ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Keßler, Jutta

Working Paper

Politische Bildung zwischen Apokalypse und Alltag: Demokratieförderung durch Affektbildung

IU Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 3 (September 2025)

Provided in Cooperation with:
IU International University of Applied Sciences

Suggested Citation: Keßler, Jutta (2025) : Politische Bildung zwischen Apokalypse und Alltag: Demokratieförderung durch Affektbildung, IU Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 3 (September 2025), IU Internationale Hochschule, Erfurt, https://doi.org/10.56250/4080

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/328263

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

INTERNATIONALE HOCHSCHULE

www.iu.de

IU DISCUSSION PAPERS

Sozialwissenschaften

Politische Bildung zwischen Apokalypse und Alltag – Demokratieförderung durch Affektbildung

JUTTA KEßLER

IU Internationale Hochschule

Main Campus: Frankfurt

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Telefon: +49 421.166985.23

Fax: +49 2224.9605.115

Kontakt/Contact: kerstin.janson@iu.org

Autorenkontakt/Contact to the author(s):
Prof. Dr. Jutta Keßler
ORCID-ID: 0009-0001-2657-9845

IU Internationale Hochschule - Campus Mainz

Große Bleiche, 14-20

55116 Mainz

Telefon: +49-1774241510

Email: jutta.kessler@iu.org

IU Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften, Vol. 5, No. 3 (SEP 2025)

ISSN: 2750-0675

DOI: https://doi.org/10.56250/4080

Website: https://repository.iu.org

Politische Bildung zwischen Apokalypse und Alltag – Demokratieförderung durch Affektbildung

Jutta Keßler

ABSTRACT:

*Die Förderung demokratiebezogener Persönlichkeitsbildung liegt nicht allein in der Verantwortung der Schule, sondern prägt das berufliche Selbstverständnis aller Akteur*innen im Sozial- und Bildungswesen. Politische Bildung wird als gemeinsame Aufgabe reflektiert, die durch gesellschaftliche Polarisierungen unter Druck gerät. Nach der Vorstellung symptomatischer Begriffe („Hystorien", „Moralitis") werden normative Begriffe („Neutralität", „Überwältigung", „Kontroversität") untersucht. Grundlage der Analyse sind programmatische Orientierungsrahmen: die „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung" (2015), der „Beutelsbacher Konsens" (1976) und die „Kinder- und Jugendberichte" von 2016, 2020 und 2024. Abschließend entwickelt der Beitrag konkrete Handlungsansätze für eine kompetenzorientierte politische Bildungspraxis, zieht didaktische Konsequenzen und stellt sieben praktische Aufgaben vor, die zentrale Aspekte politischer Urteilskraft – wie Dialogkompetenz, Affektsensibilität, Perspektivwechsel, Humorfähigkeit und Kontextbezug – erfahrbar machen. Politische Bildung wird phänomenologisch beschrieben, mit dem Ziel zu verstehen, was sich zeigt und wie. Im Zentrum steht die Frage, wie politische Bildung Haltung zeigen kann, ohne zu überwältigen, und Kontroversität ermöglicht, ohne in Beliebigkeit zu kippen.*[1]

Promoting democracy-related personal development is not solely the responsibility of schools, but shapes the professional self-image of all actors in the social and education sectors. Political education is reflected upon as a shared task that is coming under pressure due to social polarization. After introducing symptomatic terms ("hystories", "moralitis"), normative terms ("neutrality", "overwhelming", "controversy") are examined. The analysis is based on programmatic orientation frameworks: the "Frankfurt Declaration for Critical-Emancipatory Political Education" (2015), the "Beutelsbach Consensus" (1976), and the "Children and Youth Reports" of 2016, 2020, and 2024. Finally, the article develops concrete approaches for competence-oriented political education practice, draws didactic conclusions, and presents seven practical tasks that make central aspects of political judgment—such as dialogue competence, affect sensitivity, perspective change, humor, and context reference-tangible. Political education is described phenomenologically with the aim of understanding what is revealed and how. The focus is on the question of how political education can take a stance without overwhelming, and enable controversy without tipping into arbitrariness.

[1] Die theoretisch pointierte Version dieses Discussion Papers erscheint mit freundlicher Genehmigung des Luchterhand-Verlags in der Zeitschrift *Jugendhilfe* 5/2025, S. 1–13. Ich bedanke mich herzlich für das Lektorat und die Redaktion bei Andreas Dexheimer und Lydia Ao (Luchterhand-Verlag) sowie bei Stephan de la Rosa und Ruth Stoffel (Fachgebietsleitung und Forschungsreferat, IU Internationale Hochschule).

KEYWORDS:

Civic Education; Democratic Pedagogy; Professional Neutrality; Beutelsbach Consensus; Frankfurt Declaration; Political Judgment; Ambiguity Tolerance; Media Literacy; Experiential Learning; Affect Formation

AUTORIN

Prof. Dr. habil. Jutta Keßler ist Professorin für Sozialwissenschaften an der IU *Internationalen Hochschule, Campus Mainz. Als Erlebnispädagogin arbeitet sie handlungsorientiert mit lernwirksamen Mikroabenteuern. Alltagssituationen und -materialien in Theorie und Praxis sind für sie bevorzugte Lernbiotope zur Förderung des ganzen Menschen. Bildung versteht die Autorin als ganzheitlichen Prozess, der eine Balance zwischen Verstand und Gefühl, Ernst und Freude sucht und Humor als zentrale Schlüsselkompetenz begreift.*

Leider werden junge Leute ständig dabei entmutigt, ehrlich zu sein, und mit dem bedroht, was wir Moral nennen.

— Alice Miller (1990, S. 44): Abbruch der Schweigemauer. Die Wahrheit der Fakten.

Einleitung

In Zeiten gesellschaftlicher Polarisierung und autoritärer Bedrohungen steht die politische Bildung vor einer zentralen Herausforderung: Sie darf nicht zur Spezialdisziplin werden, sondern muss in allen Bildungsbereichen wirksam sein, quer zu Fachgrenzen und Zuständigkeiten. Die Förderung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz als demokratiebezogene Persönlichkeitsbildung liegt nicht allein in der Verantwortung der Schule, sondern prägt das berufliche Selbstverständnis aller Akteur*innen im Sozial- und Bildungswesen.

Gerade in non-formalen Bildungsbereichen wie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich jedoch eine problematische Leerstelle: Zwar wird das eigene Handeln vielfach als Bildungspraxis verstanden, doch ein politisches Bildungsverständnis, das an den Lebenswelten junger Menschen anknüpft, ist selten (Kessler 2018, S. 171). Wo es fehlt, wächst das Risiko, dass normative Erwartungen, implizite Werthaltungen oder moralische Imperative die pädagogische Praxis bestimmen – ohne dass sie als solche reflektiert werden.

„In einem demokratischen Staat [gibt es] grundsätzlich keine politikfreien ‚Schonräume'" (Böhm & Seichter 2018, S. 376). Der Beitrag reflektiert daher die Bedeutung politischer Bildung jenseits herkömmlicher Abgrenzungen zwischen schulischer und außerschulischer sowie formaler und non-formaler Demokratieförderung. Politische Bildung wird als **gesamtgesellschaftliche** Aufgabe verstanden, die im professionellen Handeln verankert ist und durch gesellschaftliche Polarisierungen unter Druck gerät. Der Begriff „gesamtgesellschaftlich" verdeutlicht, dass politische Bildung nicht nur von Polarisierungen betroffen ist, sondern zugleich als gemeinschaftliche Antwort darauf verstanden werden kann: Sind alle gesellschaftlichen Ebenen einbezogen, entsteht in der Breite selbst ein Gegenpol zur Spaltung.

Der medienwissenschaftliche Begriff der „Hystorien" (Showalter 1997) dient dazu, zugespitzte Erwartungslagen in Bildungsprozessen zu analysieren. Ergänzend hilft Luhmanns Idee der moralischen Supercodierung pädagogischer Praxis, verdeckte Überlegenheitsstrukturen zu erkennen und „Moral als [mögliches] Krisensymptom" (Sühlsen 2025, S. 110) zu identifizieren. Der Begriff „Moralitis" dient als Analyseinstrument, um die pathologische Erscheinungsform dieser moralischen Supercodierung zu erfassen – eine ansteckende Moralisierung, die sich als Symptom dessen zeigt, was Hystorien als gesellschaftliches Phänomen beschreiben. Beläuft sich die Funktion der Moral in der Pädagogik darauf, nicht nur zwischen Tugend und Laster zu unterscheiden, sondern auch zwischen „richtiger" und „falscher" Tugend – etwa zwischen der „echten Haltung" und dem „falschen Bewusstsein" –, droht das, was kritisch gemeint ist, selbst dogmatisch zu werden.

In einem solchen von moralischer Supercodierung geprägten Klima ansteckender „Moralitis" bleibt kaum Raum für produktive Abweichung oder spielerische Brechung. Gerade solche Abweichungen – etwa durch Humor als Operator pädagogischer Intervention – sind aber notwendig, um Freiheit, Selbstverantwortung und demokratische Urteilskraft zurückzugewinnen und zu fördern (vgl. Keßler 2024a,

2025c). Es gilt deshalb, in Pathos erstarrte Erziehungsabsichten aufzulockern und die zentralen Ziele emanzipatorischer Bildung wie Freiheit, Kritikfähigkeit und demokratische Selbstbestimmung unter den Rädern des paternalistischen Umschlags normativ überzogener Ansprüche hervorzuholen (vgl. May 2018).

Der Beitrag vergegenwärtigt die Erscheinungsweise politischer Bildung und pädagogischen Handelns durch phänomenologische Beschreibung, Reduktion und Variation. Ziel ist nicht Theoriebildung, sondern die anschauliche Klärung dessen, was sich zeigt und wie es sich zeigt. Um „zu den Sachen selbst“ (Husserl) zu gelangen, wird ein reflexiv-skeptischer Zugang zum Phänomen „Politische Bildung“ verfolgt. Die phänomenologische Methode dient dabei als praxisnahes Analyseinstrument: Sie ermöglicht, wiederkehrende Sachverhalte zu erkennen, ihre wesentlichen Merkmale herauszuarbeiten und sie von verwandten oder gegensätzlichen Phänomenen zu unterscheiden. Auf diese Weise verbindet sie sorgfältige Beobachtung, Reflexion und Vergleich und liefert so empirisch fundierte Einsichten, ohne sich auf quantitative Messungen zu beschränken.

Phänomenologische Forschung kommt dadurch in Gang, „dass man sich mittels eingehender Beschreibung des gemeinten Phänomens die leibhaftigen Verhaltensweisen, in denen es zum Vorschein kommt, so genau wie möglich vorzustellen sucht und sorgfältig darauf achtet, was die Worte, die man dabei gebraucht, ursprünglich bedeuten" (Loch 2019, S. 400). Diese Methode „bemüht sich darum, jedes in Frage kommende Phänomen gleichsam mikroskopisch zu betrachten: die Komponenten, aus denen es besteht, sichtbar zu machen und in ihrer Wechselwirkung als ein produktives System darzustellen, das in Bezug auf die es umgebenden anderen Phänomene sinnvolle Funktionen hat" (ebd.). Eine systematische Vergegenwärtigung dessen, wie sich Phänomene konkret zeigen, und zugleich eine präzise Reflexion der verwendeten Begriffe sind unabdingbar für den Transfer großer Worte, unklarer Bedeutungen und ungenauer Bezeichnungen in nachvollziehbare Beschreibungen und beobachtbares leibhaftes Verhalten. Für den Bereich der politischen Bildung kann durch die phänomenologische Symptomerkundung der „Eifer der Diskussionen" und die „Hektik des Handelns" zugunsten einer „Epoche der Besinnung" unterbrochen werden (vgl. ebd.).

Der Beitrag gliedert sich in drei Hauptteile: Zunächst legt er das theoretische Fundament anhand der symptomatischen Begriffe „Hystorien“ und „Moralitis“. Im Anschluss stellt er die normativen Begriffe politischer Bildung vor, die in politischen Bildungsdebatten häufig unscharf bleiben (etwa „Neutralität", „Überwältigung" oder „Kontroversität"), und analysiert diese im vergleichenden Zugriff auf die zentralen Bezugstexte politischer Bildung: *die Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung* (2015), den *Beutelsbacher Konsens* (1976) und die *Kinder- und Jugendberichte* von 2016, 2020 und 2024. Deren gemeinsame normative Grundannahmen sowie Unterschiede werden als Voraussetzung für Verständigung und theoriegeleitetes Handeln politischer Bildungspraxis herausgearbeitet (vgl. Widmaier 2022, S. 399 f.). Abschließend entwickelt der Beitrag konkrete Handlungsansätze für eine kompetenzorientierte politische Bildungspraxis, zieht didaktische Konsequenzen und stellt sieben praktische Aufgaben vor, die zentrale Aspekte politischer Urteilskraft – etwa Dialogkompetenz, Affektsensibilität, Perspektivwechsel, Humorfähigkeit und Kontextbezug – erfahrbar machen.

Gerade in Zeiten von Hystorien und Moralitis stellt sich für die politische Bildung die entscheidende Frage nach dem Abbau überzogener adultistisch-paternalistischer Bevormundung: Wie kann sie Haltung zeigen, ohne zu überwältigen? Auf der Kehrseite der Entmoralisierung stellt sich die Frage: Wie

kann sie Kontroversität ermöglichen, ohne in Beliebigkeit zu verfallen? Beide Aspekte zielen darauf ab, Moralitis als Symptom von Hystorien zu überwinden und einen Weg zwischen dogmatischer Überwältigung und orientierungsloser Beliebigkeit zu finden.

Am Ende dieses Beitrags sollten Antworten auf folgende Fragen gegeben sein:

- Was genau sind Hystorien – welche Formen gibt es, und wie wirken sie?
- Was versteht man unter politischer Bildung? Welche Aufgaben übernimmt sie – und welche nicht?
- Welche Wege führen effektiv zur Förderung von Demokratiekompetenz?[1]

Symptomatik

HYSTORIEN

Unter Hystorien verstehe ich – in Anlehnung an die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin und Medizinhistorikerin Elaine Showalter – narrative Formationen, die aus überfordernden Anlässen entstehen und sich ansteckend über soziale wie mediale Kanäle verbreiten. Sie unterscheiden sich von bloßen Trends oder viralen Phänomenen durch ihre affektive Überhitzung und ihre moralische Polarisierung.

In ihrem Buch *Hystorien* (1997) hat Elaine Showalter den Begriff „Hystorien" geprägt – eine Wortschöpfung aus „Hysterie" und „Historie". Im ersten Kapitel, *The Hysterical Hot Zone*, beschreibt sie den *modus operandi* solcher Erzählungen in der Frühphase als eine Art Brutstätte für infektiöse, krankheitswertige Narrative. Hystorien verhalten sich in dieser Lesart wie kulturelle Viren: Sie verbreiten sich dort besonders rasch, wo Unsicherheit herrscht – beschleunigt durch Medien, verstärkt durch moralische Empörung, und oft begleitet von dem Gefühl, sich „auf der richtigen Seite" der Geschichte zu befinden.

Anhand von Beispielen wie dem Golfkriegssyndrom, Multiplen Persönlichkeitsstörungen, Entführungen durch Außerirdische und dem Chronischen Müdigkeitssyndrom illustriert Showalter, wie hysterische Syndrome und soziale Krisen, multipliziert mit medialer Aufmerksamkeit, zu kollektiven paranoiden Epidemien mit fanatischen Zügen führen. Ihre Diagnose: Hysterische Syndrome und soziale Krisen, multipliziert mit medialer Aufmerksamkeit, ergeben insgesamt kollektive paranoide Epidemien mit fanatischen Zügen. Wichtig ist dabei: Mit dem Begriff „Hystorien" ist nicht gemeint, dass alle Mitglieder einer Gruppe gleichermaßen hysterisch handeln würden. Im Fokus stehen die Narrative selbst und ihre affektive Dynamik, nicht die psychische Verfassung Einzelner (ebd. S. 11 u. 13).

Hystorien sind private oder öffentliche Erzählungen, Geschichten, ausholende Narrationen und sinnstiftende Narrative, die einem überfordernden Anlass entspringen. Sie zeigen Symptome, die an die historische Vorstellung von „Hysterie" erinnern. Für Showalter sind Hystorien ansteckend. Sie kommen auf durch ökologische Veränderungen, moderne Technik, Verstädterung, Flugverkehr, überhaupt durch menschliche Interaktion, und sie verbreiten sich durch Geschichten, die im Schriftverkehr zirkulieren, in Büchern und Zeitungsartikeln, in Talkshows und Fernsehserien, in Filmen und im Internet (ebd., S. 14). Konnte Showalter in den 1990er Jahren noch Ansteckungswellen anhand von regionalen

Zeitungen und Radiosendungen nachweisen, so lösen sich die Übertragungswege heute in der Lichtgeschwindigkeit der digitalen Informationsexplosion und Dauerkommunikation auf.

Indem Showalter populäre Narrative der Gegenwart als Hystorien beschreibt, ist sie sich nur allzu bewusst, dass der zugrundeliegende Begriff „Hysterie“ seit jeher einen sehr beleidigenden Klang hat. In der Traumaforschung wurde dieser Begriff von dem der „posttraumatischen Belastungsreaktion“ abgelöst (Keßler 2009, S. 23). Showalter will mit dem von ihr geprägten Begriff hysterische Erzählungen nicht "als Schwäche, moralische[n] Mangel […] oder als Rückzug in die Verantwortungslosigkeit" abwerten, sondern "als ein kulturell determiniertes Streß- und Angstsymptom" verstanden wissen (ebd., S. 19).

Die Historikerin macht das belastete Wort „Hysterie“ stark für die Historisierung symptomatischer Narrative der Gegenwart: eine sachlichere Betrachtungsweise mit der Chance auf „Heilung“ unheilvoller Übertreibungen von Einseitigkeiten. Hystorien haben die imperialistische Tendenz von Glaubensbekenntnissen mit Schwarzweißmoral. Sie agieren nach dem simplen Code „gut“ vs. „böse“: Trifft ein Reiz auf den Böse-Nerv, ertönt Empörung, die sich über Wut bis zum Hass steigern kann. Hystorien sind entzündliche Prozesse, in deren Verlauf Empörung auf Empörung über die Empörung folgt (Pörksen/ Schulz von Thun 2020, S. 34).

Ein frühes Beispiel für ein solches hystorisches Narrativ liefert die sogenannte Radiopanik von 1938, ausgelöst durch Orson Welles’ Hörspiel *Krieg der Welten*. Am Vorabend von Halloween wurde in den USA ein fiktionales Hörspiel ausgestrahlt, das den Lauf der Mediengeschichte prägen sollte: *Krieg der Welten*, produziert von Orson Welles, inszenierte eine Alieninvasion im Stil einer nüchternen Live-Radiosendung. Obwohl mehrfach als Fiktion gekennzeichnet, hielten zahlreiche Zuhörende das Geschehen für real. Dieser Effekt verstärkte sich durch drei Faktoren: Erstens nutzte das Hörspiel einen dokumentarischen Stil, der täuschend echt wirkte; zweitens schalteten viele Menschen verspätet ein – sogenannte Zapping-Effekte – und verpassten die Hinweise auf die Fiktionalität; drittens war die gesellschaftliche Atmosphäre 1938 von einer latenten Kriegsangst geprägt; politische Spannungen und die wachsende Bedrohung aus dem nationalsozialistischen Europa verstärkten die Deutungsbereitschaft.

Zahlreiche Hörer*innen glaubten, die USA würden von außerirdischen Kräften angegriffen; einige flohen aus ihren Häusern, andere riefen panisch bei Polizei und Rundfunksendern an oder suchten Zuflucht in Kirchen. Die Reaktionen verweisen auf die frühe Wirkmacht emotional aufgeladener, medial verbreiteter Narrative: sie verengen die kollektive Wahrnehmung und erzeugen affektive Resonanz. Die vermeintliche Panik wurde durch die Presse zwar überzeichnet, doch das Ereignis bleibt ein Beispiel für die Macht medialer Narrative. Spätere Forschung, etwa durch den Medienhistoriker W. Joseph Campbell, hat erbracht, dass die tatsächliche Aufregung geringer war als zunächst berichtet. Sie wurde jedoch von Zeitungen bewusst dramatisiert – nicht zuletzt, um das aufkommende Medium Radio gegenüber der etablierten Printpresse in Misskredit zu bringen. Das Beispiel zeigt: Medien leben von Dramatisierung. Gerade in Krisenzeiten gilt *bad news are good news*.

Für die politische Bildung liefert das Ereignis einen Schlüsselhinweis: Menschen sind empfänglich für Narrative, die Angst, Orientierungslosigkeit oder existenzielle Bedrohung ansprechen. Daraus folgt, dass politische Bildung über reine Faktenvermittlung hinausgehen und Kompetenzen fördern muss, die narrative Mechanismen kritisch einordnen und mediale Inszenierungen reflektieren lassen.

Besonders relevant wird dies in Zeiten digitaler Erregungskultur, die von dem geprägt ist, was Precht und Welzer als „Cursor-Journalismus" bezeichnen (2022, S. 136 ff.). Dieser orientiert sich stark an medialen Stimmungen, digitalen Trendthemen und moralischen Setzungen. Leitfragen von Influencern und Followern sind: Was schreiben die Leitmedien? Was trendet auf Twitter/X? Was gilt als sagbar oder unsagbar? Damit verstärken soziale Netzwerke und Filterblasen die Dynamik hystorischer Narrative erheblich: Informationen, die bestehende Überzeugungen stützen, werden bevorzugt wahrgenommen, gegenteilige Ansichten oft ausgeblendet. Unscharfe oder schwammige Überzeugungen – sei es religiös, philosophisch oder politisch – bieten einen besonders fruchtbaren Nährboden für den Bestätigungsfehler, den *Confirmation bias*, von dem Hystorien leben (vgl. Dobelli 2011, S. 39).

Vor diesem Hintergrund wird die Vermittlung kritischer Medienkompetenz zu einer zentralen Aufgabe politischer Bildung. Lernende sollten befähigt werden, emotionalisierte Dynamiken im komplexen Zusammenspiel medialer Darstellungen, gesellschaftlicher Trends und affektiver Ansprechbarkeit zu erkennen und zu hinterfragen. Zusammen mit der Fähigkeit zur Affektregulation wird Medienkompetenz so zu einem unverzichtbaren Bestandteil politischer Bildungsprozesse.

Definition: Hystorien

Hystorien sind ansteckende Geschichten, die aus überfordernden Anlässen entstehen und sich viral über menschliche Interaktionen sowie Medien verbreiten. Sie führen zu Tunnelblicken und schränken die Fähigkeit ein, alternative Sichtweisen einzubeziehen. Die entzündliche Dynamik wechselseitiger Erregung macht deutlich, wie wichtig *Hystorienkompetenz* ist: die Fähigkeit, Eskalationen als Zusammenspiel medialer Inszenierungen und gesellschaftlicher Stimmungen zu durchschauen, kritisch zu reflektieren und einzuordnen. Politische Bildung umfasst daher Aspekte der Medienkompetenz und des emotionalen Lernens, die das Ferment für die folgende Analyse der Infektionskrankheit „Moralitis“ bilden.

MORALITIS

Hystorien wirken wie Funken, die aus überfordernden Situationen heraus affektive Brände entfachen. Sie erzeugen Tunnelblicke, Zuspitzungen und ein Klima wechselseitiger Erregung. Auch in diesem Abschnitt über Moralitis ist deshalb von Hystorien immer wieder die Rede, denn sie bereiten das Terrain für gesellschaftliche Überreaktionen.

Im hystorischen Feuer entsteht zunächst die Verlockung und scheinbare Notwendigkeit, moralisch zu reagieren. Der Erreger Moralin, im Schwarz-Weiß-Denken der Hystorien verankert, verkörpert diese Verlockung. Darauf folgt oft eine zweite Dynamik: eine gesellschaftliche Immunantwort, die zunächst Schutz verspricht, in ihrer Überreaktion jedoch selbst schädlich wird. Diese Überempfindlichkeit gegenüber abweichenden Sichtweisen kann als „Moralitis“ identifiziert werden (vgl. Andrick, 2024, S. 12 f.). Analog zur medizinischen Praxis, in der Entzündungen auf –itis enden, lässt sich Moralitis als eine Art gesellschaftliche Autoimmunerkrankung beschreiben: Betroffene reagieren auf den Erreger „Moralin“, finden kein Ventil, unterscheiden nicht mehr klar zwischen Eigenem und Fremdem und wenden sich so gegen das, was sie eigentlich schützen wollten. Infiziert mit Moralin können gut gemeinte Handlungen unbeabsichtigte Folgen nach sich ziehen und schlagen nicht selten ins Gegenteil um. Hier trifft das Sprichwort zu: „Gut gemeint ist das Gegenteil von gut“.

Krankheitsträger*innen der Moralitis sind sogenannte *Gut(un)menschen*. Sie erkennen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Extremismus im jeweils anderen Lager und gehen mit unbeirrbarer

Entschlossenheit dagegen vor. Der bevorzugte Abwehrmechanismus ist die Projektion: Das Böse wird ins Außen verlagert und dort bekämpft (vgl. Andrick 2024, S. 121). Dabei verselbständigt es sich zu einem anonymen und übermächtigen Super-Subjekt. Es manifestiert sich in Worten mit Hochkonjunktur wie „Hass“, „Rassismus“, „Diskriminierung“ oder „Desinformation“ und wird mit moralischen Maßnahmen angegangen.

Beispiele für Hystorien in diesem Sinne finden sich in Ideologien wie dem Islamismus und dem Rechtsextremismus. Beide vertreten ausgreifende, ekstatische Visionen – etwa ein weltweites Kalifat oder einen Führerstaat – als Kompensation für eine als bedrohlich empfundene Weltlage. Im islamistischen Narrativ heißt die große Erzählung *Demütigung aller Muslime*, im rechtsextremen Weltbild lautet sie *jüdische Weltverschwörung* (vgl. Edler 2017, S. 16). Solche geschlossenen Weltbilder neigen dazu, außenstehende Menschen über pauschale Etikettierungen abzuwerten und sie als indiskutabel oder gar als „böse“ dezidiert auszugrenzen.

Gut(un)menschen begegnen kritischem Nachfragen oft mit Misstrauen. Es gilt ihnen nicht selten als Symptom einer gegnerischen Gesinnung oder als Ausdruck des Verrats an der „guten Sache“. Gegen dieses feindlich konstruierte Andere wird eine kategorische Abwehr aufgebaut. In der Folge wird demokratische Debattenkultur im Keim erstickt.

Hystorien beziehen ihre Legitimation und Leuchtkraft aus apokalyptischen Befunden. In ihrem 2021 mit dem Demokratiepreis ausgezeichneten Buch *Die Kunst des Miteinander-Redens* (2020, S. 150) diagnostizieren der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen und der Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun eine gesellschaftliche Tendenz zur Dramatisierung: Sie beobachten eine weit verbreitete Furcht vor dem „Ende von Respekt und Rationalität in einer Welt der Hassattacken und der bizarren Verschwörungstheorien". Diese Ängste manifestieren sich in der Ausrufung eines „postfaktischen Zeitalters" oder einer „Post-Truth-Ära".

Die Autoren verweisen darauf, dass aktuelle Publikationen zur Lage der Gesellschaft häufig apokalyptische Titel tragen, wie *Der Zerfall der Demokratie*, *Wie Demokratien sterben* oder schlicht *Game Over* (ebd.). Pörksen/Schulz von Thun kritisieren, dass sowohl „das Vokabular der Resignation" als auch „die Narrative des Niedergangs" letztlich Ressentiments schüren und damit kontraproduktiv wirken. Der von Pörksen/Schulz von Thun konstatierte Mechanismus – die Entstehung von Ressentiments durch apokalyptische Narrative – lässt sich begrifflich präziser fassen: Max Scheler beschreibt in seiner Schrift *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen* (1912) diese Gemütslage anhand der Wortherkunft als „Vergiftung der Seele" – verursacht durch eine nicht ausgelebte, nach innen gekehrte und immer wieder gespürte (re-senti) Negativ-Emotion (Weber-Stein 2022, S. 278).

In seinem Aufsatz *Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte* (2022) erläutert Florian Weber-Stein, dass diese Ressentiments schließlich „schöpferisch" werden und „ein Narrativ" konstruieren, „das die empfundene eigene Minderwertigkeit durch Umwertung erhebt und zugleich Schuldige benennt und zur/zum legitimen Adressat_in der umgelenkten Negativ-Emotionen macht" (ebd., S. 278). Weber-Steins theoretische Einordnung macht verständlich, wie Hystorien funktionieren: Sie stecken an mit ohnmächtiger Furcht, Angst und Scham, die sie gleichzeitig in mächtigen Zorn und unkalkulierbare Wut transformieren. Ressentiment, diese selbsterhebende Negativ-Emotion, wird in der dominanten medialen Berichterstattung

vorwiegend dem Rechtsradikalismus und Rechtspopulismus attestiert, verbindet aber über Partei- und Gesinnungsgrenzen hinweg grundsätzlich alle Hystorien miteinander.

Wie sich solche ressentimentgeladenen Narrative in der politischen Praxis niederschlagen, offenbart der sogenannte „Unvereinbarkeitsbeschluss“, mit dem die CDU 2018 eine „Brandmauer“ gegen die AfD errichtete. Damit setzte sich eine hystorische Wende fort, die bereits parteiintern stattgefunden hatte: die Diskreditierung kritischer, dem aufgeklärten Konservatismus eines Edmund Burke verpflichteter Stimmen, die einschneidende Veränderungen mit Bedacht und äußerster Sorgfalt angehen wollen. Die Tabuierung nachdenklicher Kommentatoren des politischen Mainstreams kommt einer Art Auflehnung gegen die Wirklichkeit gleich: ein ungläubiges Sturmlaufen gegen die geglaubte „Schöpfung“, das wohl nicht als „christlich“ zu bezeichnen ist. Ein anderes prominentes Beispiel für die Auswirkungen von Ressentiments sind die zur Zeit der Corona-Pandemie „Ungeimpften“: den sogenannten „Covidioten“ wurden alle unerwünschten, vor allem „ansteckende“ Eigenschaften zugeschrieben, die Rechtgläubige von sich fernhalten wollten.

Moralisch überzogene und politisch hochgezogene Brandmauern erzeugen eine Gewalt des Schweigens, die demokratische Strukturen untergräbt. Die Mechanismen erinnern an die Verhältnisse in der ehemaligen Vorzeige-Schule im Odenwald: Dort existierten ausgeprägte demokratische Beteiligungsstrukturen wie Schülerparlament, SMV-Verfassung, Ausschüsse oder Schülersitze in Konferenzen parallel neben einer ebenso ausgeprägten Sphäre der sprachlosen Gewalt. Wie Stefan Weyers in seiner Analyse zeigt, waren „die informellen Regeln, Zwänge und Mechanismen des Internatslebens entscheidend dafür, was wahr- und ernstgenommen wurde und was nicht, worüber gesprochen werden konnte und worüber nicht" (Weyers 2022, S. 112). Die Sprech-Tabus höhlten die Kultur der Demokratie systematisch aus, sodass die Odenwaldschule als Beispiel einer Fassadendemokratie in Erinnerung bleibt, die daran gemahnt, Räume des Sagbaren zu erhalten (vgl. ebd., S. 114).

Der angstbesetzte Affekt gegenüber der gegenteiligen Evidenz, der „Disconfirming Evidence“ (Dobelli 2011, S. 38), verhindert meist eine Öffnung des geschlossenen Weltbilds. Selbst wohlklingende Projekte wie das 2015 gestartete Bundesförderprogramm *Demokratie leben!* erscheinen dadurch als Hystorie. Mit dogmatischer Entschiedenheit und dualistischem Rigorismus wird für Vielfalt gegen Verschwörungsgläubigkeit, Rechtsextremismus und jede Form hasserfüllter Diskriminierung vorgegangen. Das von der damaligen Ampel-Koalition geplante Demokratiefördergesetz sollte das Förderprogramm über 2025 hinaus verstetigen und nach dem Willen der ehemaligen Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Hass sogar „unterhalb der Strafbarkeitsgrenze" verfolgbar machen (Mangold 2024).

Ein besonders markantes Beispiel für die Problematik lieferte das Projekt *Forum gegen Fakes – Gemeinsam für eine starke Demokratie* der Bertelsmann-Stiftung: In Kooperation mit dem Innenministerium, weiteren Stiftungen und politischen Parteien rief es im Frühjahr 2024 einen Bürgerrat ins Leben, der seine Ergebnisse im Herbst vorlegte. Die Vorschläge zu einer KI-basierten Qualitätssicherung von Nachrichten, insbesondere zu einem Desinformationsranking politischer Akteurinnen und Akteure und zur Prüfung strafrechtlicher Verfolgung, zeigen eine erstaunliche Unbekümmertheit gegenüber der Frage, wie Wahrheit im Allgemeinen – und durch KI im Besonderen – überhaupt bestimmt werden kann (vgl. Riegel 2024). Einerseits wird Kritik an politischen Vorhaben pauschal als Desinformation abgetan; andererseits bleibt unbeachtet, dass auch KI-gestützte Programme auf menschlich programmierten und also natürlicherweise interessengeleiteten Algorithmen beruhen.

Das Dilemma eines *Forums gegen Fakes* besteht darin, dass es menschlich erzeugte Schlagwortkataloge zu umstrittenen Themen wie Migration, Klimawandel oder Wahlbeeinflussung gegen ebenso menschlich erzeugte „Desinformationen" in Stellung bringt. Gleichzeitig wird der etablierte Weg der demokratischen Willensbildung delegitimiert – von politischen Parteien über Vereine und Verbände bis hin zu den Parlamenten der repräsentativen Demokratie wird alles von einer – noch so gut gemeinten – „Räterepublik" in Frage gestellt.

Initiativen wie das *Forum gegen Fakes* agieren im Rahmen des Bertelsmann-Projekts *New Democracy* auf der Grundlage der Annahme, dass demokratische Systeme unter Stress durch Desinformation in ihrer Substanz bedroht seien. Es stellt sich jedoch die Frage, ob Maßnahmen dieser Art tatsächlich zur Stärkung demokratischer Resilienz beitragen. Oder wird der Begriff „Desinformation" hier vor allem rhetorisch mobilisiert, um ein Bedrohungsszenario zu entwerfen, das dann operativ-politische Gegenmaßnahmen legitimieren soll? Susanne Gaschke äußerte hierzu in der *Neuen Zürcher Zeitung* (16.09.2024) deutliche Kritik: Sie bezeichnete entsprechende „Entstressungsstrategien" als technisch und politisch unzureichend durchdacht, im Ansatz autoritär und potenziell zensurnah. Aus demokratietheoretischer Perspektive bleibt zu prüfen, ob der Fokus auf „Entstressung" pluralistische Diskursräume erweitert oder im Gegenteil deren Offenheit eher einschränkt.

Hier zeigt sich ein hystorisches Moment: Der Kampf gegen Desinformation wird zur Erzählung existenzieller Bedrohung, aus der sich ein Legitimationsdruck zu radikalen Gegenmaßnahmen ableitet. Treffend beschreibt es der Philosoph Michael Andrick, wenn er von einem „Bekenntniszwang", einer „pädagogischen Sendung" und der „Sehnsucht" jener spricht, die „Vollzeit oder Teilzeit im Fundamentalismus beschäftigt" seien. Diese strebten nach „der Monokultur der [eindeutigen] Wahrheit und der Ausmerzung der Abweichung […] unter tausend gleichberechtigten, gleichgroßen Egos – kurz gesagt: […] der eigenen sozialen Dominanz" (Andrick 2024, S. 83).

Moralischer Polarisierung eignet ein dezisionistischer Tonfall. Die Rede im Modus des totalen Gegenentwurfs ist in Deutschland alles andere als neu. Bereits in *Apropos Weltuntergang* (1996) habe ich dezisionistische Denk- und Deutungsmuster im Kontext historischer Krisenerfahrungen untersucht. Am Beispiel literarischer Reaktionen auf den Modernisierungsschub um 1900, auf die beiden Weltkriege und die deutsche Wiedervereinigung 1989/90 offenbarte sich, wie stark Orientierungskrisen ästhetisch durch eine Struktur des Entweder-oder artikuliert werden. Besonders im sogenannten „Kulturschutzgebiet DDR" (Jochen Hörisch) ließ sich dieser dezisionistische Zugriff in Reinform studieren als eine Ideologie, die auch in heutigen gesellschaftlichen Diskursen unterschwellig fortwirkt.

In diese Traditionslinie lässt sich auch Walter Benjamins berühmter „Engel der Geschichte" (1940) einordnen: eine Figur, die mit aufgerissenen Augen und offenen Flügeln auf eine unaufhörliche Kette von Katastrophen blickt. Während der Engel in die Vergangenheit schaut, sieht er nicht einzelne Ereignisse, sondern einen einzigen, wachsenden Trümmerhaufen. Er möchte innehalten, um das Zerstörte zu heilen, doch ein Sturm – der „Fortschritt" – treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt.

Benjamins Gestalt, inspiriert von Paul Klees Bild *Angelus Novus* (1920), versinnbildlicht nicht nur die Ohnmacht gegenüber dem Lauf der Geschichte, sondern auch eine moralisch überlegene Haltung, die das Unheil der Vergangenheit entlarvt, ohne sich selbst daraus lösen zu können. Die Vergangenheit allein als eine Reihe von Versäumnissen wahrzunehmen, bietet keinen Trost. Vergangenheit und Zukunft verschmelzen in dieser dezidierten Negativwahrnehmung zu einem einzigen Unheil.

Das Fixieren versäumter Chancen in der Vergangenheit führt leicht dazu, selbst den Engel der Geschichte zu verkörpern. Wo der „alte Engel" als himmlischer Bote von Hoffnung, Ordnung und Erlösung erscheint, wirkt der „neue Engel" gebrochen und ambivalent: Er ist Zeuge der Katastrophen, jedoch ohne die heilende Funktion, die einem Engel normalerweise zukommt. Die herausfordernde, zum Nachdenken auffordernde Funktion dieser Figur als Spiegel von Ohnmacht, ambivalenter Urteilskraft und Negativwahrnehmung der Geschichte wurde vor Kurzem in der Ausstellung *Walter Benjamin, Paul Klee und die Berliner Engel – 80 Jahre nach Kriegsende* (8. Mai bis 14. Juli 2025) im Bode-Museum in Berlin erneut erkennbar.[1]

Konfrontiert mit der Tragik der Vergangenheitsverhaftung des Engels der Geschichte ist allein eine Arbeit der Vergegenwärtigung methodisch konsequent. Eine solche Arbeit muss anstreben, sich präsentisch in Vergangenheit wie Zukunft einzurichten. Sie muss, um einen von Günter Grass geprägten praktischen Begriff aufzugreifen, eine „Vergegenkunft" (Grass 1986, S. 72; Keßler 1996, S. 8 ff.) zustande bringen. Grass' Begriff „Vergegenkunft" verweist auf eine „vierte Zeit", die es erlaubt, die lineare Trennung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu überwinden oder neu zu verknüpfen. Statt in den gewohnten Polaritäten zwischen „rückwärtsgewandt" und „fortschrittlich" zu verharren, eröffnet diese Perspektive die Möglichkeit, Zeit jenseits von Dichotomien zu denken und damit neue Räume für demokratische Aushandlungen zu erschließen.

Jenseits der entfesselnden Apokalypse des neuen Engels und der entrückten, tröstlichen Utopie des alten Engels ist Vergegenkunft ein Ereignis. Die im Begriff enthaltene Ereignisqualität lässt sich bildhaft veranschaulichen: Das Sonnenlicht der Vergegenwärtigung bricht sich im Regen untröstlicher Vergangenheitsverhaftung. So gleicht Vergegenkunft einem Regenbogen, mit dem sich Heiterkeit ausbreitet (Keßler 1996, S. 10).

Definition: Moralitis

Moralitis bezeichnet eine immunologische Überreaktion im gesellschaftlichen Diskurs: eine Überempfindlichkeit gegenüber abweichenden Meinungen, die sich in pauschalen Schuldzuschreibungen und einem moralisierenden Überlegenheitsgestus manifestiert. Besonders in Deutschland ist Moralitis mit der Vorstellung einer Kollektivschuld verknüpft, die einen imperativen Aufklärungsanspruch nährt und dabei unbewusst perpetuiert, was sie gedenkend zu überwinden sucht (vgl. Viktor Frankl 1988/2015): Was als berechtigter Impuls zur Aufarbeitung von Katastrophen beginnt, schlägt um in eine normative Mission, die alternative Perspektiven nicht mehr zulässt.

So entfesselt Moralitis einen Sturm pädagogischer Selbstermächtigung, getragen von der Überzeugung, auf der „richtigen Seite der Geschichte" zu stehen. Der „Engel der Geschichte" (Walter Benjamin 1940), dessen Blick starr auf die Trümmer der Vergangenheit gerichtet ist, während ihn der Sturm rückwärts in die Zukunft treibt, symbolisiert diesen moralisierenden, vom Ziel der Aufklärung entkoppelten Reflex. Er verstellt die Möglichkeit zur „Vergegenkunft" (Günter Grass 1986/2015) – einem Denken in einer vierten Zeitdimension, in der Vergangenes und Zukünftiges in ihrer individuellen Gegenwärtigkeit behandelt werden. Vergegenkunft durchbricht den Rauch der Empörung, öffnet Denkräume jenseits

[1] Der als kostenloser Download erhältliche Ausstellungskatalog (Rowley 2025) dokumentiert eindrucksvoll die komplexen Bild-Text-Verflechtungen zwischen Apokalypse, Kunst und Geschichtsphilosophie .

polarisierender Schuldzuweisungen und ermöglicht eine demokratische Aushandlung, die Differenz nicht als Bedrohung, sondern als Voraussetzung begreift.

Normative Grundlagen politischer Bildung – Frankfurter Erklärung, Beutelsbacher Konsens und Kinder- und Jugendberichte im Fokus

Politische Bildung ist integraler Bestandteil freiheitlich-liberaler Demokratien. In der Weimarer Republik hieß sie „Staatsbürgerkunde", nach 1945 „Reeducation". Das seitens der amerikanischen Besatzung auferlegte Programm der „Noch-einmal-Erziehung der Deutschen" nach der Diktatur hat sich seit den 1970er Jahren im Zuge der Neuen Sozialen Bewegungen zunehmend ausdifferenziert. Politische Bildung umfasst seither Felder wie Friedenserziehung, Emanzipation der Frauen, Umweltbildung, Interkulturelles Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen. Seit dem *10. Kinder- und Jugendbericht* (1998) werden zudem unter dem Dachbegriff „Demokratieförderung" die Bereiche Demokratiepädagogik und Demokratiebildung intensiv bedacht und ausgestaltet.

Exemplarisch zeigt sich dies in etablierten Programmen: *Demokratisch Handeln*, einem bundesweiten Schüler- und Jugendwettbewerb, der seit 1990 Projekte für Mitbestimmung, Vielfalt und demokratische Kultur auszeichnet; das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* (seit 1995), das sich gegen alle Formen von Diskriminierung engagiert; sowie *Demokratie leben!* (seit 2015), das zentrale Bundesförderprogramm zur Stärkung zivilgesellschaftlicher Demokratiearbeit und Extremismusprävention.

Wie Benedikt Widmaier (2018) betont, herrscht heute eine gewisse Unübersichtlichkeit in der Begriffswelt: Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung. Diese Vielfalt ist auch eine Folge der Wiedervereinigung. In den neuen Bundesländern war der Begriff „politische Bildung" stark negativ belegt: Er wird verbunden mit Erfahrungen staatlicher Indoktrination in der DDR. Die Nutzung vermeintlich „neutralerer" Begriffe wie „Demokratiebildung" kann daher als Abgrenzung von dieser belasteten Vergangenheit verstanden werden (Widmaier 2022, S. 55). Widmaier selbst bevorzugt den Begriff der „extremismuspräventiven Demokratieförderung", der am besten beschreibe, wie sich die Grundsätze politischer Bildung seit 1945 schleichend gewandelt haben (ebd.).

Allen Variationen politischer Bildung liegt die Einsicht zugrunde, dass Demokratie einer demokratischen Kultur aufgeklärter, kritischer und aktiver Bürger*innen bedarf, um zu überleben. Deshalb umfasst politische Bildung stets Wissensvermittlung, die Förderung von Urteilskompetenz und die Befähigung zum Handeln durch demokratisch gestaltete Mitmachstrukturen in Schulen, Hochschulen, Vereinen, Kommunen und pädagogischen Projekten.

Im Folgenden werden zwei programmatische Dokumente der politischen Bildung vorgestellt: die *Frankfurter Erklärung* von 2015 und der *Beutelsbacher Konsens* von 1976. Obwohl zeitlich und konzeptionell getrennt entstanden, werden beide Texte hier in einen reflexiven Dialog gebracht. Diese Gegenüberstellung verdeutlicht, wie politische Bildung als Arbeit der Vergegenwärtigung angesichts aktueller

gesellschaftlicher Herausforderungen verstanden werden kann. Die Befunde werden anhand der Auseinandersetzung mit den *Kinder- und Jugendberichten* von 2016, 2020 und 2024 weiterentwickelt. Auf diese Weise eröffnen sich neue Perspektiven für den Umgang mit Geschichte und Gegenwart, die über einfache Polarisierungen hinausgehen und demokratische Aushandlungsräume erweitern.

FRANKFURTER ERKLÄRUNG (2015) – FÜR EINE KRITISCH-EMANZIPATORISCHE POLITISCHE BILDUNG

Die *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung* (FE) vom Sommer 2015 umfasst sechs inhaltliche und formale Anhaltspunkte für Lehr-Lernverhältnisse in einer Demokratie: 1. Thematisierung von Krisen wie Kapitalismus, Ökologie, Demokratie oder Reproduktion; 2. Kontroversität durch Konflikte und Dissens sichtbar machen und um Alternativen streiten; 3. Ausübung von Machtkritik durch Wahrnehmung und Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, um zu einem selbstbestimmten, aus Abhängigkeiten befreiten Denken und Handeln zu finden; 4. Reflexivität in Bezug auf die eigene in Herrschafts- und Machtverhältnisse eingebundene soziale Positionierung zur Vermeidung von unbewusster Überwältigung; 5. Ermutigung durch Lernumgebungen, die Raum geben, Macht-/Ohnmachtserfahrungen auszudrücken; 6. Eröffnung von Wegen, um die Gesellschaft durch individuelles Engagement kollektiv handelnd zu verändern.

Alle in der FE dargelegten sechs Anhaltspunkte für politische Bildung sind im Rahmen einer demokratischen Staats-, Regierungs- und Lebensform selbstverständlich. Deshalb scheint das Dokument hystorisch bedeutsam zu sein: Im Licht der FE scheint es seit dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur keine politische Bildung mehr gegeben zu haben, die diesen Namen verdient. Im Licht der FE drängen sich Fragen nach der Vorgeschichte politischer Bildung auf: Warum geben ausgerechnet im Jahr 2015 vier Jugend- und Bildungsforscher*innen ein Positionspapier zur politischen Bildung heraus? Konnte man bislang nicht Krisen thematisieren, kontrovers diskutieren, um Alternativen streiten, sich aus Machtverhältnissen emanzipieren, selbstkritisch die eigene soziale Stellung hinterfragen, sich vor Heranwachsenden mit Besserwisserei und persönlichen Überzeugungen zurückhalten, Lernende zum befreienden Selbstausdruck ermutigen sowie Wege der Beteiligung an gemeinschaftlicher Gestaltung gesellschaftlicher Anliegen aufzeigen und beherzt angehen?

Vor dem Hintergrund der Geschichte politischer Bildung in Deutschland markiert die FE von 2015 eine Dringlichkeit, die eine Infektion mit dem Virus Moralin vermuten lässt. Sie könnte aber auch im Kontext der „alternativlosen“ Merkel-Ära und der erstarkenden Partei *Alternative für Deutschland* (AfD) ein sinnvolles Plädoyer sein für mehr Freiheit in einer Welt, die dabei ist, sich hin zu eingeschränkten Meinungskorridoren zu verändern. Sie könnte auch Ausdruck einer Standortbestimmung verunsicherter, wissenschaftlich geprägter und vorsichtig argumentierender Menschen sein,

die sich selbst als gemäßigt und bürgerlich betrachten, und die sich nun schnell als „rechts“ oder „extremistisch“ gebrandmarkt sahen, wenn sie in einer Sachfrage von der meistveröffentlichten Meinung abwichen. Deswegen beginnen heute so viele Gespräche mit Floskeln wie „Ich bin nicht rechts, aber…“, „Mit der AfD habe ich nichts am Hut, aber…“, „Ich bin auch für Klimaschutz, aber…“. (Andrick 2024, S. 136)

Ist die FE von 2015 also der überbesorgte Ausdruck angesichts moralisierender Diskurse, in denen sich vermeintlich "Rechtgläubige" streng von "Ketzern" absetzen wollen und damit politischer Bildung den Boden entziehen? Oder zeigt die FE im Gegenteil selbst Symptome jener Moralitis, die politische Bildung trotz aller guten Absichten unterminiert?

BEUTELSBACHER KONSENS (1976) – GRUNDSÄTZE DER POLITISCHEN BILDUNG

Die Bedeutung der FE erschließt sich, wenn man sie vor dem Hintergrund dessen betrachtet, was bis 2015 und auch heute noch politische Bildung rahmt: der *Beutelsbacher Konsens* (BK). Der BK hat sich seit 1976 als verbindliche Richtlinie und ungeschriebenes Gesetz im Umgang mit politischen Themen in der Unterrichts- und Bildungspraxis durchgesetzt, obwohl er laut empirischen Erhebungen jüngeren Lehrkräften weitgehend unbekannt sein soll (Weber-Stein 2022, S. 279). Der BK umfasst drei Prinzipien, die für die Vermittlung von politischem Wissen und die Anbahnung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit gelten: 1. Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot; 2. Kontroversitätsgebot; 3. Orientierung an den Interessen der Schülerschaft sowie Operationalisierbarkeit dieser Interessen im Rahmen politischer Meinungsbildungsprozesse.

Ein Vergleich von BK und FE zeigt, dass sich auf inhaltlicher Ebene kaum grundlegende Unterschiede feststellen lassen. Die drei Prinzipien des BK finden in der FE jeweils ihre Entsprechung: Das erste Prinzip – das Verbot politischer oder weltanschaulicher Indoktrination – verteilt sich auf die Punkte 3 und 4 der FE, in denen Machtkritik, Emanzipation und die Selbstreflexion der Lehrenden betont werden. Das zweite Prinzip – das Kontroversitätsgebot – spiegelt sich in den Punkten 1 und 2 der FE wider, die zur Thematisierung gesellschaftlicher Krisen und zum Streit um politische Alternativen auffordern. Schließlich findet sich das dritte Prinzip – die Befähigung zur Mitgestaltung des Gemeinwohls durch selbstwirksame Partizipation – in den Punkten 5 und 6 der FE wieder, die die Ermutigung zum Selbstausdruck und die Anbahnung politischer Teilhabe in den Mittelpunkt rücken.

Synopse *Beutelsbacher Konsens* (BK) und *Frankfurter Erklärung* (FE)

Prinzip im BK	Entsprechung in der FE	Inhaltlicher Schwerpunkt
1. Verbot der Indoktrination	Punkt 3: Machtkritik Punkt 4: Emanzipation und Selbstreflexion der Lehrenden	Schutz vor Überwältigung durch pädagogische Autorität; Förderung kritischer Selbstbestimmung
2. Kontroversitätsgebot	Punkt 1: Thematisierung gesellschaftlicher Krisen Punkt 2: Streit um Alternativen	Pluralität und Streitkultur als konstitutive Elemente politischer Bildung
3. Förderung politischer Handlungskompetenz	Punkt 5: Ermutigung zum Selbstausdruck Punkt 6: Anbahnung politischer Teilhabe	Befähigung zur Artikulation eigener Positionen und demokratischer Mitgestaltung

Tabelle 1 Synopse Beutelsbacher Konsens (BK) und Frankfurter Erklärung (FE) (eigene Darstellung)

Inhaltlich bleibt der BK vollständig erhalten. Der Unterschied liegt vor allem in der Form: Die FE ist doppelt so umfangreich und entfaltet die bestehenden Prinzipien deutlich ausführlicher. Auch die Prioritäten verschieben sich: Das Überwältigungsverbot, das im BK an erster Stelle steht, rückt in der FE auf Platz zwei – hinter das nun vorangestellte Kontroversitätsgebot.

Zugleich setzt die FE neue inhaltliche Akzente, etwa durch die Betonung von Machtkritik, Selbstreflexion der Lehrenden und Ermutigung zum Selbstausdruck. Politisch-normative Haltungen werden pointierter formuliert mit Blick auf den Umgang mit gesellschaftlichen Krisen und die Ermöglichung politischer Partizipation unter erschwerten Bedingungen. Während der BK eine eher minimalistische, didaktisch fokussierte Leitlinie darstellt, versteht sich die FE stärker als Manifest. Sie erweitert den BK daher über didaktische Präzisierungen hinaus um eine klar politisch-programmatische Stoßrichtung.

Eine der Verfasserinnen der FE, Bettina Lösch, hat diesen Anspruch 2020 noch einmal unterstrichen: Die FE sei eine Korrektur und Vereindeutigung des von Lehrkräften – und auch von Parteien wie der AfD – als Neutralitätsgebot ausgelegten und parteipolitisch instrumentalisierten Überwältigungsverbots (Lösch 2020, S. 384). Denn ein so verstandenes Überwältigungsverbot öffne antidemokratischen (rechtspopulistischen, rechtsextremistischen) Positionen Tür und Tor. Hier sei es Aufgabe der Lehrenden, aktiv Stellung zu beziehen.

Rückblickend wird der BK von Lösch mit „Herrschaftsverdacht" überzogen und im Zusammenhang mit dem sogenannten „Radikalenerlass" als Herrschaftsinstrument interpretiert, mit dem insbesondere linksgerichtete Lehrkräfte ausgegrenzt werden sollten (ebd., S. 387 f.). Lösch führt dazu aus:

*Der BK hatte stets eine ideologische Funktion, etwa Ansprüche nach Emanzipation oder Demokratisierung als Überwältigung von Schüler*innen zurückzuweisen, in dem der gesellschaftliche status quo (etwa der eingeschränkten bürgerlich-liberalen Demokratie) aufrechterhalten werden sollte.*

Im Originaltext des BK heißt es zum Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot:

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers. (Wehling 1977, S. 179)

Dieses Überwältigungsverbot ist somit „keineswegs ein Gebot zur Neutralität, sondern zur Mehrperspektivität und Kontroversität im Rahmen eines grundgesetzlichen Verfassungskonsenses" (Weber-Stein 2022, S. 279). Das erste Grundprinzip politischer Bildung macht den persönlichen Standpunkt der Lehrkraft, ihre wissenschaftstheoretische Herkunft und ihre politische Meinung weitgehend unerheblich, da andere Perspektiven ausdrücklich erwünscht sind. Das Demokratieverständnis der Lehrenden wird dadurch nicht zum Problem, sondern ist Teil einer pluralen und kontroversen Bildungspraktik.

Die FE ist kritisch-emanzipatorisch inspiriert. Sie möchte sich von bürgerlich-konservativ erscheinender Demokratiepädagogik verabschieden, weil in einer „Erziehung hin zur politischen Mündigkeit" das Moment der Fremdbestimmung dominiere (Lösch 2020, S. 402). Kritisch-emanzipatorische politische Bildung versteht sich als pädagogische Avantgarde und setzt visionär auf Kinder und Jugendliche als „Autor*innen künftiger Selbstgesetzgebung" (ebd.). Sie verwirft politische Neutralität und solidarisiert sich etwa mit den Klimaprotesten aktivistischer junger Menschen.

Auf die Frage verunsicherter Lehrkräfte, wie mit extremistischen politischen Positionen umzugehen sei, gibt die FE eine eindeutige Antwort: durch unmissverständliche Positionierung der Lehrkraft. Der autoritäre Kommando-Ton eines „So reden wir nicht miteinander!" wird dabei zum bevorzugten didaktischen Mittel. Das Kontroversitätsgebot, das die FE selbst an erster Stelle benennt, gerät damit ins Abseits und wird faktisch ausgehebelt.

Diese paradoxale Wendung – eine selbst auferlegte Einschränkung der Offenheit – zeigt, dass die kritisch-emanzipatorische Positionierung offenbar keinen Raum für die kritische Selbstreflexion dieses Widerspruchs lässt. Nicht zuletzt verstößt die FE mit ihrem rigorosen Dogmatismus gegen das eigene Überwältigungsverbot (Platz 2). Damit gefährdet sie den demokratischen Pluralismus und erzeugt eine Art logische Anarchie.

KINDER-UND JUGENDBERICHTE (2016, 2020, 2024) – ZWISCHEN VERHINDERUNGS- UND ERMÖGLICHUNGSLOGIK

Die Tendenz einer antidemokratischen Selbstsabotage im Kontext kritisch-emanzipatorischer Bildungsansätze spiegelt sich auch in den Kinder- und Jugendberichten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) seit 2015 wider. Mit dem *15. Kinder- und Jugendbericht* (2016) beginnt eine Phase, in der Demokratieförderung zunehmend unter dem Paradigma der Prävention verhandelt wird: als Schutzmaßnahme gegen „Radikalisierung", „Extremismus" oder „Menschenfeindlichkeit" (z. B. 15. KJB, S. 14; 16. KJB, S. 44, 310 u.ö.). Politische Bildung erscheint hier nicht als Ermöglichung von Teilhabe und Pluralität, sondern als Abwehrprogramm gegen demokratiegefährdende Tendenzen.

Demokratieförderung oder Feuerwehrpädagogik? Der 16. Bericht zwischen Anspruch und Ambivalenz

Der 16. Kinder- und Jugendbericht (2020) rückte die Demokratieförderung auf Platz 1 der politischen Dringlichkeitsagenda. Zwei Mitglieder der damaligen Sachverständigenkommission, Ina Bielenberg und Hanna Lorenzen, thematisieren drei Jahre später die konzeptionellen Spannungen zwischen politischer Bildung und Extremismusprävention. In ihrem programmatischen Beitrag *Politische Bildung ist Demokratieförderung* (2023) beschreiben sie das Dilemma, dass Demokratieförderung sich zwischen zwei unvereinbaren Logiken positionieren müsse: der Verdachtslogik einerseits und der Ermöglichungslogik andererseits.

Die defizitorientierte Verhinderungslogik der (Extremismus-)Prävention adressiere junge Menschen aus einer „Perspektive des Verdachts auf sozial unerwünschtes oder sogar kriminelles, demokratiegefährdendes Verhalten". Politische Bildung verfolge aber grundsätzlich eine stärkenorientierte Ermöglichungslogik, die auf Vertrauen in die Lern- und Gestaltungspotenziale der Adressierten setze und nicht auf deren Disziplinierung. Im Kern gehe es somit um „die Frage von Demokratiebildung versus Extremismusprävention". Die Autorinnen stellen klar, dass politische Bildung keine „gesellschaftspolitische Feuerwehr" ist. Die Begründung politischer Bildung ergibt sich vielmehr aus der Tatsache, dass Demokratie und demokratisches Handeln von jeder Generation und fortlaufend gelernt und geübt werden muss [...]" (ebd., S. 128).

Empörungspädagogik und Kommando-Stil: Der 17. Bericht als Fortschreibung der Kontrolle

Gestützt auf die *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (2023) scheint der *17. Kinder- und Jugendbericht* vom 8. September 2024 die kritische Einschätzung der Präventionslogik zu bestätigen: Demokratieförderung müsse als ressourcenorientierter Aushandlungsprozess verstanden werden, der allen Formen von Diskriminierung entgegenwirkt und von allen beteiligten Akteur*innen verstanden, praktiziert und mitgetragen wird (ebd., S. 248). Der Bericht setzt damit klare Gegenzeichen gegen eine defizitorische Verhinderungslogik von Demokratiepädagogik.

Bereits im zweiten Kapitel, unter der Überschrift „Jungsein in einer Demokratie unter Druck" (ebd.), wird festgestellt, dass junge Menschen der Demokratie als Staatsform bemerkenswerte Stabilität zusprechen, auch wenn sie dem politischen Betrieb, vor allem den Parteien, stark misstrauen. Dieses Misstrauen richtet sich jedoch nicht gegen die Demokratie selbst, sondern gegen politische Verfahren, Sprache, Intransparenz und fehlende Generationengerechtigkeit. Politische Angebote werden als unverständlich, kurzsichtig oder nicht anschlussfähig wahrgenommen – nicht aber grundsätzlich abgelehnt. Dass junge Menschen sich nicht als mitgemeint erleben und gleichzeitig durch die pädagogische Präventionslogik häufig als potenzielle Gefährdung adressiert werden, erscheint deshalb unangemessen. Das Dokument kritisiert, unter Berufung auf die *Mitte-Studie*, genau diese „problematische Perspektive", die Jugendlichen implizit eine latent demokratiegefährdende Disposition unterstellt (ebd.).

Allerdings werden nur wenige Seiten später, unter der Überschrift „Demokratische Bildung und Demokratiefeindlichkeit“ (ebd., S. 250), zwei konzeptionell gegensätzliche Begriffe in einem programmatischen Atemzug genannt. Zudem schließt sich der 17. KJB an den Vorgängerbericht an und stiftet eine Kontinuität bezüglich der Auslegung des Kontroversitätsgebots politischer Bildung: Dieses dürfe nicht als Neutralitätsgebot missverstanden werden. Damit ist der neuralgische Punkt der hystorischen Auffassung von politischer Bildung benannt: der *Beutelsbacher Konsens* (BK). Dessen erstes Grundprinzip politischer Bildung sei von "rechtspopulistischen Kreisen" als "Neutralitätsgebot" "missdeutet" worden. Demgegenüber beschränke sich die Neutralität „richtiger“ Demokratieförderung nur auf parteipolitische Gleichbehandlung, nicht aber auf politische Inhalte. Demokratische Bildung könne "nicht neutral sein". Demokratische Grundwerte, -gesetze und Menschenrechte müssten als konkrete Überzeugungen vorgelebt und erklärt werden, zumal die große Mehrheit der jungen Menschen das wolle (ebd.).

Hier zeichnet sich bereits ab, was sich im fünften Kapitel des Berichts durchgesetzt hat: eine Empörungs- und Kommando-Linie, die ein autoritäres Verständnis von Demokratieförderung verfolgt. Kapitel 5, überschrieben mit „Empfehlungen an Praxis, Politik und Wissenschaft: Gerechtes Aufwachsen ist möglich – mit einer wirkungsvollen Kinder- und Jugendhilfe!“, ist durchgängig im Appell-Modus verfasst. Die Appelle richten sich an die Träger der Sozialen Arbeit, die ihre Fachkräfte darin unterstützen sollen, „sich im Sinne der demokratischen Grundordnung, der Demokratiebildung und -förderung zu positionieren und dies sowohl öffentlich als auch ggf. gegenüber Kolleg:innen und Adressat:innen zu tun“ (ebd., S. 509). Das neunte Unterkapitel des praxisorientierten Kapitels ruft deshalb laut: „Kinder- und Jugendhilfe ist eine demokratiestärkende Interessenvertretung junger Menschen!“ (ebd., S. 508).

Von der Pluralität zur Polarisierung

Wer Demokratie und ihre „Feinde“ eng miteinander verknüpft, läuft Gefahr, den Möglichkeitsraum politischer Bildung erheblich zu verengen. Die systematische Gegenüberstellung von „demokratisch“ versus „demokratiefeindlich“ reduziert politische Bildung auf eine triviale Freund-Feind-Logik, in der Ambivalenzen und Widersprüche kaum noch aushaltbar erscheinen. Der einseitige Fokus auf die Bekämpfung von „Demokratiefeindlichkeit“ übersieht die vielfältigen Potenziale, die politische Bildung für pluralistische Aushandlungsprozesse, demokratische Orientierung und aktive Teilhabe bieten kann. Statt Räume des Dialogs, der Erfahrung und des Widerspruchs zu schaffen, wird politische Bildung als eine kontrollierende Abwehrstrategie verstanden und von einem polarisierenden Denken vereinnahmt, das zwischen erwünschten und unerwünschten, weil potenziell gefährlichen Subjekten unterscheidet.

Unter der Dominanz der Verdachts- und Verhinderungslogik, geprägt durch die Fixierung auf Extremismus, Radikalisierung und Menschenfeindlichkeit, tritt in den Berichten seit 2015 die Logik der Ermöglichung von Vielfalt und Teilhabe zunehmend in den Hintergrund. Dadurch verstärkt sich paradoxerweise genau jene Distanz junger Menschen zur demokratischen Gemeinschaft, die die Berichte selbst beklagen. Diese Entfremdung entsteht nicht aus Demokratieablehnung, sondern aus dem wiederholten Gefühl, nicht ernst genommen zu werden: weder durch bevormundende pädagogische Ansprachen noch durch intransparente politische Prozesse. Die Kinder- und Jugendberichte bestätigen damit – ohne diese Dynamik zu reflektieren – ein fundamentales Dilemma: Demokratieförderung wird unter der Verhinderungslogik zur reaktiven Abwehrmaßnahme, verliert ihre Ermöglichungsdimension und gerät zur unmöglichen Quadratur des Kreises.

Demokratischer Pluralismus ist demokratische Resilienz

Die zentrale Frage, um welche die *Frankfurter Erklärung* (FE) und die *Kinder- und Jugendberichte* seit 2015 kreisen, betrifft das Verhältnis von demokratischem Pluralismus und antidemokratischen Positionen. Bettina Lösch, Mitautorin des Frankfurter Manifests, hat dieses virulente Thema in folgender besorgter Frage formuliert:

Bedeutet demokratischer Pluralismus wirklich, antidemokratischen Positionen mehr Raum in der öffentlichen Debatte zu gewähren, während gleichzeitig – unter der Maßgabe von Neutralität – nichts gegen diese eingewendet werden soll? (Lösch 2020, S. 401 f.)

Diese Frage enthält zwei Dimensionen und ist bewusst so zugespitzt, dass sie nicht mit einem einfachen „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann. Eine Paraphrase des ersten Teils könnte lauten: Soll man tolerant gegenüber Intoleranz sein? Die Fragerin antwortet indirekt mit „Ja“ – und führt die Problematik weiter, wenn sie sinngemäß fragt: *Darf man als Lehrkraft gar nichts mehr sagen?* Umfasst das Überwältigungsverbot „ein Denk- und Sprechverbot gegenüber diskriminierenden, antifeministischen, rassistischen, nationalistischen und antidemokratischen Positionen?“ Und sollen „diejenigen [...] verunsichert und verdächtigt [werden], die sich sachlich und ethisch für eine demokratische politische Bildungsarbeit einsetzen“ (ebd., S. 401)? Diese Fragen zielen auf eine diffuse, aber machtvolle Instanz, gegen die sich die Frankfurter Erklärung wendet.

Denken und Sprechen sind durch Artikel 5 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland als Meinungs- und Redefreiheit garantiert – unter Ausschluss jeglicher Zensur. Auch wenn Absatz 2 auf allgemeine Gesetze, persönliche Ehre und gesetzliche Schranken verweist und Absatz 3 auf die Treue zur Verfassung verpflichtet, ist das Miteinander-Reden doch eine Kunst, die erlernt und geübt werden muss.

DIALOGKOMPETENZ

Der Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun und der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen erhielten 2021 im Frankfurter Römer den Demokratiepreis „Gegen Vergessen – Für Demokratie“ für ihr gemeinsam verfasstes Buch *Die Kunst des Miteinander-Redens* (2020), das im Modus des Dialogs geschrieben ist. Die darin verhandelte Frage nach den Grenzwerten des demokratischen Pluralismus' und politischer Bildung im Umgang mit antidemokratischen Positionen beantworten sie mit einem Plädoyer für Ausgewogenheit – zwischen Verständnis und Konfrontation.

Wenn man nicht gerade vor einem Millionenpublikum spricht, in dem Medien jede sympathieverdächtige Äußerung aus dem Zusammenhang reißen und skandalisierend vervielfältigen, ist es im Alltag besonders wichtig, zwischen Empathie und Sympathie, zwischen Würdigung und Einverständnis zu unterscheiden (ebd., S. 84). Es geht darum, „die Dialektik von Annäherung und Abgrenzung zu erhalten, die die Position des anderen zwar scharf ablehnt, aber ihn auch nicht gleich in die Ecke des Teufels sperrt“ (ebd., S. 82).

Definition: Dialogkompetenz

Die ursprüngliche Bedeutung von ‚Dialog‘ verwirklicht sich in einer Unterredung zweier Parteien, die sich sowohl als Gegenspieler als auch als Ergänzungspartner verstehen. In der Annahme, dass „die Wahrheit zu zweit beginnt“, zeigt sich Dialogkompetenz darin, Gegenpositionen als solche wertzuschätzen und als Ausgangspunkt für einen gemeinsam zu erschaffenden, lebendigen Sinn zu nutzen, den ein Monolog nicht erreichen kann (ebd., S. 73 ff.).

Zentral für Dialogkompetenz ist die Fähigkeit zur Resonanz: der Austausch mit dem Anderen als Anderem, in dem Widerspruch nicht bloß erlaubt, sondern als notwendig erachtet wird, um eigene und fremde Stimmen wahrzunehmen (Rosa 2016, S. 743).

In seiner „Verteidigung der Resonanztheorie gegen ihre Kritiker und des Optimismus gegen die Skeptiker“ (ebd., S. 739) hebt Hartmut Rosa hervor, dass selbst faschistische Gemeinschaften über „wirkmächtige“ „Resonanztechniken“ verfügen können; ihr Weltbild beruht jedoch „auf einem repulsiven Weltverhältnis“, in dem „Vernichten oder Vernichtetwerden“ die Leitlinie ist (ebd., S. 742 f.). Die Stimme des Anderen wird dabei systematisch unterdrückt.

Die Ausschaltung des Differenten erzeugt keine Resonanz, sondern blockiert sie. Resonanz unterscheidet sich von bloßer Konsonanz, Einvernehmen und Verschmelzung. „Resonanzbeziehungen“ sind keine „Echobeziehungen“ (ebd., S. 743). Resonanz und mit ihr der Dialog entstehen in Begegnungen zwischen „eigenständigen Entitäten“ und entfalten sich in der Begegnung mit Differenz. Sie erfordern Dissonanz und machen Widerspruch zur Grundlage gelingender Kommunikation. Ohne diese Dissonanz lässt sich weder die eigene Stimme entfalten noch können andere Stimmen wahrgenommen werden.

Die wechselseitige Ächtung etwa zwischen Befürworter:innen und Gegner:innen diskriminierungsfreier, politisch korrekter Sprache ist ein Beispiel für beidseitige, „humorfreie“ Dünnhäutigkeit: Während die eine Seite mit ihrer Forderung nach einer demütigungsfreien, achtsamen Ansprache zur „Dauermoralisierung der Kommunikationsverhältnisse“ tendiert – wodurch das dialektische, auch produktiv-polemische Prinzip der Debatte vorschnell verloren gehe –, betreiben Teile der Anti-Political-Correctness-Bewegung seit Jahren eine pauschale Diskreditierung des Gesamtprojekts „diskriminierungssensible Sprache“. Sie brandmarken dieses als Umerziehungsprogramm intoleranter „Tugendterroristen“, „Meinungs- und Gesinnungsdiktatoren“ oder „Gutmenschen“, die angeblich den Menschen im Land die letzten Reste von Freiheit und Selbstbestimmung nehmen wollen (ebd., S. 31 f.).

Dass Demokratie keine von oben verordnete Ideologie ist, die vorgibt, was sagbar ist und was nicht, sondern ein Rahmenvertrag, der in mühsamen Prozeduren des Miteinander-Redens inhaltlich gefüllt werden muss, gerät so aus dem Blick. Die beidseitige hystorische Eigenblindheit führt dazu, dass Achtung durch Ächtung überlagert wird. Pörksen/Schulz von Thun versuchen, diese verhärteten Fronten

durch die Wahl eines neuen Ausgangspunkts aufzulösen. Sie sehen ein „Zwischenreich der Kommunikation“ „in einer Gesellschaft der Gleichzeitigkeiten“: Jenseits der hystorischen Empörungsrhetorik einer „mitunter schlicht bedrückend-betuliche[n] Empfindlichkeit und moralisierende[n] Hypersensibilität“ auf der einen Seite und einem „Übermaß an verbaler Aggression, [..] Verpöbelung von Diskurs und Debatte“ auf der anderen, bemerkt das Autoren-Duo „in Schulen, in Universitäten und Unternehmen [..] ein wachsendes Interesse an Wertschätzung und flacheren Hierarchien zugunsten von Kooperation und Austausch“ (ebd., S. 35 f.).

Dieses Spannungsfeld zwischen Annäherung und Abgrenzung lässt sich anschaulich mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun darstellen. Es geht davon aus, dass jedes persönliche oder gesellschaftliche Ideal (z. B. „Konfrontation“) ein komplementäres Gegenüber braucht (z. B. „Empathie“), um nicht ins Extrem zu kippen. Beide Werte bewahren sich gegenseitig vor ihrer einseitigen Übersteigerung und eröffnen einen Raum dialogischer Kompetenz, der nicht auf bloßes Entweder-oder reduziert werden kann. Das Modell fördert die Fähigkeit, Gegensätze produktiv zu halten, anstatt sie wechselseitig zu dämonisieren oder durch moralische Vereinfachung zu blockieren.

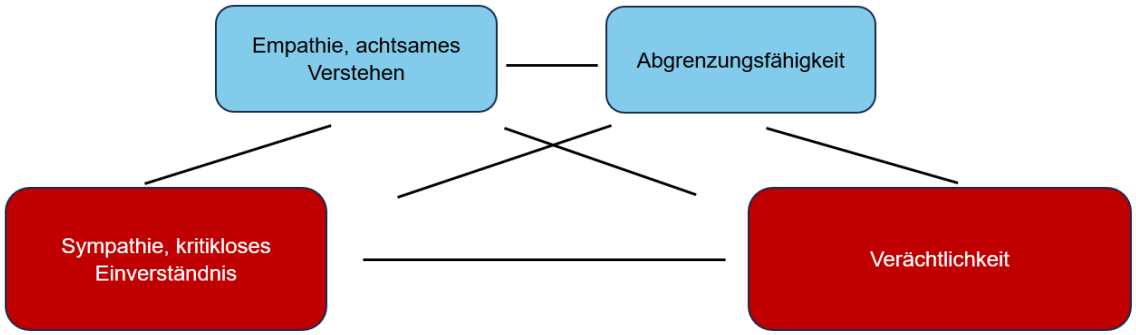

Abbildung 1 Wertequadrat der Dialogkompetenz (eigene Darstellung nach Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 75).

Definition: Alter und neuer Ehrgeiz

Beim alten Ehrgeiz wollen zwei Parteien einander vom eigenen Standpunkt überzeugen. Beim neuen Ehrgeiz suchen beide Parteien nach dem wertvollen Kern des jeweils anderen Standpunkts und streben eine gemeinsame Synthese an. Aus A und B soll C werden. Diesen Prozess nennt man Dialektik. Sie ist das Instrument zur Verwirklichung einer Idealvorstellung von Dialog (Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 73).

Schulz von Thun begründet seine „Entscheidung für ein [..] verhalten optimistisches Menschenbild“ explizit „empirisch“ (ebd., S. 153): Er habe die Erfahrung gemacht,

dass ich in jenen Phasen meines Lebens, in denen ich ermutigungsbedürftig, schwer krank oder in Not war, enorme Unterstützung und Hilfe bekommen habe. Diese erlebte Fürsorge bildet die Grundlage für eine innere Zuversicht, dass es auf Erden menschlich zugehen kann!

Indem Schulz von Thun seine Erfahrungen wörtlich als „empirisch" begreift – und nicht etwa als anekdotisch –, stellt er die naturwissenschaftliche Vereinnahmung der Erfahrung durch quantifizierbare Messungen infrage. Er reklamiert das leibhafte Welterleben als primäres Werkzeug menschlicher Orien-

tierung, besonders in der alltäglichen Bildungsarbeit. Damit überwindet der Kommunikationspsychologe die Frontlinie zwischen standardisierbarer Kompetenz und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Beobachtung. Entsprechend entfaltet sich auch Dialogkompetenz nicht über Tests, sondern durch gelebte Praxis: im Würdigen, Zuhören und gemeinsamen Sinn-Erzeugen – erkennbar nur durch Erfahrung (vgl. Rosa 2018, S. 66).

Schulz von Thuns Erfahrungsbericht erinnert daran, dass durch die digitale Verflachung des handfesten, handelnden menschlichen Begreifens auf das fingernde Tippen und Wischen der analoge Alltag mit seinen Erfahrungsschätzen in Vergessenheit gerät. Um aus der Sucht nach apokalyptischen Stimmungen und hystorischen Schmähungen des Gegenübers auszusteigen, ist Medienkompetenz wichtig. Wird die „engagierte Teilnahme am Weltgeschehen“ nicht von „abgrenzungsfähiger Selektion und Dosierung“ in Schach gehalten, droht sie zum Unwert „permanente Verstörung durch weltweites Elend“ zu entarten; umgekehrt bedarf die „Dosierung von Informationen“ auch eines „nachhaltigen Interesses an der Welt“, um nicht in „Ignoranz und Gleichgültigkeit“ abzugleiten (vgl. ebd., S. 149).

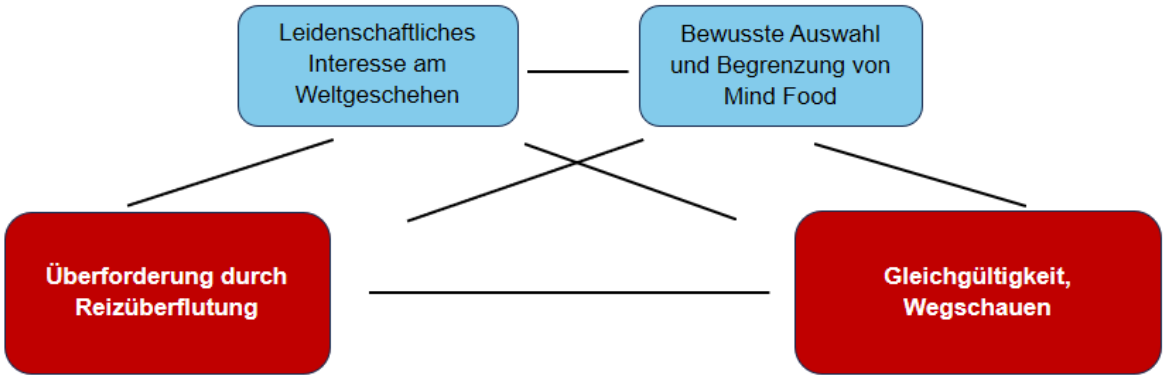

Abbildung 2 Wertequadrat zum Informationskonsum (eigene Darstellung nach Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 149).

Die Arbeit mit dem „Dilemmaquadrat zu den Herausforderungen des individuellen Informationskonsums“ (ebd., S. 22) bietet damit eine praxisnahe Orientierung im Umgang mit dem unauflösbaren Spannungsverhältnis zwischen Annäherung und Abgrenzung, Empathie und Konfrontation. Dieses Spannungsverhältnis, das bei der Schärfung des eigenen Sinns für die Aufnahme geistiger Nahrung beginnt, muss insbesondere im Austausch kontroverser politischer Ansichten immer wieder neu austariert werden.

Die Art und Weise, wie gesprochen und gestritten wird, gilt Pörksen/Schulz von Thun als Gradmesser demokratischer Vitalität. Im gemeinsamen Sprechen – so ihre Überzeugung – wird die Welt, in der wir leben, überhaupt erst hervorgebracht (ebd., S. 37). Zielvorstellung des Credos „Die Wahrheit beginnt zu zweit“ (S. 62) ist „eine Harmonie höherer Ordnung“, die Unterschiede willkommen heißt (S. 164).

Definition: Harmonie erster und höherer Ordnung

Während Harmonie erster Ordnung auf Einigkeit im Sinne eines vollständigen Gleichklangs – „ein Herz und eine Seele“ – zielt, geht es bei der Harmonie höherer Ordnung um die Fähigkeit, unterschiedliche

Sichtweisen in einer gemeinsamen Streitkultur fruchtbar zu machen (ebd., S. 164). Ihr Urbild ist die mythologische Figur der Harmonia, Tochter von Venus und Mars – ein Sinnbild dafür, dass Liebe und Kampf, Einigung und Auseinandersetzung untrennbar verbunden sind. So erfordert auch der Weg zu Verständigung und Frieden denselben Mut zur Entschlossenheit wie jeder ernsthafte Konflikt.

AFFEKTBILDUNG

Affektbildung bezeichnet hier die Entwicklung und Schulung von Fähigkeiten, eigene und fremde emotionale Reaktionen wahrzunehmen, einzuordnen und in sozialen Situationen handlungsfähig zu nutzen. Dieser Abschnitt zeigt, wie diese Prozesse im Kontext politischer Bildung, demokratischer Streitkultur und Selbstkompetenz wirksam werden.

Die Kunst des Miteinander-Redens und -Zuhörens ist nicht voraussetzungslos. Um hier vom Kennen zum Können zu gelangen, sind neben der Arbeit auf kommunikationspsychologischen und medientheoretischen Grundlagen jene sozial-emotionalen Fähigkeiten wichtig, welche die Grundlage politischer Urteilskraft bilden.

Am Beispiel eines Polizeisprechers in einer angespannten Gefahrenlage thematisieren Pörksen/Schulz von Thun (ebd., S. 146) das Dilemma einer doppelten emotionalen Herausforderung: Einerseits droht die Gefahr, sich in eine hysterie- oder panikschürende Dramatisierung hineinzusteigern; andererseits besteht das Risiko, durch Bagatellisierung eine gefährliche Normalität zu suggerieren und reale Bedrohungen zu verharmlosen.

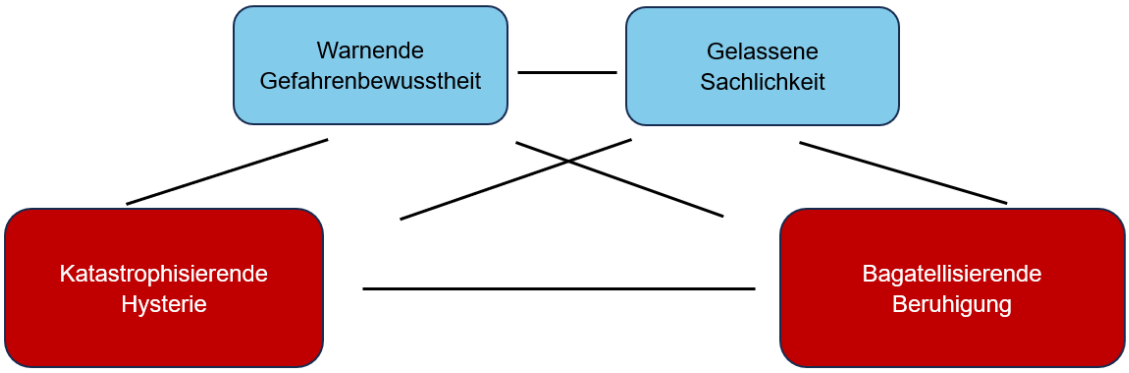

Abbildung 3 Wertequadrat zur Krisenkommunikation (eigene Darstellung nach Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 147).

Das „Wertequadrat zur Analyse der Krisen- und Katastrophenkommunikation im Falle einer drohenden Panik“ (ebd., S. 147) hält dazu an, zwei sich ergänzende sozial-emotionale Qualitäten im Gleichgewicht zu halten: eine warnende Achtsamkeit, die das Gefährdungspotenzial ernst nimmt und transparent macht, und eine ausstrahlende Besonnenheit, die Ruhe bewahrt, Fakten sichtet, Vermutungen als solche kennzeichnet und angemessene Reaktionen abwägt. Wer nur eine dieser Haltungen ohne ihre komplementäre Schwester verwirklicht, läuft Gefahr, in „Panikmache“ oder „Verharmlosung“ abzurutschen.

Die dialogische Spannung zwischen Achtsamkeit und Besonnenheit verweist auf eine tiefere pädagogische Dimension politischer Bildung: Es geht um die Gestaltung emotionaler Resonanzräume. Wer in aufgeladenen Situationen mit jungen Menschen arbeitet, weiß: Die Fähigkeit, zwischen affektiver Überreizung und emotionaler Abspaltung zu vermitteln, ist keine beiläufige pädagogische Kompetenz − sie steht im Zentrum demokratischer Bildungsprozesse.

Eine Streitkultur, wie sie Pörksen/Schulz von Thun mit der Idee einer „Harmonie höherer Ordnung“ beschreiben, erfordert affektive Reife. Verständigung über Differenz gelingt nur dort, wo Menschen gelernt haben, mit Ambiguität umzugehen – mit Unsicherheiten, Widerständen und Gefühlen, die sich der Logik entziehen. Politische Bildung muss deshalb mehr sein als die Vermittlung von Wissen: Sie ist wesentlich Affektbildung.

In der politischen Bildung vollzieht sich somit eine grundlegende Neuorientierung – ein *emotional turn*, der sich in die Reihe bedeutsamer Wenden der Geistes- und Kulturwissenschaften einordnet. Lange Zeit galten Emotionen als Störfaktor rationaler Reflexion: Wer sich emotional ansprechen lasse, so die weitverbreitete Annahme, sei der Überredung zugänglicher als der argumentativen Überzeugung. Diese Sichtweise ist jedoch spätestens seit der „emotionalen Wende“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften obsolet geworden.

Bachmann-Medick (2018) unterscheidet *cultural turns* bewusst von Paradigmenwechseln im Sinne Thomas Kuhns: Ein Turn eröffnet neue Perspektiven, die bestehende Ansätze ergänzen und disziplinenübergreifend anschlussfähig sind, ohne etablierte Paradigmen vollständig zu verdrängen. Der *emotional turn* erweist sich entsprechend als inter- und transdisziplinäre Bewegung, die Philosophie, Pädagogik, Psychologie sowie Geistes- und Sozialwissenschaften gleichermaßen durchdringt und tradierte Emotionsverständnisse erweitert. Zusätzliche Impulse erhielt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Emotionen durch wegweisende neurowissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Weber-Stein 2022, S. 269 f.).

Seit den 1960er Jahren belebte der *emotional turn* die aufklärerische Tradition der „Herzensbildung" und führte zu einer pädagogischen Renaissance der Ansätze von Rousseau, Pestalozzi, Schiller und anderen (vgl. Keßler 2002, 2024b). Neurowissenschaftliche Studien zur emotionalen Färbung von Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozessen bestätigten seitdem, was die erziehungswissenschaftliche Phänomenologie als „pädagogische Atmosphären" (Bollnow 1964; vgl. Loch 2019, S. 411) beschreibt. Lernprozesse entfalten nur Wirkung, wenn sie in emotional anschlussfähige Räume eingebettet sind; kognitive Einsicht ohne emotionale Resonanz bleibt folgenlos. Wer emotional blockiert ist, wird durch Argumente nicht erreicht (vgl. Weber-Stein 2022, 270 f.).

Dieser Einsicht folgt auch der *17. Kinder- und Jugendbericht* (2024), wenn er im Grundlagenteil unter der Überschrift „Demokratische Bildung und Demokratiefeindlichkeit“ festhält:

Zu thematisieren sind <u>auch</u> Identitäten und Emotionen der jungen Menschen als zentrale Elemente der eigenen Entwicklung und des Aufwachsens sowie der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit und deren Wahrnehmung und Bewertung durch die jungen Menschen. (17. KJB, S. 250; Hervorh. d. Verf.)

Allerdings spielt die sozial-emotionale Befindlichkeit der Zielgruppe im Bericht nur eine beiläufige Rolle. Das „auch“ verrät die dominante Verdachts- und Verhinderungslogik, die „Demokratische Bildung“ pauschal einem Begriff von „Demokratiefeindlichkeit“ gegenüberstellt und Jugendliche als potenzielle Risikogruppe markiert.

Den sozial-emotionalen Kompetenzen, die oft auch als „21st Century Skills“ oder „Charakterstärken“ bezeichnet werden, kommt heute eine Schlüsselrolle zu. Die OECD beschreibt auf der Grundlage internationaler Vergleichsstudien soziale und emotionale Kompetenzen als ein Feld persönlicher Einstellungen und Eigenschaften, die für schulischen Erfolg, berufliche Integration, gesellschaftliche Teilhabe und individuelles Wohlbefinden entscheidend sind. Dazu zählen der konstruktive Umgang mit Herausforderungen sowie die Reflexion von Selbstbildern und Weltanschauungen, die das soziale Miteinander formen und die demokratische Kultur mitgestalten.

Angesichts der zunehmenden Bildungsarmut in Deutschland gewinnen sozial-emotionale Kompetenzen besondere gesellschaftliche Relevanz: Die Arbeitslosenquote liegt bei Personen ohne Berufsabschluss bei 20 %, bei beruflich Qualifizierten bei 3% (Bundesagentur für Arbeit, 2023). Jugendliche mit ausgeprägten Fähigkeiten zum Perspektivwechsel, zur Emotionsregulation und zur Selbstwirksamkeit erzielen bessere schulische Abschlüsse. Das setzt eine Aufwärtsspirale in Gang, von der alle profitieren: Bildungszufriedenheit macht weniger delinquenzanfällig, entlastet die Sozialkassen und stärkt den gesellschaftlichen Zusammenhalt – durch qualifizierte Fachkräfte, individuelle Resilienz und bessere Gesundheit (Baier 2019, S. 695; OECD 2023, 2024).

Gerade im Kontext politischer Bildung entfalten sozial-emotionale Kompetenzen ihr Potenzial: Selbstreflexion, Stressbewältigung und Ambiguitätstoleranz bilden die Grundpfeiler einer demokratischen Streitkultur. „Affektbildung“ (Mitscherlich 1963, S. 30) ist notwendig, um innere Bewegtheit in Selbstwahrnehmung, kritisches Denken und dialogische Reife zu verwandeln. Sie ermöglicht es, situationsgerecht zu handeln und zugleich als Person ansprechbar und ausdrucksfähig zu bleiben – gerade in Momenten starker Erregung (vgl. Schröder 2017, S.8).

Im Grunde geht es bei Affektbildung um die Balance zwischen Wahrhaftigkeit und Takt, die zusammen das ausmachen, was als „Authentizität“ bezeichnet werden kann: sich so geben, wie man ist, ohne der entwertenden Übertreibung der „unverblümten Schonungslosigkeit“ zu verfallen, wie auch auf der anderen Seite diplomatisch und rücksichtsvoll zu sein, ohne in „selbstentfremdete Fassadenhaftigkeit“ abzudriften (Keßler 2024b, S. 283). Um Selbstkompetenz zu erwerben und zu üben, ist es entscheidend, junge Menschen „über interessante Settings und personale Bezüge“ in ihrer „Neugier“ und ihren individuellen „Potenzialen“ zu erreichen (Schröder 2017, S. 8). Politische Bildung, die Affekte ernst nimmt, schafft damit einen Erfahrungsraum, in dem sich Selbstkompetenz und Demokratiefähigkeit wechselseitig stärken.

Politische Bildungsarbeit muss zur bewussten Auseinandersetzung mit Gefühlen und inneren Konflikten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Debatten anleiten. Diskursfluchten und Abschottungen lassen sich vermeiden, wenn „Demokratische Bildung“ nicht einem pauschalen Begriff von „Demokratiefeindlichkeit“ gegenübergestellt wird (vgl. 17. KJB, S. 250). Auch kontroverse, als „rechtspopulistisch" eingestufte Urteile müssen im Kontext formaler und non-formaler politischer Bildungsprozesse thematisiert werden können. Ohne diese pädagogische Offenheit kann eine kritische Reflexion und Bearbeitung nicht einmal beginnen: „Werden rechtspopulistische Urteile von der Schülerschaft authentisch vorgetragen, gehören sie in die Mitte des Unterrichts, weil nur so eine Bearbeitung möglich wird" (May 2020, S. 212).

Eine politische Bildung auf der Höhe des 21. Jahrhunderts erkennt in sozial-emotionalen Kompetenzen den Schlüssel zur Zukunftsfähigkeit von Individuum und Gesellschaft. Sie darf affektiv aufgeladene Positionen nicht vorschnell delegitimieren, sondern muss sie als Ausdruck von Orientierungssuche ernst nehmen und in den Dialog integrieren. Politische Bildung, die auf affektive Reife zielt, eröffnet einen Erfahrungsraum, in dem politische Urteilskraft wachsen kann. Ihre demokratiestärkende Wirkung entfaltet sich auf zwei Ebenen: direkt durch kritisches, reflektiertes und dialogorientiertes politisches Denken – und indirekt durch die Förderung von Selbstwirksamkeit, Bildungszufriedenheit und gesellschaftlicher Teilhabe.

Theaterpädagogik als Raum emotionaler Erkenntnis

Günther Holzapfels Konzept der *Gefühle als Erkenntnisinstanz* (2018) verdeutlicht die Bedeutung emotionaler Erfahrungen für Erkenntnisprozesse in der politischen Bildung. Gefühle erscheinen hier nicht als störende Faktoren rationaler Urteilsfindung. Sie sind im Gegenteil eigenständige Erkenntnisquellen, die Einsichten eröffnen, welche rein kognitiven Zugängen verborgen bleiben.

Als wirkungsvolles Setting für Affektbildung erweist sich ein theaterpädagogisches Format, in dem Lernende selbst Figuren und Szenen verkörpern. Das Theaterspiel fungiert dabei als experimenteller Raum: Hier kann man die Erfahrung machen, wie Gefühle der Enttäuschung und Ohnmacht in Wut und Hass umschlagen können. Das Format kann auf Märchen, klassische Dramen oder improvisierte Szenen zurückgreifen, die Konflikte wie Flucht, Migration oder gesellschaftliche Spannungen thematisieren, ohne dabei zwingend einen explizit politischen Fokus zu verfolgen (ebd., S. 47).

Die Verkörperung unterschiedlicher emotionaler Positionen ermöglicht es den Lernenden, neue Wahrnehmungen und Erkenntnisse zu gesellschaftlichen Konflikten und zur eigenen Haltung zu entwickeln. Entscheidend ist, dass die Figuren sowohl destruktive Emotionen als auch deren Gegenpole verkörpern: Hilfsbereitschaft, Empathie, Toleranz und Solidarität. Das Einfühlen in diese vielschichtigen Gefühlslagen unterstützt die Lernenden dabei, ihre eigenen inneren Regungen differenzierter zu verstehen und zu artikulieren.

Diese emotionale Erkenntnisarbeit befördert authentische Selbstwahrnehmung: Sie trägt zur Balance zwischen Wahrhaftigkeit und Takt bei, ohne in „unverblümte Schonungslosigkeit“ auf der einen oder „manipulative Fassadenhaftigkeit“ auf der anderen Seite zu geraten. Der dialogische Austausch zwischen den Mitspielenden schafft einen geschützten Rahmen, in dem sich Empathie und gegenseitige Wertschätzung entfalten können. Affektbildung wird so zur Grundlage einer demokratischen Haltung, die auch schwierige Befindlichkeiten und Konflikte konstruktiv zu bearbeiten vermag.

Groupthink, Social Proof und Räume des Sagbaren

Politische Bildung zwischen Apokalypse und Alltag – so der Titel dieses Discussion Papers – bedeutet im Kern Affektbildung. Affektbildung, verstanden als Fähigkeit zur Balance zwischen Wahrhaftigkeit und Takt, erweist sich als Schlüssel zur Überwindung von „Groupthink“ und „Social Proof“. Denn nur wer gelernt hat, authentisch zu bleiben ohne verletzend zu werden, kann auch gegen den Strom schwimmen und enge, muffige Meinungskorridore öffnen. In diesem Sinne bedeutet Affektbildung auch, Räume des Sagbaren zu schaffen. Wenn politische Bildung vorgibt, was gesagt werden darf, und kritisches Denken auf bestimmte Ergebnisse festgelegt wird, entsteht kein echter Dialog. Stattdessen herrscht das Gruppendenken (Groupthink) und eine verborgene Mentalität der sozialen Orientierung

(Social Proof), die individuelles Denken zugunsten sozialer Bestätigung verdrängt. Das macht die politische Debatte engstirnig und gefährdet die lebendige Demokratie.

In *Die Kunst des klaren Denkens* beschreibt Rolf Dobelli (2011) Social Proof als einen von 52 Denkfehlern, die man besser anderen überlässt. Social Proof meint die Tendenz, sich am Verhalten anderer zu orientieren: wir wählen etwa ein Restaurant, weil es gut besucht ist, oder schauen eben in einer unklaren Situation danach, wie andere reagieren. Um zu verdeutlichen, wie soziale Orientierung und Gruppendruck zusammenwirken, verweist Dobelli auch auf das berühmte Solomon-Asch-Experiment von 1950: Versuchspersonen sollten die Länge von Linien vergleichen, eine einfache Aufgabe, die sie alleine fehlerfrei lösen konnten. Doch sobald mehrere andere – tatsächlich Schauspieler – absichtlich falsche Antworten gaben, passte sich etwa ein Drittel der Versuchspersonen dieser Meinung an. Das Experiment zeigt, wie direkter Gruppendruck „den gesunden Menschenverstand verbiegt" (ebd., S. 17).

Social Proof „ist das Übel hinter Blasen und Panik“ nicht nur „an der Börse“, sondern in nahezu allen Bereichen des gesellschaftlichen Miteinanders: „in der Kleidermode, bei Managementtechniken, im Freizeitverhalten, in der Religion und bei Diäten. Social Proof kann ganze Kulturen lahmlegen – denken Sie an den kollektiven Selbstmord bei Sekten“ (ebd.). Dass Dobelli ausgerechnet die Politik nicht erwähnt, obwohl dort die Folgen besonders gravierend sein können, unterstreicht, wie bedeutsam politische Bildung als Gegengewicht ist.

Der Denkfehler Social Proof wird durch das Phänomen des Groupthink verstärkt. Dabei handelt es sich um einen sozialpsychologischen Mechanismus, der in kohäsiven Gruppen mit starkem Konsens auftritt (ebd., S. 102). Um diesen nicht zu gefährden, äußern Menschen ihre abweichende Meinung nicht. Man will „nicht der (ewige) Störenfried sein", und außerdem ist man sich seiner eigenen Einschätzung vielleicht „doch nicht ganz sicher", während die anderen in ihrer Einmütigkeit „ja auch nicht blöd" sind (ebd., S. 101). So entsteht eine kollektive Zustimmung, die weniger auf fundiert erarbeiteter Überzeugung als auf Anpassung beruht.

Wie beim Social Proof das klassische Experiment von Solomon Asch als Kronzeuge gilt, so stützen sich die Forschungen zum Groupthink auf die Analyse zahlreicher historischer Fehlentscheidungen. Der Psychologieprofessor Irving Janis entdeckte dabei ein wiederkehrendes Muster: Gruppen entwickeln unbewusst einen „Esprit de Corps“, täuschen sich selbst und fördern unbewusst die „Illusion der Einstimmigkeit“ nach dem Motto „Wenn alle anderen einer Meinung sind, muss meine abweichende Meinung falsch sein“. Wer dennoch Vorbehalte äußert, riskiert den Ausschluss „aus dem warmen Gruppennest“ (ebd., S. 102).

Dobelli zieht daraus eine klare Konsequenz: „Wann immer Sie sich in einer verschworenen Gruppe mit starkem Konsens finden, äußern Sie Ihre Meinung unbedingt – auch wenn sie nicht gern gehört wird.“ Wer Gruppen leitet, solle sogar aktiv jemanden zum „Teufelsanwalt“, zum *advocatus diaboli* ernennen: „Er wird nicht die beliebteste Person im Team sein. Aber vielleicht die wichtigste“ (ebd.).

Politische Bildung, die Räume des Sagbaren öffnet, braucht genau diesen Mut zur Irritation: nicht Konsens, sondern Reflexion; nicht Einmütigkeit, sondern kritisches Gespräch – gerade, wenn es unbequem ist. Die herausfordernde Lernzone ist per definitionem keine Komfortzone. Politische Bildung als Affekt-

bildung verlangt eine Haltung, die Pörksen/Schulz von Thun als ‚neue Form der Souveränität' beschreiben: Sie umfasst nicht nur rhetorische Brillanz und kluge Gedankenführung, sondern vor allem die Neugier auf das Bemerkenswerte im Gegenstandpunkt und die Bereitschaft, dessen Stärke anzuerkennen (2020, S. 75 f.).

Im Ensemble der 21st Century Skills kommt „kritisches Denken" nach „Kreativität" und vor „Kommunikation" und „Kollaboration". Kritisches Denken steht als eines der vier K's (oder C's) im Zentrum sozialemotionalen Lernens und Bildens. In Übereinstimmung dazu halten Pörksen/Schulz von Thun die Fähigkeit kritisch zu denken für besonders wichtig: Um sich in einer zunehmend komplexen, digitalen und globalisierten Welt zurechtzufinden und sie aktiv zu gestalten, braucht es das Bewusstsein von der eigenen Fehlbarkeit als Motor einer „neuen Souveränität", auch „Souveränität höherer Ordnung" genannt (ebd., S. 76 u. 108 ff.).

Die „Souveränität erster Ordnung" strebt danach, stets alles perfekt zu kontrollieren, keine Schwächen zu zeigen und Fehler um jeden Preis zu vermeiden oder schnell zu beseitigen. Dabei wird der Mensch zur „wandelnden Exzellenzinitiative" – „charismatisch, visionär, beherrscht in jeder Lebenslage" (ebd., S. 109). Die „Souveränität höherer Ordnung" zeigt sich nicht im Streben nach Perfektion, sondern in der Fähigkeit, eigene Fehler, Schwächen und Begrenzungen anzuerkennen, ohne die Selbstachtung zu verlieren (ebd., S. 110). Sie ist der Nährboden für das, was man als „demokratische Resilienz" verstehen kann.

Affektbildung stärkt die demokratische Kultur, indem sie Meinungsvielfalt als Bereicherung begreift und junge Menschen darin unterstützt, eigene Positionen zu entwickeln und zu begründen. Eine so verstandene politische Bildung wird zur Investition in die Zukunft der Demokratie – nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Offenheit für das Kontroverse. Denn nur wo authentische Meinungsvielfalt zugelassen wird, können junge Menschen lernen, ihre Überzeugungen im Dialog zu erproben, zu hinterfragen und zu schärfen. Affektbildung stärkt damit nicht nur individuelle Urteilskraft, sondern die demokratische Kultur als Ganzes.

Definition: Demokratische Resilienz

Kurt Edler (2017) führte den Begriff „Demokratische Resilienz" in die pädagogische Praxis ein und beschreibt dessen "notwendige Bestandteile" anhand konkreter Bildungssituationen. Sein explizit für die Praxis konzipiertes Werk verzichtet jedoch bewusst auf eine systematische begriffliche Fundierung. In Anlehnung an Edlers praktische Ansätze und basierend auf der vorangegangenen phänomenologischen Analyse politischer Bildungsprozesse entwickle ich daher folgende theoretische Fundierung der Demokratischen Resilienz als zentrale Widerstandsfähigkeit für das 21. Jahrhundert:

Demokratische Resilienz bezeichnet die Widerstandsfähigkeit gegenüber autoritären Versuchungen und populistischen Vereinfachungen. Sie gründet auf dialogischen Kompetenzen und manifestiert sich in der Fähigkeit, auch unter Stress und gesellschaftlichem Druck andere Standpunkte anzuerkennen, ihren wertvollen Kern zu würdigen und diesen mit dem eigenen Standpunkt in einer „Harmonie höherer Ordnung" (Pörksen/Schulz von Thun) zu verbinden.

Diese Widerstandsfähigkeit gründet auf einem „neuen Ehrgeiz“ und auf einer „neuen Souveränität: Der neue Ehrgeiz besteht darin, bewusst nach dem Wesentlichen im jeweils anderen Standpunkt zu suchen; die neue Souveränität erwächst aus der Anerkennung der eigenen Fehlbarkeit. Insgesamt entsteht demokratische Resilienz durch dialogische Affektbildung innerhalb anregender und vielfältiger Settings politischer Bildung und verlangt kontinuierliches Üben.

Demokratische Resilienz zeigt sich als Resultat einer zweistufigen Moralkompetenz. Sie setzt sich zusammen aus a) der Fähigkeit, zwischen lösbaren Problemen und grundsätzlich unlösbaren Dilemmata zu unterscheiden, und aus b) der Fähigkeit, Dilemmaquadrate gezielt einzusetzen, um eine ausgewogene und reflektierte Urteilsbildung zu fördern (siehe Aufgaben 6 und 7).

IM GRUNDE GUT – UND GANZ

Im Anschluss an Stefanie Kessler und Anja Mensching (2019), die in ihrem Beitrag *Soziale Arbeit als Verhältnisarbeit* eine kritische Perspektive auf die präventionsfixierte Ausrichtung sozialarbeiterischer Praxis eröffnen, lässt sich auch politische Bildung als Verhältnisarbeit denken. Besonders im Bereich primärer Prävention mit ihren aufklärerischen, sensibilisierenden und lebensweltgestaltenden Maßnahmen geraten Menschen häufig aufgrund sozialer Zuschreibungen in den Fokus und werden präventiv adressiert, obwohl kein konkretes Fehlverhalten vorliegt. Diese defizitorische „Verdachtslogik“ widerspricht nicht nur der rechtsstaatlichen Unschuldsvermutung, sondern auch dem emanzipatorischen Anspruch professioneller Bildungsarbeit (ebd., S. 10).

Übertragen auf die politische Bildung bedeutet das: Sie darf sich nicht in adultistisch-paternalistischer Risikosteuerung oder moralischer Vorverurteilung erschöpfen (vgl. May 2018). Vielmehr braucht sie eine Haltung, die junge Menschen ernst nimmt, dialogische Räume eröffnet und gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektiert. Als Verhältnisarbeit orientiert sie sich nicht am Defizit, sondern an der Stärkung von Selbstdeutung und Urteilskraft sowie an der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Aufwachsens.

Wie bereits im Zuge der Erörterung der *Kinder- und Jugendberichte* dargestellt, betont auch der letzte Bericht von 2024 die Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Demokratieförderung. Aus der Feststellung, dass „grundsätzlich junge Menschen der Demokratie in Deutschland als Staatsform seit vielen Jahren auf einem stabilen Niveau und in höchstem Maße [zustimmen]“ (S. 248), leitete der Bericht ab, „dass Demokratieförderung inhaltlich auf einen ressourcenorientierten Aushandlungsprozess hinwirken muss, der allen Diskriminierungsformen entgegenwirkt und von allen Akteur:innen verstanden, praktiziert, mitgetragen und angewendet werden kann“ (ebd.).

Umso verstörender wirkte es, dass der Bericht wenige Seiten später − im Widerspruch zur eigenen Erkenntnis − erneut normative Setzungen vornahm und Jugendliche implizit als „Risikogruppe“ adressierte. Die defizitorische Verdachtslogik, die zuvor noch kritisch reflektiert worden war, untergrub damit den eigenen emanzipatorischen Anspruch politischer Bildung.

Golem- und Pygmalion-Effekt: Die Macht der Erwartungen als sich selbst erfüllende Prophezeiung

Was hier auf dem Spiel steht, beschreibt der Historiker Rutger Bregman in seinem Bestseller *Im Grunde gut* (2020, S. 286) mit dem Begriff des „Golem-Effekts“: Negative Erwartungen erzeugen Blockaden und behindern Entwicklung. Ihre verheerende Wirkung entfalten sie besonders dort, wo Vertrauen fehlt.

Bregman verweist auf die sogenannte „Monster Study“ von 1939. Der Psychologe Wendell Johnson teilte Waisenkinder in zwei Gruppen ein: Den Mitgliedern der einen Gruppe wurde gesagt, sie könnten sich gut artikulieren, den Mitgliedern der anderen, sie seien Stotterer. Die Gruppe mit den negativen Erwartungen entwickelte daraufhin tatsächlich lebenslange Sprachstörungen.

Der Golem-Effekt wirkt dabei wie ein „Nocebo“: Wenn Lehrende kein Zutrauen zeigen, können Schüler:innen zurückfallen und einsame Jugendliche in die Radikalisierung getrieben werden (ebd., S. 287). Besonders problematisch wird dieser Effekt, wenn Rassismus negative Erwartungen systematisch an bestimmte Gruppen knüpft. Diese Erwartungen können Leistungsbeeinträchtigungen und Ausschlussmechanismen verstärken. So werden Vorurteile nicht einfach nur bestätigt, sondern sogar verfestigt.

Demgegenüber steht das schöpferische Potenzial positiver Erwartungen: der „Pygmalion-Effekt“: Der Psychologe Bob Rosenthal benannte ihn nach dem mythologischen Künstler Pygmalion, der sich so sehr in seine von ihm geschaffene Frauenstatue verliebte, dass die Götter sie zum Leben erweckten. Es ist eine konstante Dynamik in inter- und intrapersonellen Beziehungen: Wo mehr erwartet wird, erreichen Menschen mehr. Mitarbeiter:innen, Soldat:innen, Patient:innen etc. (ebd., S. 285) profitieren vom Zutrauen ihrer Vorgesetzten, des Kollegiums und anderer Mitstreitender. Für den intrapersonellen Bereich spricht die sozial-kognitive Lerntheorie von der „Selbstwirksamkeitserwartung“, ohne die es zu keiner „Selbstwirksamkeitserfahrung“ kommen kann (vgl. Bandura 1993).

Obwohl der Pygmalion-Effekt „zu den wichtigsten Erkenntnissen der Psychologie überhaupt gehört“, hat „die Entdeckung von Rosenthal nicht die Revolution ausgelöst“, auf die er und seine Kolleg:innen gehofft hatten. „Der Pygmalion-Effekt ist eine großartige Wissenschaft, die kaum angewendet wird“, klagt der israelische Psychologe Dov Eden: „Er hat nicht den Umschwung gebracht, den er hätte auslösen sollen, und das ist sehr enttäuschend“ (vgl. Bregman 2020, S. 285 f.).

In der politischen Bildung auf die Kraft der Selbstwirksamkeitserwartung zu verzichten ist mehr als „sehr enttäuschend“. Es ist ein pädagogischer Kunstfehler. Da die Selbstwirksamkeitserwartung der Ausgangspunkt für dialogische Resonanzerfahrungen ist, ist sie zugleich der vitale Kern von „Dialogkompetenz“ (s.o.). Hartmut Rosa hat seine Resonanztheorie (2016) um den Begriff der „Unverfügbarkeit“ (2018) erweitert und dabei die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung hervorgehoben: Sie bedeutet „nicht Kontrolle über Prozess und Ergebnis einer Tätigkeit, sondern die Fähigkeit, etwas oder jemanden (mit offenem Ausgang) zu erreichen; sie meint Erreichbarkeit, nicht Verfügbarkeit des Anderen; Erreichbarkeit in einem responsiven, ergebnisoffenen Geschehen“ (Rosa 2018, S. 54). Kurz: „Resonanz erfordert eine Unverfügbarkeit, die ‚spricht‘“ (ebd., S. 49). „Die Haltung, welche auf das Festhalten, Beherrschen und Verfügbarmachen eines Weltausschnittes abzielt, ist unvereinbar mit einer Resonanzorientierung; sie zerstört die Resonanzerfahrung durch Stillstellung ihrer inneren Dynamik“ (ebd., S. 52).

Gerade in einer Gesellschaft, in der Demokratie herausgefordert wird (17. KJB, S. 248), gilt es für politische Bildung, die fatalen Auswirkungen des Golem-Effekts ebenso wie die förderlichen des Pygmalion-Effekts im Blick zu behalten. Es ist wichtig, von destruktiven Glaubensbekenntnissen wie Hass, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung oder Desinformation bewusst Abstand zu nehmen und stattdessen die Aufmerksamkeit auf das Vertrauen in die grundlegende soziale Ansprechbarkeit und das konstruktive Potenzial von Menschen zu richten.

Den mit vielen Beispielen aus Alltag, Geschichte und Gegenwart untermauerten Optimismus Bregmans teilt auch Schulz von Thun. Wie im Abschnitt „Dialogkompetenz“ erläutert, begründet er seine „Entscheidung für ein [...] verhalten optimistisches Menschenbild“ „empirisch“ mit eigenen, tiefgreifenden Lebenserfahrungen. Gerade in den herausforderndsten Lebensphasen erlebte Fürsorge bildet für ihn die Grundlage der inneren Zuversicht, dass menschliches Miteinander möglich ist (Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 153).

Diese Zuversicht ist das Herzstück humanistischer Pädagogik und Psychologie. Sie wird bestätigt durch die kybernetisch-biologische Forschung. Im Nervensystem zeigt sich im Kleinen die „autopoietische“, also die sich selbst stets aufs Neue erzeugende Geschlossenheit gesellschaftlicher Systeme. Demzufolge gestalten wir Erfahrungen aktiv: Die Welt wird nicht als objektive Gegebenheit wahrgenommen, sondern subjektiv erschaffen, basierend auf eigenen Erlebnisqualitäten (vgl. Maturana/Varela 2012, S. 145). Die systemtheoretische Erkenntnis „autopoietischer Geschlossenheit“ von einzelnen wie von Gruppen bedeutet für die politische Bildung zweierlei: Erstens, dass Menschen sich stets nur auf ihre eigene Erfahrung beziehen können; zweitens, dass das Erleben anderer bedingungslos ernst genommen werden muss (vgl. Martini 2021, S. 13).

Vor diesem Hintergrund wird demokratische Resilienz vor allem durch einfache Geschichten gefördert, die Dilemmata aufwerfen und zu einem szenischen Spiel einladen. Georg Lind hat die von ihm erfundene „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ (KMDD) immer schon als „Demokratietheater“ verstanden und später explizit als „Diskussionstheater“ oder einfach „Reden und Zuhören“ reformuliert, „um den Lerneffekt zu maximieren“ (Lind 2017b, S.3). Das „Demokratietheater“ dient dazu, Moralkompetenz zu entwickeln, indem es ermöglicht, schwierige Situationen gemeinsam zu erleben, auszuhalten und zu besprechen (ebd.).

Vertrauen in das Gute im Menschen entsteht durch Erfahrung. Deshalb ist analoge Handlungsorientierung in einer zunehmend digitalisierten Welt für politische Bildungsprozesse unerlässlich. Der Weg *Von der Hand zum Hirn und wieder zurück* (Heckmair/Michl 2012) eröffnet Möglichkeiten, die durch digitale Simulationen verstärkten „hystorischen" Realitätsverluste (Bauer 2023) aufzubrechen. Erlebnispädagogisch gerahmte Settings und Reflexionen sprechen den ganzen Menschen an. Im Zuge erfahrungsorientierter Aktionen verlängert sich die Zeit zwischen Reiz und Reaktion und entstehen Handlungsspielräume, in denen das Menschsein wieder spürbar und gestaltbar wird.

Dabei beginnt handlungsorientiertes Lernen schon mit der bewussten Anwendung der Wertequadrate, die zugleich auch als „Dilemmaquadrate“ verstanden werden können. Es setzt sich fort in der achtsamen Wahrnehmung und im Verbalisieren jener Emotionen, die in den Äußerungen des Gegenübers mitschwingen. Schließlich mündet es in einer Affektbildung durch das spielerische Erzählen und Hören von realen oder fingierten Beispielgeschichten, die als Gegenmodell zur moralischen Überhitzung durch „Hystorien“ dienen.

Verhältnisarbeit in der politischen Bildung heißt, sich aus Verdachts- und Verhinderungslogiken zu befreien. Sie setzt auf dialogische Aushandlung statt auf antizipatorische Kontrolle, auf Vertrauen statt auf Disziplinierung. Dabei nimmt sie junge Menschen nicht nur in den Blick, sondern wirklich ernst: als Gegenüber, das sich im Spannungsfeld von Ermöglichung und Verantwortung entfalten kann.

Definition: Politische Bildung

In Deutschland orientiert sich politische Bildung an drei grundlegenden Prinzipien: dem Kontroversitätsgebot, dem Überwältigungsverbot und der Teilnehmendenorientierung. Diese Prinzipien tragen der historischen Erfahrung der Diktatur des Nationalsozialismus Rechnung. Politische Bildung soll politisches Wissen vermitteln, Urteils- und Handlungsfähigkeit stärken und zur reflektierten Mitgestaltung politischer Prozesse befähigen.

Dazu gehört auch das Bewusstsein, dass demokratische, auf Meinungsverschiedenheit gegründete Machtverhältnisse jederzeit in dogmatische Rigorosität oder dualistische Feindbilder kippen können. So kann sich – paradoxerweise im Namen von Toleranz – Intoleranz ausbreiten und trotz bester Absichten die Demokratie als Lebensform vergiften und nachhaltig schwächen.

Politische Bildung zielt daher auf ein ganzheitliches Training von Selbst- und Sozialkompetenz in interessanten, herausfordernden (erlebnis-)pädagogischen Settings. Hier wird mit abgeschwächten Erregern die Immunkompetenz gegen das Virus „Moralin“ gestärkt. Ernsthafte Manöver im Lernbiotop ebenso wie in kommunalen Jugendparlamenten, Projekten und Vereinen (vgl. Lakemann 2024) fördern Aushandlungsfähigkeit, Dialogkompetenz und das Bewusstsein für eine „Harmonie höherer Ordnung“, bei der „die Wahrheit zu zweit beginnt“.

Moderierte Reflexionen unterstützen die Affektbildung durch eine spielerische Balance zwischen Verstand und Gefühl, Spaß und Ernst, Fantasie und Wirklichkeit. Das Erzählen und Hören realer oder fiktiver, symbolisch aufgeladener, spannender oder erheiternder Geschichten – mit oder ohne Bezug zur Tagespolitik (vgl. Aufgabe 4) – sowie das Spiel mit Gegenstandpunkten und Fürwörtern (vgl. Aufgaben im Anhang) tragen ebenso zur Affektbildung bei wie die bewusste Wahrnehmung und das Verbalisieren jener Emotionen, die in zunächst unangenehm wirkenden Äußerungen des Gegenübers mitschwingen mögen.

So lässt sich die Anfälligkeit für ansteckende Hystorien überwinden. Der Sinn für die Unterscheidung zwischen totalitär-einfachen Mythen und komplexen demokratischen Meinungsbildungsprozessen wird geschärft.

Die Kunst miteinander zu reden zu erleben, zu erlernen, zu lehren und zu üben ist „eine Art Medizin gegen die […] Polarisierung der Gesellschaft“ und „tatsächlich alternativlos“ (Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 37). Politische Bildung, die auf Dialog setzt, fördert eine kommunikative Kultur, die statt moralitischer Erstarrung eine ansteckende Form mentaler Beweglichkeit ermöglicht.

Ein Synonym für den eingangs beschriebenen entzündlichen Krankheitsprozess „Moralitis“ ist die Diagnose „Humorlosigkeit“. Basierend auf den Arbeiten der Mediziner und Humortrainer Falkenberg, McGhee und Wild habe ich an anderer Stelle Humorlosigkeit ausführlich als eine Art „Ernsthaftigkeit im Endstadium" beschrieben (vgl. Keßler 2024a, S. 470). Ein zentrales Merkmal dieser „verkrampften Ernsthaftigkeit“ ist die eingeschränkte Fähigkeit, gerade dann, wenn es angebracht oder sogar notwendig wäre, eine ernste Grundhaltung abzulegen und stattdessen eine spielerische Perspektive einzunehmen (ebd.).

Thorsten Sühlsen (2025, S. 112) sieht Moral als Zeichen einer Krise, da sie durch erhöhte Beleidigungsgefahr sowie Betroffenheitsausdruck den Beziehungsaufbau erschwert. Humor hingegen fördere als

pädagogisches Medium die „Annahmemotivation“ und ermögliche „kommunikativen Anschluss“ gerade dort, wo Akzeptanz selten ist wie etwa in medial geprägten Situationen mit Achtungs- und Missachtungserwartungen. Humor steht für eine „tolerante Gelassenheit“, die als menschliche Kraft Wut und Entrüstung entgegenwirkt und untrennbar mit „Selbstbeschränkung“ verbunden ist (ebd.).

Humor ist die „Kunst des Perspektivenwechsels" (Hirsch 2019). Neurowissenschaftlich betrachtet zeigt sich diese Fähigkeit besonders in der Rolle des *Corpus Callosum*, der Verbindungsstruktur zwischen den Hirnhälften. Während die linke Hemisphäre vorwiegend analytisch-logische Prozesse steuert und die rechte mehr holistische und intuitive Verarbeitung übernimmt, ermöglicht das Corpus Callosum den interhemisphärischen Austausch. Humorerfahrungen aktivieren diese Verbindung besonders intensiv, da sie sowohl sprachlich-logische als auch bildhafte, kontextuelle Verarbeitung erfordern. Erst die Integration gegensätzlicher Verarbeitungsweisen eröffnet das Verständnis für ein grundlegendes Lebensprinzip: die Polarität. Sie stellt das Thema der Polarisierung „vom Kopf auf die Füße“ und adelt Humor zum nährenden Humus für Humanität.

Definition: Polarität

Das Leben bewegt sich in Polaritäten. Dabei stehen sich nicht einfach „gut“ und „böse“, „Gesundheit“ und „Krankheit“ etc. gegenüber. Jeder Wert braucht immer einen ebenso positiven (!) Gegenwert, um nicht im Keller der negativen Übertreibung zu landen: Annäherung braucht Abgrenzung, Anteilnahme durch Informationskonsum braucht Dosierung durch bewusste Aufnahme geistiger Nahrung, Risikobewusstheit braucht Besonnenheit (s. *Demokratische Resilienz*).

Polaritäten sind natürliche Gegebenheiten. Polarisierungen hingegen entstehen künstlich durch ein polarisierendes Schwarz-Weiß-Denken, das die spannungsvolle Welt der Pole zugunsten scheinbar eindeutiger Gegensätze opfert.

Verhältnisarbeit bedeutet im Zusammenhang der existentiellen Polarität keine Relativierung und läuft also keineswegs auf einen indifferenten „Whataboutism“ hinaus. Verhältnisarbeit ist Relationierung – ein bewusster Bezug auf die natürliche Spannung zwischen den Polen.

Das Bewusstsein für die Polarität allen Lebens macht den Menschen urteilsfähiger. Denn es bringt ihn sich selbst näher und macht ihn ganz.

Nach dem Motto „Ästhetik ist die beste Ethik“ bringt die zweischichtige Sphäre des Spiels Sinne und Verstand, Ernst und Spaß, Fantasie und Wirklichkeit in ein bewegliches Gleichgewicht und „versöhnt“ Gegensätze auf einer neuen Ebene (Schiller) (vgl. Keßler 2009, S. 11 f.). Die alltägliche Reichweite von Dialogkompetenz auf der Grundlage einer humorbewussten Affektbildung zeigt sich nicht zuletzt in der Bedeutung des Wortes „Unterhaltung“: Der „Austausch im Gespräch“ kann leicht und kurzweilig sein – und erinnert dabei doch immer an den ursprünglichen „Unterhalt“: das, was Menschen im Innersten trägt, nährt und zusammenhält.

Das Motto-Zitat von Alice Miller zu den Folgen von Moralerziehung bildete den Prolog-Auftakt dieses Discussion Papers. Den Epilog beschließt ein Satz von Maria Montessori (1972, S. 85):

Die Aufgabe der Umgebung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.

7 Aufgaben

AUFGABE 1: DAS WAHR-FALSCH-DILEMMA

Ausgangssituation:

Stell dir vor, du bist mitten in einer lebhaften Diskussion, als plötzlich das Wort „Hystorien“ fällt. Sofort melden sich Stimmen zu Wort: „Es heißt Historien, nicht Hystorien! Das ist doch Fake!“

Fragen:

- Was bedeutet das Wort „Fake“ in diesem Zusammenhang eigentlich?
- Welche Atmosphäre herrscht wohl im Raum, wenn so reagiert wird?
- Welche anderen Begriffe könnten anstelle von „Fake“ verwendet werden, um die Situation zu beschreiben?
- Gibt es wirklich immer bloß eine richtige Wahrheit – in diesem Fall das Wort „Historie“? Können auch Variationen und Alternativen einen selbstverständlichen Platz haben?
- Wie fühlt es sich an, wenn es mehr als nur „eine Wahrheit“ gibt? Macht es dich unsicher? Gibt es dir Leichtigkeit? Ist es dir egal?

AUFGABE 2: DAS SPIEL MIT GEGENSTANDPUNKTEN

So läuft’s ab:

Zwei Gruppen – Pro und Contra – sammeln getrennt voneinander Argumente zu den folgenden Aussagen. Nutzt Pinnwände oder Flipcharts, um eure Gedanken sichtbar zu machen. Inspiration holen könnt ihr euch aus Zeitungsartikeln, schriftlichen Materialien oder einem kurzen Videofilm, den ihr vorher gemeinsam anschaut.

Dann bringt die Gruppen zusammen: Die Leitung stellt zwei Stuhlreihen gegenüber auf, zum Beispiel 10 Stühle gegenüber 10 Stühlen. Ihr sitzt euch jeweils gegenüber. Die Diskussion beginnt vorne bei den ersten Paaren und wandert wie beim „Pingpong“ nach hinten durch den Raum.

Wichtig: Die Pinnwände bleiben so stehen, dass jede Gruppe ihre eigenen Argumente sehen kann – aber bitte nicht umdrehen! Die gesammelten Ergebnisse könnt ihr am Ende auf einer zentralen Pinnwand oder Tafel festhalten.

Zum Schluss gibt’s 10–15 Minuten offene Diskussion, um noch mal frei und kreativ zu debattieren.

(Inspiriert von Heckmair/Michl 2012, S. 79; Lind 2017, S. 39)

Aussagen:

- Die Wahrheit beginnt zu zweit.
- Der Beutelsbacher Konsens ist undemokratisch.
- Die Frankfurter Erklärung ist wahrhaft demokratisch.

- Vegane Ernährung ist das Beste für Mensch und Umwelt.
- Wer Moral predigt, lehrt Moral predigen.
- Moralitis ist eine ansteckende Krankheit mit fatalen Folgen.
- Das Leben bewegt sich zwischen Polaritäten. Ewiger Sonnenschein erschafft eine Wüste.
- Demokratie braucht ein Ministerium für Wahrheit.

AUFGABE 3: DAS SPIEL MIT DEN PRONOMEN – DAS SPIEL DER WANDLUNGEN

Anleitung:

Schreibe einen kurzen Satz darüber, wie du dich durch jemanden diskriminiert oder respektlos behandelt fühlst.

Dann tauschst du die Fürwörter in deinem Satz aus und schaust genau hin, was passiert:

- a) XY respektiert mich nicht.
- b) Ich respektiere XY nicht.
- c) Ich respektiere mich nicht.
- d) XY respektiert sich nicht.

Reflektiere bei jedem Satz:

- Wie fühlt sich die Aussage an?
- Welche Beispiele fallen dir ein, die den Satz bestätigen oder widerlegen?
- Wie verändert sich die Bedeutung?

Ziel:
Es geht darum, den Schritt aus der Opferrolle (a) hin zu mehr Selbstverantwortung (b und c) zu machen, sich von der Projektion zu lösen und den eigenen „Schatten“ zu erkennen.

(In Anlehnung an Dahlke 2010, S. 68 ff.)

AUFGABE 4: FANTASIEREISE

a) Ein Ministerium für Wahrheit – wo würde es passen?
Überlege, in welcher Staats- und Regierungsform ein „Ministerium für Wahrheit“ seinen Platz hätte. Lass dich von George Orwells Klassiker *1984* aus dem Jahre 1949 inspirieren und überlege, was das für Macht, Kontrolle und Gesellschaft bedeutet.

b) Die gute Königin und ihr Hofstaat
Lies die folgende märchenhafte Geschichte und versetze dich in das Reich der Königin:

Es war einmal eine gute Königin, die ein großes Land regierte. Wenn sie eine Botschaft hatte, formte sie mit ihren Fingerspitzen ein Herz, und das Volk liebte sie dafür. Sie war klug, hörte gut zu und hatte zwanzig weise Berater. Zwei große Grafen standen ihr zur Seite: Graf Ärgerlich, mürrisch mit tiefen Stirnfalten, und Frechdachs, unbeherrscht und oft widersprüchlich.

Das Reich wurde älter, mehr Häuser standen leer, besonders im Osten fehlte es an einfachen Dingen wie Pizza oder Döner. Über das Meer kamen junge Familien auf der Flucht und warteten an der Grenze auf eine neue Heimat.

Die Königin rief zur großen Beratung, doch gerade beim Betreten des Saals hörte sie Streit: Der eine Graf wollte die leeren Flächen neu besiedeln, der andere fürchtete die Fremden.

(In Anlehnung an Edler 2017, S. 18)

Frage:
Wie könnte die Königin mit ihrem Hofstaat eine Lösung finden, die das Reich zusammenhält?

c) Märchenhaftes Diskussionstheater *Reden und Zuhören*

Erfinde selbst eine märchenhafte Geschichte zu einem aktuellen politischen Streitpunkt. Nutze deinen Entwurf als Grundlage für ein Diskussionstheater – mit Rollen, Reden und aktivem Zuhören (vgl. Lind 2017b).

AUFGABE 5: SPIELERISCH VERSTÄNDNIS ENTWICKELN

Lass uns die folgenden Begriffe nicht nur denken, sondern spielerisch erleben!

Schritt 1: Begriffe entdecken

Schreibe zu jedem Begriff spontan ein Bild, einen kurzen Satz oder eine kleine Szene auf, die dir dazu einfällt. Zum Beispiel:

- *Kritik*: „Ein Spiegel, der dir freundlich zeigt, was noch wachsen kann."
- *Empathie*: „Mit den Schuhen eines anderen gehen."

Schritt 2: Rollenspiel oder Improvisation

Bildet kleine Gruppen oder Paare und stellt je einen Begriff als Miniaturszene dar. Lasst die anderen raten, welcher Begriff gezeigt wird. Dabei könnt ihr kreativ werden:

- Wie zeigt man „Desinformation" ohne Worte?
- Wie sieht „Dialog" in einer hitzigen Situation aus?

Schritt 3: Reflexion und Gespräch
Besprecht gemeinsam:

- Wie verändert sich euer Verständnis durch das Spielen?
- Welche Begriffe sind euch leichtgefallen, welche schwerer?
- Erkennt ihr Verbindungen zwischen den Begriffen?

Begriffe zum Erkunden:
Kritik, Desinformation, Empathie, Sympathie, Gut(un)mensch, Auseinandersetzungskompetenz, Moralitis, deutsche Kollektivschuld, Immunkompetenz, demokratische Resilienz, Dialog, Monolog, Unterhaltung, Humor, Humus, Humanität.

AUFGABE 6: DER SCHLÜSSEL ZUR DIALOGKOMPETENZ

Der Schlüsselsatz auf dem Weg der Entpolarisierung hin zu einer Harmonie höherer Ordnung lautet:

Die Wahrheit beginnt zu zweit. Das heißt, dass es darum geht, den wertvollen, richtigen, vielleicht jedoch noch verborgenen Kern in der Auffassung des anderen zu entdecken, selbst wenn er diese womöglich gerade in unzumutbar erscheinender oder schwächelnder Weise von sich gibt.

Vielleicht ist es hin und wieder stimmig, so zu sprechen:

„Ich bin zwar unangenehm berührt von Ihrer Wortwahl, aber worin ich Ihnen gerne zustimme und wo Sie mir geradezu aus dem Herzen sprechen, ist …".

Und dann kommt vielleicht der andere Teil:

„… aber es gibt einen Punkt, bei dem ich Ihnen nicht ohne Zorn heftig widersprechen muss …" — und dann würde es darum gehen, die eigene Wahrheit so aufrichtig und kraftvoll wie möglich zu vertreten, ohne den anderen unter „dbk-Verdacht" zu stellen (dumm, bösartig oder krank). Dieses Gefüge aus Trennschärfe und Streitbarkeit, Empathie und Wertschätzung ermöglicht, dass man sich auf Augenhöhe begegnet und eine höhere Wahrheit erarbeiten kann.

(Pörksen/Schulz von Thun 2020, S. 62)

Deine Aufgaben:

- Lies den Schlüsselsatz zur Entpolarisierung bzw. Enthärtung von Fronten aufmerksam.
- Formuliere die Kernaussage des Schlüsselsatzes in einem prägnanten Merksatz.
- Finde ein sprachliches und sichtbares Symbol, das diesen Merksatz für dich gut repräsentiert.
- Übertrage die Strategie zur Entpolarisierung auf konkrete Situationen in deinem Alltag.
- Übe die vorgeschlagene Sprechweise anhand praktischer Beispiele mit scheinbar unversöhnlichen Standpunkten (vgl. Aufgabe 2).
- Beschreibe anhand eines Beispiels den Unterschied zwischen Polarisierung und Polarität.

AUFGABE 7: DIE 7 GRUNDSÄTZE DER *SCHOOL FOR MORAL AMBITION* (RUTGER BREGMAN 2024)

Die 7 Grundsätze für moralische Ambition:

1. **Aktion:** Wir glauben, dass das Bewusstsein überschätzt wird
2. **Impact:** Wir wollen etwas bewirken
3. **Radikales Mitgefühl:** Wir ziehen unseren moralischen Kreis so weit wie möglich
4. **Offenheit:** Wir kultivieren eine neugierige Einstellung zum Leben
5. **Mitmenschlichkeit:** Wir glauben an das Gute im Menschen
6. **Lebenslust:** Wir wollen ein reiches und vielfältiges Leben führen
7. **Durchsetzungsvermögen:** Wir sind entschlossen, nicht aufzugeben

Deine Aufgabe:

- Recherchiere die ausführlichen Inhalte der 7 Grundsätze für moralische Ambition unter moralischeambition.de

Fragen:

- Warum werden die 7 Grundsätze ausgerechnet in einer „Schule" weitergegeben?
- Was bedeutet für dich persönlich das Wort „Schule"?

In seinem Buch *Moralische Ambition* formuliert Rutger Bregman diesen Merksatz:

Kurz gesagt, es gibt Grenzen. In einem reichen Menschenleben spielt Moralität eine große Rolle, aber sie absorbiert nicht alles. Wenn dein inneres Feuer bereits hell lodert, musst du nicht extra Öl hineinschütten. Lass dich auf keinen Fall zu sehr von Schuldgefühlen und Sündenbewusstsein treiben, sondern vielmehr von Enthusiasmus und Lebensfreude. Sei ambitioniert, aber nicht perfekt. Irgendwann kommt der Punkt, an dem man gut ist, so wie man ist.

(Bregman 2024, S. 252)

Fragen:

- Was unterscheidet für dich Ambition von Perfektionismus?
- Wie könnte ein Wertequadrat zur *Moralischen Ambition* aussehen?

Deine Aufgabe:

- Erarbeite ein Wertequadrat zur „Moralischen Ambition“ (positive Gegenwerte oben, negative Gegenwerte unten). Beispiel: "Sparsamkeit" braucht als Ausgleich "Großzügigkeit" – ohne sie wird sie zu "Geiz". Umgekehrt wird "Großzügigkeit" ohne "Sparsamkeit" zu "Verschwendung".

  – "Ambition" braucht als Ausgleich …

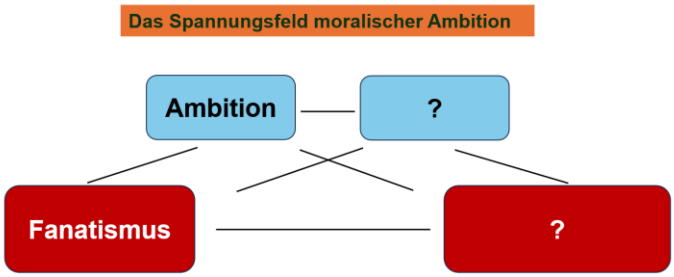

Abbildung 4 Wertequadrat zur Moralischen Ambition (eigene Darstellung)

Literaturverzeichnis

Andrick, M. (2024). *Im Moralgefängnis. Spaltung verstehen und überwinden.* Westend.

Bachmann-Medick (2018). Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (2006). Rowohlt.

Baier, D. (2019). *Bildungsarmut und Kriminalität.* In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 695-714). Springer VS.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. In *Educational Psychologist* 28/1993, S. 117–148.

Bauer, J. (2023). *Realitätsverlust. Wie KI und virtuelle Welten von uns Besitz ergreifen und die Menschlichkeit bedrohen.* Heyne.

Benjamin, W. (2021). Über den Begriff der Geschichte (1940). In Ders., *Illuminationen*. *Ausgewählte Schriften I* (1977) (S. 251-261). Suhrkamp.

Bielenberg, I. & Lorenzen, H. (2023). Politische Bildung ist Demokratiebildung. Erkenntnisse des 16. Kinder- und Jugendberichts zur politischen Bildung als Teil von Kinder- und Jugendarbeit. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 117-130). Springer.

Birgmeier, B. (2014). Handlungswissenschaft Soziale Arbeit: Eine Begriffsanalyse. Springer.

Boeckh, J., Küpper, B., & Krüger, C. (2023). Bereitet die Ausbildung auf antidemokratische Tendenzen in der Praxis des Sozialwesens vor? *Sozialmagazin* 48 (4), 45–51.

Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik.* 17. Aufl. Schöningh.

Bollnow, O.F. (2001). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung* (1964). Die Blaue Eule.

Borrmann, S. et al. (2021). Wissenschaft Soziale Arbeit. In R.-C. Amthor et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 981-985). Beltz Juventa.

Bregman, Rutger (2020). *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit.* Rowohlt.

Bregman, Rutger (2024). *Moralische Ambition. Wie man aufhört, sein Talent zu vergeuden, und etwas schafft, das wirklich zählt.* Aus dem Niederländ. v. U. Faure. Rowohlt.

Brinkmann, M. (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Springer.

Bundesagentur für Arbeit (2023). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten*. Nürnberg.

Dahlke, R. & Dahlke, M. (2010). *Das Schatten-Prinzip. Die Aussöhnung mit unserer verborgenen Seite* (4. Auflage). Arkana.

Dobelli, R. (2012). *Die Kunst des klugen Handelns. 52 Irrwege, die Sie besser anderen überlassen.* Hanser.

Dobelli, R. (2011). *Die Kunst des klaren Denkens. 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen.* Hanser.

Edler, K. (2017). *Demokratische Resilienz auf den Punkt gebracht.* Wochenschau Verlag.

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/. Zugriff am 21.11.2024.

Frankl, V. (2015). „Es gibt keine kollektive Schuld“ (1988). Onlinepublikation: http://www.m-media.or.at/gesellschaft/wider-die-kollektivschuld/2015/04/04/index.html.

Gaschke, S. (16.09.2024): Zensur gegen Fake News? Die Bertelsmann Stiftung und ihr freiheitsfeindlicher „Bürgerrat“. *Neue Zürcher Zeitung*.

Grass, G. (2015). *Vonne Endlichkait*. Steidl.

Grass, G. (1986). Günter Grass. In S. Lenz, *Über Phantasie. Gespräche mit Heinrich Böll, Günter Grass, Walter Kempowski, Pavel Kohut* (S. 59-103). dtv.

Heckmair, B. & Michl, W. (2012). *Von der Hand zum Hirn und zurück*. ZIEL.

Hirsch, R. D. (2019). *Das Humor-Buch. Die Kunst des Perspektivenwechsels in Theorie und Praxis.* Cotta’sche Buchhandlung.

Holzapfel, G. (2018). Gefühle als Erkenntnisinstanz. In *Junge Kirche. Unterwegs für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung*. 3/2018, 46-47.

Janotta, L., & Sigl, J. (2024). Soziale Arbeit und Forschung im Kontext (extrem) rechter Verhältnisse. Von der Notwendigkeit relationaler Perspektivierungen. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 25 (1), 3-15.

Keßler, J. (2025a). Politische Bildung in der Jugendhilfe: Kompetenz statt Empörung – Moralitis erkennen, verstehen und überwinden. In *Jugendhilfe* 5/2025, S.1-13.

Keßler, J. (2025b). Authentizität ist Sehnsucht, die gestillt werden muss (2025). In M. Staats & H. Schwering (Hrsg.), *Instrumentarien für ein gutes, gelingend(er)es Leben. Ideen, Impulse und Instrumente für die Praxis und Lehre* (S. 67-70). Beltz Juventa.

Keßler, J. (2025c). Humor - Entspannt, gesund und professionell agieren in der Sozialen Arbeit. In M. Staats & H. Schwering (Hrsg.), *Instrumentarien für ein gutes, gelingend(er)es Leben. Ideen, Impulse und Instrumente für die Praxis und Lehre* (S. 71-77). Beltz Juventa.

Keßler, J. (2025d). Am glücklichen Zufall arbeiten oder Üben ist der Grund zur Freude. In M. Staats & H. Schwering (Hrsg.), *Instrumentarien für ein gutes, gelingend(er)es Leben. Ideen, Impulse und Instrumente für die Praxis und Lehre* (S. 78-81). Beltz Juventa.

Keßler, J. (2025e). Mikroabenteuer – Losbrechmomente und Ausflugtipps. Naheliegendes auf dem Prüfstand lernwirksamer Erfahrungen. In: B. Bous & I. Küthe (Hrsg.), *Mikroabenteuer – Ressourcenschonend, spannend und nachhaltig* (S. 2-8). ZIEL-Verlag.

Keßler, J. (2024a). Aus der Not eine Tugend machen – Humor als Operator in der Sozialen Arbeit. In J. Rieger, B. Friele et. al. (Hrsg.), *Utopien Sozialer Arbeit* (S. 459-475). Beltz Juventa.

Keßler, J. (2024b). *homo authenticus* vs. *homo politicus*? Das Spannungsfeld der Authentizität in seiner Bedeutung für die Menschenbildung. In H.-P. Preußer & S. Schlickers (Hrsg.), *Fiktionalität, Faktualität und Authentizität in den Medien* (S. 259-290). Schüren.

Keßler, J. (2009). *Inzest und Tabu. Ingeborg Bachmanns* Malina *gelesen nach den Regeln der Kunst*. Ulrike Helmer Verlag.

Keßler, J. (2002). *Literarische Authentizität. Prinzip und Geschichte*. Niemeyer.

Keßler, J. (1996). *A propos Weltuntergang. Zu Heiner Müller u.a.* Manutius.

Kessler, S. & Mensching, A. (2019). Soziale Arbeit als Verhältnisarbeit. In *forum kriminalprävention* 4/2019, 9-13.

Kessler, S. (2018). Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Erste Ergebnisse aus einem explorativen Forschungsprojekt. In Deichmann, C. & Partetzke, M. (Hrsg.), *Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik* (S. 159-174). Springer.

Lakemann, U. (2024). Erlebnis Demokratie. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. In H. Seidel & R. Zwerger, R. (Hrsg.), *Erlebnisse heute – empfinden, erleben und erfahren* (S. 9-12). ZIEL-Verlag.

Lind, G. (2017a). *Moralerziehung auf den Punkt gebracht.* Wochenschau Verlag.

Lind, G. (2017b). *Diskussionstheater – Eine neue Theaterform für die Demokratie.* Moralcompetence.net_pdf, abgerufen am 21.06.2024.

Loch, Werner (2019): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (1998). In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 393-422). Springer.

Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität' aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383-402). Springer.

Mangold, I. (23. Februar 2024). Demokratiefördergesetz: Der Staat soll das Recht durchsetzen, nicht über Gesinnungen wachen. *Die ZEIT 9/2024*.

Martini, B. (2021). Warum ist es so schwierig, die Gesellschaft zu verändern? In B. Bous et al. (Hrsg.) *Einmischen necessary! Gesellschaftliche Verantwortung und politische Beteiligung in der Erlebnispädagogik* (e&l – erleben und lernen 5, Themenheft) (S. 13-17). ZIEL-Verlag.

Maturana, H. R. & Varela, F. (2012). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Fischer.

May, M. (2020). Strategien der Demokratiebildung in Zeiten des Rechtspopulismus – Zwischen Ausgrenzung, Neutralität und Gesprächsbereitschaft. In M. Oberlechner et al. (Hrsg.), *Nationalpopulismus bildet? Lehren für Unterricht und Bildung* (S. 203–218). Wochenschau.

May, M. (2018): Zur Gefahr eines paternalistischen Umschlags des im Konzept Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession beanspruchten Tripelmandats – Vorschläge zu einem demokratischeren professionellen Ethos Sozialer Arbeit. In Spatscheck, C. & Steckelberg, C. (Hrsg.), *Menschenrechte und Soziale Arbeit: Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie* (S. 71-84). Verlag Barbara Budrich.

May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 233-241). Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 1793.

Mitscherlich, A. (1973): *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie (1963).* Piper.

Montessori, M. (1972). *Das kreative Kind: Der absorbierende Geist.* Herder.

OECD (2024). *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren.* wbv Media.

OECD (2023). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris. Onlinepublikation: https://doi.org/10.1787/2d29895b-en.

Pörksen, B. & Schulz von Thun, F. (2020). *Die Kunst des Miteinander-Redens. Über den Dialog in Gesellschaft und Politik.* Hanser.

Precht, R.D. & Welzer, H. (2022). *Die vierte Gewalt. Wie Mehrheitsmeinung gemacht wird, auch wenn sie keine ist.* Fischer.

Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit.* Residenz Verlag.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Suhrkamp.

Rowley, N. (Hrsg.). (2025*). Walter Benjamin, Paul Klee und die Berliner Engel 80 Jahre nach Kriegsende.* Universitätsbibliothek Heidelberg. Onlinepublikation: https://doi.org/10.11588/arthistoricum.1599, abgerufen am 23.06.2025.

Schröder, A. (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung, S. 1-10. Onlinepublikation: https://achschroeder.net/wp-content/uploads/2017/07/emotionalisierung-der-politik-vortrag-22-06-17-weimar.pdf, abgerufen am 22.07.2024.

Showalter, E. (1997). *Hystorien. Hysterische Epidemien im Zeitalter der Medien.* Aus d. Amerikan. übers. v. Anke Caroline Burger. Berlin Verlag.

Sühlsen, T. (2025). Moral als Krisensymptom und Humor als ethische Reflexion sowie als pädagogische Methode. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 108-118). Beltz Juventa.

Weber-Stein, F. (2022). Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte. *Neue Politische Literatur,* 67 (2022), 267–286.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In Schiele, S. & Schneider, H., *Das Konsensproblem in der Politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente* (S. 173–184). Klett-Verlag.

Weyers, S. (2022). Demokratie und sexuelle Gewalt? Gefährdungen und Grenzen demokratischer Erziehung am Beispiel der Odenwaldschule. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 91-120). Springer.

Widmaier, B. (2022). *Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention.* Wochenschau.

Widmaier, B. (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratie lernen, Demokratieentwicklung … wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 3/2018, 258–266.