie, im Unterricht eine Art intuitive Zurückhaltung zu üben, um sich im Zusammenhang mit dem Neutralitätsgebot vor möglichen Problemen zu schützen. Sie nimmt dabei eine Differenzierung vor zwischen dem Neutralitätsgebot in der eigenen Unterrichtspraxis und dem Neutralitätsgebot als diskursivem Gegenstand in der gesellschaftlichen Debatte.

„Sonst versuche ich mich da wirklich an mich zu halten, weil ich natürlich auch ein bisschen aus Selbstschutz, weil keiner hat Bock, deshalb mal irgendwann Probleme zu bekommen mit Arnberg und so, das ist ja mit Ärger verbunden. Wer will das schon? Ich verfolge gespannt die Medienberichterstattung über das Kopftuch. Das ist, fällt ja auch in den Rahmen Neutralitätsgebot. In dem Sinne, wenn es wirklich konkrete Fälle sind, verfolge ich das nicht intensiv, aber mit Interesse. Aber ich hab jetzt nicht quasi einen inneren Zensor, der immer abgecheckt, ob das, was ich jetzt sage, auch irgendwie juristisch angreifbar wäre. Ich gehe davon aus, meist sowieso nicht, aber so bewusst nicht. Aber so in der aktuellen Berichterstattung schon.“ (I 2, 18)

Im Kontext des Neutralitätsgebots werden auch Wahlprogramme von Parteien thematisiert. Eine Lehrkraft bezieht im Unterricht durchaus Position zur politischen Agenda von Parteien – sofern diese allerdings nicht verboten sind.

„Ja gut, ich muss erstmal sagen: Solange wir über Parteien sprechen, die zur Wahl stehen bei uns, offiziell, finde ich, dürfen diese Äußerungen oder diese Argumente der Parteien, wenn es um das Programm oder um die Ziele von diesen Parteien, darf es, finde ich, schon zur Sprache kommen. Ich finde aber auch, dass ich deutlich machen kann, was ich vielleicht von manchen extremeren Positionen halte. Gleichzeitig, kann man ja vielleicht auch mal schauen, inwieweit das, was sie sagen, realistisch ist oder auch zutreffend ist. Oder ob man vielleicht Argumente dagegen findet. Was anderes wäre es natürlich, wenn wir jetzt über Parteien sprechen, die vielleicht verboten sind. Oder die ja nicht dazugehören. Aber das finde ich auch eine Schwierigkeit gerade bei diesem Thema, dass wenn wir auf der einen Seite, ja, Parteien bei Wahlen zugelassen sind, dann finde ich, sind sie demokratisch erstmal nicht verboten und nehmen an der Wahl teil. Also finde ich, kann ich nicht sagen, diese Partei darf jetzt keiner wählen, oder gehört nicht dazu. Weil sie steht im Moment dann zur Wahl und ist insoweit dann mit der Verfassung konform, wie die anderen Parteien halt auch.“ (I 3, 14)

Eine andere Lehrkraft knüpft bei der Interpretation des Neutralitätsgebots an eine Akzeptanz der Wertungen von Schüler:innen an und verschiebt die Brisanz des Umgangs mit extremistischen Positionen auf eine fachsprachliche Ebene und operiert mit sprachlicher Sensibilität, um extremistischen Positionen zu begegnen, ohne aber die Wertungen der Schüler:innen explizit zu thematisieren oder in Frage zu stellen und dabei eine eigene Haltung zu artikulieren.

„Wenn Schüler eine extreme politische Meinung haben und wie sicher Sie sich dann in diesem Umgang fühlen, in diesen Momenten?“

„Also das finde ich schwierig, weil man ja, also die Neutralität beinhaltet ja auch, dass ich die Wertungen der Schüler gelten lassen muss. Aber auch da würde ich dann eben

auch auf einen sprachsensiblen Umgang achten, also nicht sozusagen die Meinung erst mal zu kritisieren, sondern es angemessen zu verbalisieren“. (I 4, 14)

Es finden sich auch berufsbiographische Abgrenzungen, auf die für die Interpretation des Neutralitätsgebotes Bezug genommen wird. Neutralität wird dabei als Aufgabe verstanden, die eigene Position nicht zu stark zu betonen.

„Aber ich glaube, ich habe schon den Anspruch an mich, dass die Leute, ich will keiner dieser Lehrer werden, die ich hatte, wo man den Eindruck hatte, es ist deren Ziel, dass wir denken, so wie sie. Zu meiner Zeit, als ich zur Schule gegangen bin, waren alle die Alt-68er, die nur ihren sozialistischen Träumen nachhingen und die das auch versucht haben, an die Schüler weiterzugeben. Recht distanzlos, mit Mauer war ein antifaschistischer Schutzwall. Ich erinnere mich da an Diskussionen mit meinem Geschichtslehrer. Immerhin haben wir dort diskutiert. So im Nachhinein rechne ich ihm das hoch an. Vielleicht war das sogar eine Provokation, Strategie von ihm. So wie bei mir gerade mit dem Wahlrecht. Ich weiß es nicht, aber ich glaube eher nicht. Ja und deshalb ich will nicht, dass die Leute da das nachbeten, was ich denke, dass, so will ich auch nicht werden, habe ich keinen Bock drauf. Ich will, dass die Leute Positionen vertreten, die nicht die ihren sind und dann auch mit irgendeiner politischen Position überhaupt Wichtigkeit verstehen, dass es wichtig ist, zu zentralen Themen überhaupt eine Meinung zu haben und hier vertreten zu können. Das ist schon in Ansätzen mein Selbstbild.“ (I 2,17)

„Wenn man jetzt, ich hatte zum Beispiel selber Lehrer, die in einer Partei Mitglied waren und wo wir das auch wussten als Schüler. Das ist natürlich dann klar, dass man einen gewissen Standpunkt einschätzen kann, aber grundsätzlich gehört das eben nicht in den Unterricht und dann sollte der Unterricht auch neutral sein“. (I 4, 12)

## 5. Fazit

Schule – hier spezifisch das Gymnasium – stellt sich in den Interviews als ein performatives soziales Spiel dar, in dem Spielregeln und Grenzen situativ und kreativ ausgelotet und strukturelle Ambivalenzen zugunsten der Qualifikationsfunktion von Schule ausgeblendet werden. Das behindert den Anspruch von Schule, zu Demokratie zu befähigen und nicht nur curriculares Wissen über Demokratie und die Gefahren für Demokratie zu vermitteln, sondern kontrovers und diskursiv Haltungen zu hinterfragen und alternative Deutungsangebote zu machen. Das bedeutet zudem, dass die Erfüllung des Auftrags, zur Demokratie zu erziehen, von den einzelnen Lehrkräften und Fächern abhängt.

Interessanterweise war die Annahme, die diese explorative Studie motiviert hat, dass sich im sozialen Kontext Schule gesellschaftliche Konfliktlinien widerspiegeln, zumindest für die Gymnasien, an denen die befragten Lehrkräfte tätig sind, nicht zutreffend. Schule scheint hier eine eigene soziale Sphäre mit spezifischen Spielregeln und einer eigenen sozialen Regulatorik darzustellen, so dass sie sich als „gesellschaftliches Vakuum“ umschreiben lässt. Das Neutralitätsgebot spielt in dieser sozialen Regulatorik eine zentrale Rolle. Es ist aber vor allem die Qualifikationsfunktion von Schule und

die damit verbundene soziale Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, die Verhaltensweisen in der Schule orientieren.

Die unterschiedlichen Akzentuierungen des Neutralitätsgebots zeigen, dass es aus der Perspektive von Lehrkräften im Unterrichtsgeschehen spezifische Grenzen zieht. Juristisches Wissen spielt bei der Interpretation des Neutralitätsgebots zumindest in diesem kleinen Sample keine Rolle.

Aus Sicht der Demokratiepädagogik sind diese Befunde insofern als kritisch einzuordnen, als gerade im Gymnasium die jüngste Elite der Gesellschaft unterrichtet wird, die sich angesichts der Qualifikationsfunktion von Schule nur sehr bedingt ausprobieren und Demokratie im Raum Schule lernen – und vor allem: erfahren – kann.

## **Gibt es eine Neutralitätspflicht für Schulen in freier Trägerschaft?**

PD DR. JÖRG-DIETER WÄCHTER, BISCHÖFLICHES GENERALVIKARIAT HILDESHEIM

### **Perspektive und Argumentationsrahmen**

In die Diskussion um die Neutralitätspflicht der freien Schulen möchte ich eine doppelte Perspektive eintragen, und zwar die der konfessionellen, genauer: der katholischen Schulen und die der bildungstheoretischen Reflexion. Beide Perspektiven möchte ich für eine tragfähige Argumentation miteinander verbinden.

In Deutschland zählen die katholischen Schulen zur quantitativ stärksten Gruppe unter den freien Schulen. Katholische Schulen leben aus einer Tradition heraus, die älter ist als die der staatlichen Schulen. Dementsprechend kann man die Reflexion des eigenen Standpunktes als über lange Zeit ausdifferenziert und entwickelt bezeichnen. Innerhalb der katholischen Schulen vertrete ich einen relativ kleinen Schulträger, denn er betreibt im Bistum Hildesheim insgesamt 11 allgemeinbildende katholische Schulen mit knapp 700 Lehrkräften und ca. 6.500 Schülerinnen und Schülern.

Meine Überlegungen folgen außerdem einer bildungstheoretischen Argumentation. Die rechtliche Fragestellung, wie Artikel 7 Abs. 4 des Grundgesetzes zu interpretieren und anzuwenden ist, bildet nicht den Schwerpunkt meines Gedankenganges. Ich verstehe die grundgesetzliche Regelung als Ausfluss eines politischen Willens, der die freie Partizipation und das Engagement gesellschaftlicher Akteure garantieren und sicherstellen will. Innerhalb dieses bestehenden Rechtsrahmens gestalten wir Schule und versuche ich, meine Ausführungen zu positionieren.

## Wie verhält sich eine freie Schule zur Forderung nach Neutralität?

Eine Neutralitätspflicht für freie Schulen ist ein Widerspruch in sich. Wenn Art. 7 Abs. 4 GG ein Recht auf die Errichtung von Schulen in privater Trägerschaft einräumt, dann kodifiziert diese Rechtsnorm eine dahinterliegende politische Auffassung einer freien und demokratischen Gesellschaft.

Das Grundgesetz entstand vor dem Hintergrund der historischen Erfahrung von Unfreiheit und Diktatur. Die Ermöglichung privat getragener Schulen ist Ausdruck einer pluralen Gesellschaft engagierter Bürgerinnen und Bürger, die damit ihre persönlichen Vorstellungen vom guten Leben innerhalb einer Gesellschaft in das gesellschaftliche Miteinander einbringen können. Freie Bürgerinnen und Bürger gestalten überhaupt erst die Gesellschaft, indem sie an den verschiedenen gesellschaftlichen Prozessen aktiv partizipieren. Insofern korrespondiert die politische Ermöglichung der Partizipation mit den individuellen Rechten auf Meinungsäußerung, Versammlungsfreiheit und Vereinigungsfreiheit. Das Grundgesetz stellt aber nicht nur eine Momentaufnahme dar, sondern sichert die Grundrechte der Bürgerinnen und Bürger über die Generationen hinweg. Das ist die eigentliche Pointe des Artikels 7, der die Freiheit zur Errichtung privater Schulen einbettet in das den Eltern allererst zustehende Recht auf die Erziehung ihrer Kinder.

## Gibt es eine neutrale Pädagogik?

Die moderne Pädagogik verdankt sich einer bestimmten historischen Situation, aus der wiederum eine bestimmte bildungstheoretische Reflexion folgt. Die Epoche der Aufklärung ist zweifellos maßgeblich für die Entwicklung einer pädagogischen Systematik.

Die Philosophie der Aufklärung hatte von Beginn an einen pädagogischen Grundton. Denn der mündige Bürger wurde ja nicht als solcher geboren, er musste erst noch mündig werden. Wie aber kann man unter den Bedingungen einer Gesellschaft, die mit Traditionen und Konventionen, mit Strukturen der Bevormundung und Entmündigung agiert, einen Menschen so erziehen, dass er als Erwachsener frei ist?

Jean-Jacques Rousseau hat das Problem auf seine Weise gelöst: Er ging davon aus, dass der Mensch bereits frei geboren wird und nur die gesellschaftlichen Bedingungen ihn unfrei machen. „Der Mensch wird frei geboren, aber überall liegt er in Ketten“<sup>1</sup> sagt er am Beginn des *Du contrat social*. Es ist die Gesellschaft, die den Menschen seiner Freiheit beraubt, weil die Gesellschaft ihn Erwartungen und Zwängen unterwirft. Wenn man also die urchimliche Freiheit des Menschen bewahren und sie ins Erwachsenenalter hineinretten will, muss man den jungen Menschen, das Kind, vor den schädlichen Einflüssen der Gesellschaft bewahren. Man muss die Natur – als Gegenbegriff zur Gesellschaft - zur Richtschnur des Handelns machen und die natürliche Freiheit des Menschen kultivieren.

---

1 Rousseau, Jean-Jacques: Politische Schriften Band 1, Paderborn 1977, 61

In der Überzeugung Rousseaus steckt eine kritische Sicht auf die Gesellschaft, die man kaum überschätzen kann. Und Rousseaus Auffassung hat bis in aktuelle Positionen hinein eine ungebrochene Aktualität: denn die pädagogische Provinz - also das Bemühen, Kinder und Jugendliche den gesellschaftlichen Einflüssen zu entziehen und sie abseits der Gesellschaft zu erziehen, z.T. in eigens geschaffenen Institutionen - kann man bis in die heutige Zeit beobachten. Auf die Skepsis gegenüber der Gesellschaft, gegenüber den vermeintlich schädlichen Einflüssen von Technik, Großstadt, Politik, Industrie beziehen sich noch reformpädagogische Ansätze der vorletzten Jahrhundertwende. Immer geht es darum, die Reinheit des Kindes, seine Unschuld, seine Unverdorbenheit zu bewahren und mindestens als Residuum in das Erwachsensein einzutragen.

Bei Rousseau ist die Freiheit des Menschen bereits eine politische Idee. Nicht zufällig hat man ihn deshalb auch als Wegbereiter der französischen Revolution gesehen. Und der Mensch ist nicht nur frei geboren, sondern dieser Zustand ist auch gut, d.h. Rousseau spricht eine eindeutige Wertung aus. „Der Mensch ist gut, wie er aus den Händen des Schöpfers kommt“, sagt er im *Émile*, dem großen Erziehungsroman. Rousseau bietet aber auch eine Lösung an, wie die Freiheit des Menschen mit dem faktischen Zwang der Vergesellschaftung zu vereinbaren sein kann: nämlich durch den Gesellschaftsvertrag, in dem jeder Mensch diesem Vertrag frei zustimmt und damit seine individuellen Rechte auf die Gesellschaft überträgt. Die vertraglich eingegangene Bindung bleibt zwar eine Bindung, die die Freiheit einschränkt, aber der Akt freier Zustimmung hebt den Zwangscharakter auf, zumindest entschärft die Freiwilligkeit das Abhängigkeitsverhältnis.

Die positiv bewertete urwüchsige Freiheit entspricht der Unabhängigkeit des Menschen, der sich nicht vom Urteil des anderen abhängig macht, sondern seiner eigenen Einsicht folgt. Man sieht hier bereits die enorme normative Aufladung menschlicher Urteils- und Handlungsfreiheit. Es ist nur ein kleiner Schritt zur revolutionären Interpretation, die in der Emanzipation die höchste Pflicht und in der Selbstbestimmung des Bürgers den höchsten Wert erblickt.

Um Emanzipation und Selbstbestimmung im Sinne des frei handelnden Subjekts zu ermöglichen, braucht es eine Pädagogik, die ihrerseits von vornherein auf die Freiheit der Heranwachsenden setzt. Weil die Welt durch die Akte der Freiheit handelnder Personen schon bestimmt ist und somit wenig Spielraum für individuelle Freiheit besteht, stellt sich die Frage, wie man in einer bereits gestalteten Welt Freiheit realisieren kann. Rousseau beantwortet das Problem mit der pädagogischen Kategorie der Mitwirkung. Der Heranwachsende wirkt an seiner eigenen Erziehung mit, er artikuliert eigene Vorstellungen vom guten Leben und davon, wie er die Welt gestalten und formen will.

Damit ist die Kategorie der Mitwirkung geeignet, das pädagogische Paradox von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung aufzulösen. Die Mitwirkung der Heranwachsenden an der eigenen Erziehung entspricht der Aufforderung zur Selbsttätigkeit als konstitutives Prinzip pädagogischen Handelns.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim; München 2001 (4. Auflage), 80 ff.



Die Schlussfolgerung aus diesen ideengeschichtlichen Skizzen heißt: die moderne Pädagogik ist bereits in ihren Anfängen auf ein Freiheitsverständnis bezogen, das unhintergebar und konstitutiv für das disziplinäre Selbstverständnis ist. Eine Pädagogik, die auf Unfreiheit setzt, die manipulative Techniken zur Hervorbringung erwünschter Verhaltensweisen setzt, ist mit dem skizzierten Grundverständnis nicht vereinbar. Sie ist bloße „Dressur“<sup>3</sup>.

## Schulpflicht und Freiheit

Freiheit setzt unter den Bedingungen der Gesellschaft einen geregelten Mechanismus der Entscheidungsfindung voraus, und Entscheidungen setzen wiederum ein System der öffentlichen Argumentation und Abwägung voraus, dieses wiederum erfordert den allgemein gebildeten Bürger, der in der Lage ist, sich auf der Basis zugänglicher Informationen ein eigenes Bild zu machen und eine eigene politische Präferenz zu formulieren.

Das bedeutet, dass es in der auf Freiheit basierenden Gesellschaft die Möglichkeit geben muss, begründete Präferenzen in Handeln zu überführen, das öffentlich kundzutun und sich mit anderen zusammenzuschließen, die diese Präferenzen teilen.

Unter der Perspektive der Entdeckungsgeschichte pädagogischen Selbstverständnisses ist es schwierig, ein Schulsystem zu legitimieren, das auf der Schulpflicht beruht. Wenn der Staat ein öffentliches Schulsystem verbindlich macht, muss er zugleich verdeutlichen, wozu die Schule dienen und wohin sie führen soll.

J. Oelkers hat unter Rückgriff auf Condorcet darauf aufmerksam gemacht, dass die verpflichtende Teilnahme an der öffentlichen Bildung sowohl durch „rationales Wissen“ als auch durch „republikanische Tugenden“<sup>4</sup> legitimiert wird. Die Pflichtschule versetzt Bürgerinnen und Bürger in die Lage, sich das Wissen anzueignen, das für die Teilhabe an der öffentlichen Meinungsbildung erforderlich ist, und sie ermöglicht die praktische Wahrnehmung der Teilhabe, ohne sie material zu definieren. „Der Staat *organisiert* diesen politischen Zweck, ohne ihn nach eigenem Belieben *definieren* zu können. Weder erfindet staatliche Macht das Schulwissen noch kann in einer demokratischen Republik die Staatsmacht festlegen, welche Tugenden zu gelten haben und welche nicht. Vorausgesetzt ist die demokratische Verfassung, auf deren Anforderungen hin künftige Bürgerinnen und Bürger gebildet werden müssen. Öffentlichkeit [sic] und Kritik sind die Grundlagen der Demokratie, die Allgemeinbildung dient *dann* der Demokratie, wenn sie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, mit denen politische Partizipation *über Generationen* ermöglicht und stabil gehalten wird.“<sup>5</sup>

Die Pflicht zum Schulbesuch stellt also bereits einen Eingriff in die Freiheit des Einzelnen dar, die legitimiert werden muss (aber auch legitimiert werden kann) durch das höhere Gut, nämlich die Möglichkeit, seine eigene Freiheit qualifiziert und öffentlich zu nutzen und sich mit eigenen Optionen in politische Prozesse einzubringen.

3 Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel, Werke in zehn Bänden, Band 10, Darmstadt 1983, A 25

4 Oelkers, Jürgen: Schulreform und Schulkritik, Würzburg 2000 (2. vollst. überarb. Auflage), 90

5 A.a.O., 90 f, kursiv im Orig.

Wenn der Staat keine Zwecke definiert, sondern lediglich die Zwecksetzung der Bürgerinnen und Bürger organisiert und damit ermöglicht, dann gilt das umso mehr für den institutionellen Aspekt von Wissenserwerb und politischer Teilhabe. Schulen in freier Trägerschaft sind die institutionelle Seite der Medaille, die die Freiheit der Einzelnen unter den Bedingungen der Gesellschaft ermöglicht.

Zugleich wird von Schulen in freier Trägerschaft erwartet, dass sie sich inhaltlich kenntlich machen, dass sie für eine bestimmte Weltsicht stehen. Darin liegt deshalb kein performativer Selbstwiderspruch, weil der Besuch der konkreten freien Schule auf einem freiwilligen Akt der Eltern bzw. Heranwachsenden beruht. Freie Schulen bringen in Transparenz und Offenheit ihre jeweilige Position für den pädagogischen Prozess zum Tragen, ohne in eine freiheitsgefährdende Praxis abzugleiten. Hier sind mehrere Ebenen zu unterscheiden, nämlich die Systemebene, die didaktische Ebene und die methodische Ebene.

### *Systemebene*

Schulen in freier Trägerschaft arbeiten ausdrücklich in einem Raum, der nicht zweckfrei gehalten ist. Das macht sich z.B. bei konfessionellen Schulen besonders deutlich bemerkbar. Eine katholische Schule z.B. ist insofern ein gebundenes System, als sie eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit voraussetzt. Der Schulträger, also ein Orden, eine Stiftung, ein Bistum, ist inhaltlich gebunden, die Lehrkräfte sind inhaltlich gebunden, weil sie ein zustimmendes Verhältnis zur Grundposition des Trägers haben müssen, und die Eltern (bzw. die Heranwachsenden), die diese Schule gewählt haben, sind ebenfalls inhaltlich gebunden.

Die Bindung besteht z.B. darin, dass die Welt als Schöpfung Gottes verstanden wird. Der Mensch – jeder Mensch –, wird als Ebenbild Gottes gesehen. Wir Menschen haben eine praktische Verantwortung für die Schöpfung und für die Mitmenschen. Wir wissen darum, dass wir begrenzt und endlich sind, aber wir hoffen darauf, dass unsere Begrenztheit und unsere Unzulänglichkeit nicht das letzte Wort sind.

Diese Grundposition hat Konsequenzen, und die am Schulleben Beteiligten teilen (idealerweise) sowohl die Grundposition als auch die Konsequenzen. So gibt es z.B. an den katholischen Schulen im Bistum Hildesheim in jedem Klassenzimmer ein Kreuz an der Wand. Die erste Stunde beginnt mit einem gemeinsamen Gebet. Die Feste des Kirchenjahres sind in der Gestaltung des Eingangsbereiches der Schule sichtbar und werden mit ritualisierten Feiern begangen. Für die Klassen und Lerngruppen werden regelmäßig gemeinsame Gottesdienste angeboten.

Die katholisch-christliche Prägung der Schule wird also erkennbar und praktisch erfahrbar. Zugleich wird sie so gestaltet, dass sie die Freiheit der Schülerinnen und Schüler, sich zu den Gestaltungselementen zu verhalten, nicht beschneidet. Wer eine katholische Schule besucht, hat die Grundentscheidung, sich auf diese bestimmte Weltsicht einzulassen, bereits getroffen und verhält sich zustimmend zu dieser Haltung, auch wenn es im Einzelfall abweichende Meinungen geben kann oder die Beteiligung an religiösen Angeboten in unterschiedlicher Intensität geschieht.

### *Methodische Ebene*

In methodischer Hinsicht ist der Sachverhalt einfach zu bestimmen: es gibt im pädagogischen Handeln das so genannte Überwältigungsverbot, d.h. die Indoktrination der Heranwachsenden durch Lehrpersonen ist unzulässig. Ebenso gilt, dass kontroverse Themen und Sachverhalte, die Gegenstand des Unterrichts bzw. des Lernens sind, auch kontrovers thematisiert werden müssen.<sup>6</sup>

### *Inhaltliche Ebene*

Im direkten pädagogischen Prozess wird es komplizierter, wenn Themen zum Gegenstand des Lernens werden, die die Grundlagen des pädagogischen Prozesses selbst tangieren. Der pädagogische Prozess basiert auf Freiheit und Vernunft der Beteiligten und hat die Gewinnung von Handlungsoptionen für die Heranwachsenden zum Ziel. Grundsätzlich aber sollte es Lehrpersonen möglich sein, auch eigene ethische, politische, ästhetische und religiöse Positionen zu vertreten. Es kommt entscheidend darauf an, dass diese Positionen begründbar sind, argumentativ plausibilisiert werden können, dass den Schülerinnen und Schülern keine Zustimmung abverlangt wird und dass die Akzeptanz dieser Positionen nicht zur Grundlage der Notengebung gemacht wird.

In einer Schule in freier Trägerschaft ist die Positionierung der Lehrperson nicht nur möglich, sondern erwünscht und geboten. An der Position der Lehrpersonen können Schülerinnen und Schüler ihre eigene Urteilskraft entwickeln und schärfen. Inhaltlich kann das Problem entstehen, dass die Lehrperson Positionen vertritt, die mit dem Grundverständnis z.B. des Schulträgers nicht übereinstimmt. Dieses Problem wird minimiert, indem der Schulträger bei der Anstellung einer Lehrperson auf eine gewisse inhaltliche Homogenität achtet. Dennoch ist dieser Konflikt nicht vollständig zu eliminieren.

Nun ist die katholische bzw. christliche oder religiöse Sicht auf die Welt natürlich kontrovers und unterliegt wiederum dem Kontroversitätsgebot. Aber wer für sich persönlich der Auffassung ist, dass der Glaube an Gott, wie immer man ihn verstehen will, sinnlos und die religiöse Sicht auf die Welt unvernünftig ist und keine akzeptable Option darstellt, der stellt sich faktisch außerhalb der Gemeinschaft deren, die im Namen der katholischen Kirche Schule machen wollen. Wer Religionsunterricht ablehnt, an der religiösen Gestaltung des Schullebens nicht mitwirken will, vielleicht sogar sich ausdrücklich gegen Grundaussagen des Evangeliums positioniert, der kann nicht auf Dauer an einer katholischen Schule unterrichten. Der dauerhaft bestehende Widerspruch ist weder individuell noch institutionell produktiv lebbar.

Das ist aber gerade das Gegenteil einer neutralitätsverpflichteten Schule. Lehrpersonen an einer katholischen Schule sollen geradezu, unter der Beachtung der genannten Prinzipien der Nicht-Überwältigung und der Kontroversität, positioniert sein, sollen im Sinne des Schulkonzepts parteiisch sein und das auch vertreten.

---

<sup>6</sup> Vgl. 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), 4 f.

## Zusammenfassung

1. Für Schulen in freier Trägerschaft ist in der Regel eine vorausgesetzte inhaltliche Positionierung konstitutiv, sei es als besondere pädagogische Orientierung, sei es als weltanschauliche oder religiöse Orientierung.
2. In ihrem Handeln unterliegen auch freie Schulen der Forderung nach Kontroversität und dem Gebot, Schülerinnen und Schüler nicht zu überwältigen.
3. Zugleich sind freie Schulen Teil eines pädagogischen Selbstverständnisses, das den Grundgedanken der Aufklärung verpflichtet ist und sich insofern auf Freiheit, Emanzipation, Selbstbestimmung und Verantwortung bezieht.
4. Die damit verbundene Werthaltung oder Wertorientierung ist keine materiale Vorgabe, auf die die Schülerinnen und Schüler verpflichtet werden. Sie sind ein Deutungsangebot, und aus Sicht des jeweiligen Schulträgers lohnt es sich, sich mit diesem Deutungsangebot – kritisch – auseinanderzusetzen. Insofern ist die inhaltliche Bindung und Positionierung einer freien Schule zugleich ein Bildungsanlass, der der Differenzierung des Weltverständnisses und der Entwicklung eigener Denk- und Handlungsoptionen<sup>7</sup> dient.
5. Im konkreten pädagogischen Handeln ist die Wertorientierung der Pädagoginnen und Pädagogen vorausgesetzt. Allerdings darf Wertorientierung nicht im Sinne eines verbindlich angestrebten Erziehungs- oder Bildungsziels verstanden werden, sondern muss auf jeder Handlungsebene das konstitutive pädagogische Prinzip der Freiheit der Heranwachsenden berücksichtigen.

---

<sup>7</sup> Wächter, Jörg-Dieter: Sache und Subjekt. Problemgeschichtliche und systematische Analysen eines pädagogischen Problems, Würzburg 2006, 178 ff.

## IMPRESSUM

### Herausgeber:

Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.  
Danziger Straße 64  
D-65193 Wiesbaden  
Telefon: 06 11-3 34 39 00  
Fax: 06 11-3 34 38 88  
e-mail: [info@Institut-IfBB.de](mailto:info@Institut-IfBB.de)  
[www.Institut-IfBB.de](http://www.Institut-IfBB.de)

### Redaktionsleitung:

Dr. Albrecht Hüttig, Prof. Dr. Christiane Wegricht  
e-mail: [huetting@Institut-IfBB.de](mailto:huetting@Institut-IfBB.de)

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

### Erscheinungsweise:

vierteljährlich  
Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten  
Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:  
e-mail: [Abo@Institut-IfBB.de](mailto:Abo@Institut-IfBB.de)

### Druck:

Umweltdruckhaus Hannover GmbH  
Klusriede 23  
D-30851 Langenhagen  
[www.Umweltdruckhaus.de](http://www.Umweltdruckhaus.de)

R & B ist auch im Internet abrufbar unter:  
[www.Recht-Bildung.de](http://www.Recht-Bildung.de)