

Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts

Implikationen für die Lehrer:innenbildung¹

Zusammenfassung. In der Debatte um die sogenannten Meldeplattformen der AfD wurde erneut über die Möglichkeiten politischer Positionierungen von Lehrkräften in der Schule diskutiert. Die Forderung nach Neutralität ist allerdings nicht neu und wird, so die Ergebnisse einer in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung, auch bereits von Lehramtsstudierenden geteilt. Die Forderung nach Neutralität kann, so soll ausgehend von den Untersuchungsergebnissen argumentiert werden, als Strategie einer Entpolitisierung des Lehramts verstanden werden, in der politische Fragestellungen und Zusammenhänge, die Schule und Unterrichten betreffen, ausgeblendet werden. Im abschließenden Teil wird deshalb skizziert, wie eine kritisch-reflexive Lehrer:innenbildung diesen Entpolitisierungstendenzen entgegenwirken kann.

Schlüsselwörter. Neutralität, Lehrer:innenbildung, politische Bildung, Reflexivität

1 Der Beitrag basiert in Teilen auf einer 2019 bei Prof. Dr. Michael Haus eingereichten Abschlussarbeit unter dem Titel „Das Lehramt als politischer Beruf“ (Heil 2020). Die Studie wurde durch eine PLACE-Fellowship der Heidelberg School of Education unterstützt. Die HSE wird im Rahmen des Projekts „PLACE – Partizipation langfristig absichern, Chancen erweitern“ gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

The Expectation of Teacher Neutrality and the Depoliticization of Teaching Implications for Teacher Education

Abstract. In the wake of the rise of the AfD, Germany has seen a new debate about teacher neutrality and teacher disclosure. The notion that teachers should remain politically neutral is not new, however, and retains widespread support. The results of a survey among Heidelberg University trainee teachers presented in this paper show that their ‘teacher beliefs’ about neutrality are often unclear and sometimes contradictory. Based on these results, this paper discusses the depoliticization of teaching, which is closely connected to the discussion on teacher neutrality. The final part of this article looks into the implications for re-politicizing teacher education, with the goal of nurturing a critical and reflective attitude among teachers.

Keywords. Neutrality, teacher education, political education, reflexivity

1 Einleitung

Im Jahr 2018 richteten verschiedene Landesverbände der AfD sogenannte „Meldeplattformen“ ein und riefen Schüler:innen dazu auf, Lehrer:innen zu denunzieren, die sich im Unterricht politisch äußerten. Ähnliche Bestrebungen gegen vermeintliche Indoktrination in der Schule finden sich auch international, z. B. in Brasilien (vgl. Phillips 2018). Gegen die Plattformen äußerten sich Fachverbände und Gewerkschaften zwar schnell und entschlossen (vgl. z. B. GPJE, DVPB et al. 2018) und einige Plattformen mussten inzwischen aus datenschutzrechtlichen Gründen aus dem Netz genommen werden (vgl. LTO 2019), die Debatte um die Neutralität von Lehrkräften ist aber trotzdem nicht als abgeschlossen zu betrachten. Ganz neu ist diese ohnehin nicht (vgl. Giesecke 1976, S. 65–68), in den vergangenen Jahren wurde sie aber v. a. anhand der Frage nach religiös-weltanschaulicher Neutralität in Bezug auf religiös motivierte Kleidung von Lehrer:innen (vgl. Berghahn 2009) geführt. Betroffen von der Forderung nach Neutralität sind neben Lehrer:innen im Übrigen auch andere Berufsgruppen wie z. B. Journalist:innen (vgl. Restle 2018).

Die Forderung nach Neutralität geht nicht nur von rechtspopulistischen Kräften aus. Sie wird, wie der vorliegende Beitrag im ersten Teil (Kapitel 2) anhand einer im Sommer 2018 an der Universität Heidelberg durchgeführten Studie zeigt, auch von Lehramtsstudierenden geteilt, wobei unter ihnen zugleich große Unsicherheiten in Bezug auf Meinungsäußerung und Neutralität bestehen. Kapitel 3 iden-

tifiziert diese Unsicherheiten als Elemente einer Entpolitisierung des Lehramts, indem hier unter Rückgriff auf politiktheoretische Überlegungen zu Entpolitisierung als performativen Prozess zwei unterschiedliche Strategien zum Umgang mit Neutralität in der Schule in den Blick genommen werden. Diese Strategien – Bezug auf Werte, die Lehrer:innen vermitteln sollten, und die Forderung nach Neutralität aus Sorge um Autonomie von Schüler:innen – finden sich nicht nur in den Ergebnissen der vorgestellten Studie, sondern auch in fachdidaktischen und professionstheoretischen Debatten. Abschließend diskutiert der Beitrag (Kapitel 4) Implikationen für die Lehrer:innenbildung, die auf eine Repolitisierung durch Reflexion gerichtet sind.

2 Empirie: Ungeklärte Erwartungen

Die Frage, wie Lehrer:innen mit der Erwartung von Neutralität und der Offenlegung der eigenen Meinung („teacher disclosure“, Journell 2016) umgehen, lässt sich als Teil der sogenannten *teacher beliefs* fassen (vgl. Oberle 2017, S. 123). Der Umgang mit diesen Überzeugungen und deren Herausbildung findet in besonderem Maße in den Institutionen der Lehrer:innenbildung statt (vgl. Oberle et al. 2018, S. 60–61), weshalb die erste Phase der Lehrer:innenbildung im Fokus dieser Untersuchung steht. Eine Online-Befragung im Sommer 2018, zu der Lehramtsstudierende aller Fächer der Sekundarstufe II an der Universität Heidelberg eingeladen waren, ermittelte Vorstellungen und Einstellungen der Studierenden zum Themenkomplex Neutralität im Lehrer:innenberuf. Es nahmen 178 Frauen und 70 Männer teil, 4 Personen gaben ihr Geschlecht nicht an. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden war mit 24,0 Jahren ($M = 23$; $SD = 4,99$) im Vergleich zum universitären Durchschnitt eher hoch. Studierende in höheren Fachsemestern sind somit leicht überrepräsentiert. Teilnehmende konnten die Studie jederzeit abbrechen, weshalb die Anzahl der Antworten je nach Frage schwankt.

Es scheint unter den befragten Studierenden zwar ein weitestgehender Konsens darüber zu herrschen, dass Lehrer:innen zu demokratischem Verhalten erziehen sollen, und auch politisches Engagement von Lehrer:innen und Schüler:innen wird begrüßt. Strittiger ist die Frage nach der politischen Neutralität von Lehrkräften: 70 % der Befragten geben an, dass Lehrer:innen die politische Meinung ihrer Schüler:innen beeinflussen; gleichzeitig sagen 65 % der Studienteilnehmenden, dass Lehrer:innen die politische Meinungsbildung der Schüler:innen nicht beeinflussen *sollen*. Dementsprechend stimmt auch eine Mehrheit der Studierenden der Aussage „Lehrer:innen sollen sich immer politisch neutral äußern“ zu. 75 % der Befragten stellt sich gegen eine Offenlegung des eigenen politischen Standpunkts oder gar der Parteizugehörigkeit (77 %), während ein Großteil der Studie-

renden das Sprechen über politische Themen außerhalb des Politikunterrichts zu begrüßen scheint (vgl. Abbildung 1).

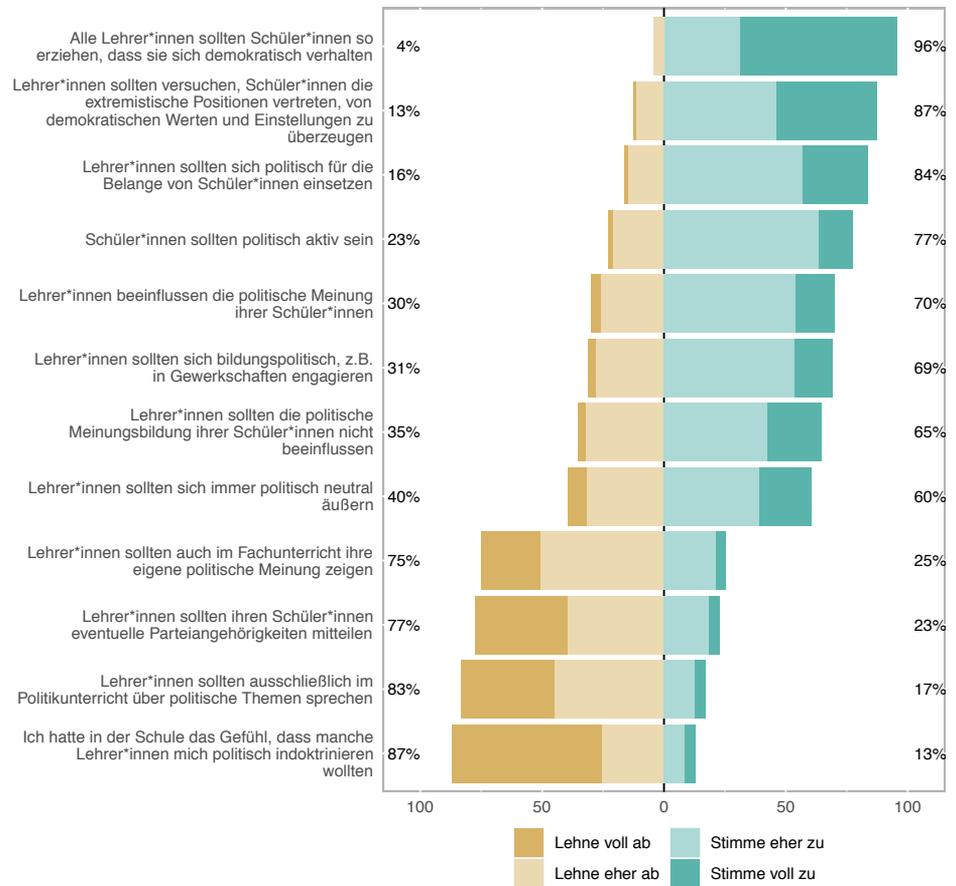


Abb. 1: Teacher Beliefs zu Neutralität und zum Umgang mit dem eigenen politischen Standpunkt (n = 207).

Eine knappe Mehrheit (54,5%) der Studierenden gibt an, als Lehrer:in den eigenen politischen Standpunkt den Schüler:innen nicht offenlegen zu wollen. Von den 52 Studierenden, die den Beutelsbacher Konsens (BK) kennen, wollen 61,5% ihre Meinung offenlegen, von den 137 Studierenden, die ihn nicht kennen, nur 39,4%, $\chi^2(1, N = 189) = 6,57, p = 0,01$. Dieses Ergebnis ist allerdings nur schwer lediglich durch die Kenntnis des BK erklärbar, möglicherweise spielt die durch diese hier ausgedrückte Erfahrung mit der Didaktik der Sozialwissenschaften im eigenen Studium eine größere Rolle. Die Ablehnung gegen das Offenlegen der eigenen politischen Haltung findet sich in ähnlichem Ausmaß auch für Politik-

Lehrkräfte bei Oberle et al. (2018, S. 59) und unter Lehrer:innen und Lehramtsanwärter:innen in internationalen Studien (vgl. Hess, McAvoy 2015, S. 187; Journell 2011, S. 221–222). Mit einem höheren subjektiven politischen Interesse² steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende ihre Meinung offenlegen möchten (Odds-Ratio: 2,39; $p < 0,001$). Politisch engagierte Studierende sind ebenfalls in besonderem Maße bereit, ihre politische Meinung transparent zu machen. Von den 17 engagierten Student:innen im Sample beantworteten 14 die Frage „Wirst du als Lehrer:in Deinen politischen Standpunkt den Schüler:innen mitteilen?“ mit „Ja“; von den 171, die nach eigenen Angaben nicht politisch engagiert sind, haben das nur 72 vor, $\chi^2(1, N = 188) = 8,54$; $p = 0,003$.

Die Erklärungen, die die Befragten im Freitext formulieren konnten, weisen auf mehrere Gründe hin, die gegen die Offenlegung der eigenen Meinung sprechen. Viele Studierende verstehen ihre politische Meinung als etwas Privates, das somit nicht in die Schule gehöre, oder verweisen explizit auf den Begriff der Neutralität und auf die mögliche Beeinflussung von Schüler:innen insbesondere durch die besondere Machtposition von Lehrer:innen. Einige Studierende haben außerdem offenbar das Gefühl, nicht über ausreichendes politisches Wissen zu verfügen, oder sind sich bezüglich ihres eigenen politischen Standpunkts unsicher. Trotzdem nehmen viele Antworten Bezug auf die ‚Grundwerte der Demokratie‘ und betonen die Wichtigkeit einer kritischen Haltung auf Seiten der Schüler:innen.

Die Überzeugungen der Student:innen, zu Neutralität verpflichtet zu sein, scheinen mit Fehlvorstellungen über die rechtlichen Vorgaben diesbezüglich verknüpft zu sein. Wie Abbildung 2 zeigt, geht eine Mehrheit (68,4 %) der Studierenden davon aus, dass Lehrer:innen im Unterricht ihre politische Meinung nicht offenlegen dürfen.³ Dieser Anteil liegt hier damit um mehr als 10 Prozentpunkte höher als unter angehenden und praktizierenden Politiklehrkräften bei Oberle et al. (2018, S. 57). Ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden (28,3 %) scheint zu glauben, dass Lehrer:innen nicht an Demonstrationen teilnehmen dürfen und immer noch 8,5 % der Befragten gehen sogar davon aus, dass ihnen eine Parteimitgliedschaft nicht erlaubt sei. Diese Fehlvorstellungen sind erstaunlich; selbst-

2 Item: *Wie stark bist du an Politik interessiert?*, Antworten auf 4-stufiger Likert-Skala, adaptiert nach (van Deth 2013).

3 Erneut findet sich im Antwortverhalten auf diese Frage ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden, die den Beutelsbacher Konsens kennen, und denen, die ihn nicht kennen, $\chi^2(1, N = 212) = 6,22$; $p = 0,01$. Nur 54,4 % der Studierenden, die den BK kennen, gehen davon aus, dass sie ihre Meinung nicht offenlegen dürfen, unter denjenigen, die den BK nicht kennen, liegt dieser Anteil bei 73,5 %. Das lässt sich erneut als positiver Effekt sozialwissenschaftlicher Didaktik interpretieren.

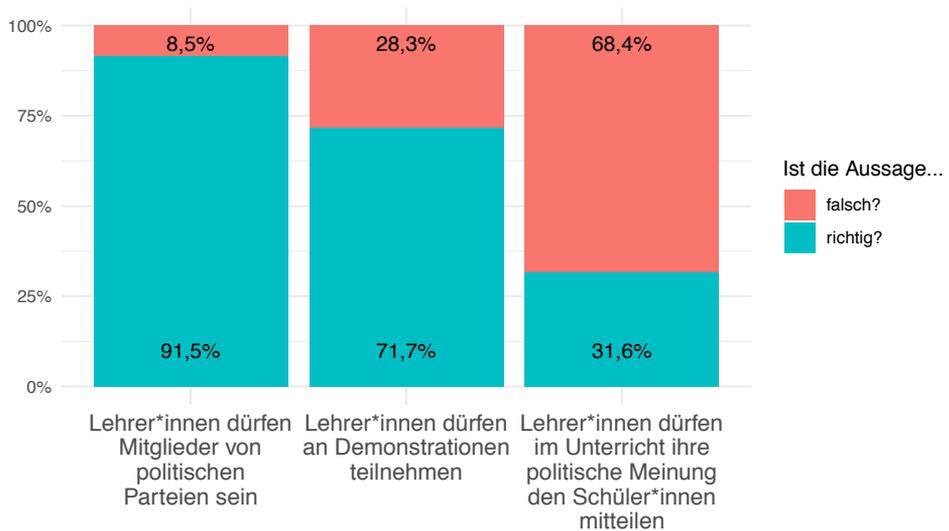


Abb. 2: Studentische Fehlvorstellungen zu rechtlichen Rahmenbedingungen (n = 212).

verständlich dürfen Lehrer:innen Parteimitglieder sein⁴ und Demonstrationen besuchen⁵. Gerichte haben in den letzten Jahren selbst für Fälle wie das Reden auf der Veranstaltung einer rechtsextremen Gruppierung betont, dass das Recht auf freie Meinungsäußerung und politische Betätigung auch für Lehrer:innen gelte und eine solche Betätigung keine außerdienstliche Pflichtverletzung darstelle (vgl. Verwaltungsgericht Münster 2014). Dabei dürfe nur nicht der Eindruck entstehen, dass sie ihr Amt zur unlauteren politischen Vorteilmahme instrumentalisieren (vgl. ebd.).

Das komplexeste der aufgeworfenen Probleme ist das der politischen Meinungsäußerung im Unterricht. Juristisch lässt sich auf die im Beamtenstatusgesetz (§ 33) und den Schulgesetzen (z. B. § 38 Abs. 2 SchG Ba-Wü) festgehaltenen Regelungen verweisen, die den hier geäußerten Vorstellungen der Studierenden widersprechen. Die Gesetze betonen vor allem, dass Schüler:innen nicht aufgrund ihrer Meinung oder aus politischen Gründen bevorzugt oder benachteiligt werden dürfen. Lehrer:innen dürfen zudem im Unterricht nicht für bestimmte politische Meinungen werben (vgl. Werres 2015). Das entspricht auch dem aus

4 Nicht ohne Grund stellte Otto Graf Lambsdorff fest: „Der Bundestag ist mal voller und mal leerer - aber immer voller Lehrer.“ (Kosfeld 2003).

5 Möglicherweise haben die Studierenden die Demonstrationsteilnahme fälschlicherweise mit dem für verbeamtete Lehrer:innen tatsächlich eingeschränkten Streikrecht assoziiert.

Art. 21 GG abgeleiteten Recht auf politische Chancengleichheit, auf das sich die AfD auf ihren ‚Meldeplattformen‘ bezieht, das aber ebenfalls nicht als Verbot persönlicher politischer Meinungsäußerung gedeutet werden kann, sondern zur unparteiischen Amtsführung ermahnt (vgl. Cremer 2019, S. 20; Reinhardt 2019, S. 1–2). Ein pauschales Verbot der Meinungsäußerung durch Lehrer:innen besteht nicht. Gerichte müssen jeweils einzelfallbezogen zwischen der Meinungsfreiheit der Unterrichtenden und der Möglichkeit der Beeinflussung von Schüler:innen abwägen (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2019, S. 8–9). So verbot das Bundesarbeitsgericht einem Lehrer das Tragen einer Anti-Atomkraft-Plakette, „weil er damit seine eigene politische Meinung fortwährend plakativ und betont herausstellt und so die Gefahr heraufbeschwört, daß Schüler schon im Hinblick auf seine Autorität als Lehrer unreflektiert zu seiner Ansicht gedrängt werden“ (Bundesarbeitsgericht 1982).

3 Neutralität als Entpolitisierung der Lehrer:innenhaltung

Im Folgenden wird die vor allem von der AfD politisch instrumentalisierte aber, wie oben gezeigt, auch von Lehramtsstudierenden geteilte Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Teil eines Entpolitisierungsprozesses und dieser Entpolitisierungsprozess als performativ (vgl. Selk 2012, S. 192–193) analysiert. Dieser Ansatz geht davon aus, dass performative Praktiken wie Sprechakte überhaupt erst Entpolitisierungsprozesse hervorbringen, wenn z. B. „eine politisch gestaltbare Materie [...] als unveränderbar und unbeeinflussbar beschrieben wird“ (ebd., S. 193). Deshalb konzentriert sich diese Arbeit auf „Entpolitisierungsrhetoriken und -strategien“ (ebd.), die sich in Bezug auf die Forderung nach Neutralität identifizieren lassen. Sie können, wie die folgenden zwei Beispiele illustrieren, zu einer Entpolitisierung des Lehramts führen, indem sie – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – ein Idealbild der Lehrkraft als unpolitische, sprich entpolitierte Person propagieren. Die „Entpolitisierung der Lehrerhaltung“ (Oberle et al. 2018, S. 60) wirkt sogar möglicherweise nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch darüber hinaus, wenn Student:innen aus Angst um ihre Neutralität im Modus einer vorausseilenden Selbst-Entpolitisierung von politischem Engagement absehen.

3.1 Paradoxe Entpolitisierung durch Wertebezug

Innerhalb des Lehramtsstudiums ist das Problem der Neutralität, trotz der Relevanz für alle Fächer, vor allem innerhalb der Politikdidaktik Thema, zumeist unter Bezug auf den Beutelsbacher Konsens. Die drei wichtigen Prinzipien des

Konsenses (Wehling [1977] 2016)⁶ sind das Überwältigungsverbot (auch als Indoktrinationsverbot bezeichnet), das Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Schüler:innenorientierung. Debatten um Neutralität entzündeten sich vor allem an der Frage, wie Überwältigungs- und Kontroversitätsgebot auszulegen sind. Das Kontroversitätsgebot besagt dabei nicht, dass alle Positionen eines Diskurses „im Politikunterricht als legitim und gleichberechtigt erscheinen“ (Fischer 2018, S. 82) müssen, was insbesondere nicht für „menschenverachtende und antipluralistische Positionen“ (ebd.) gilt. Dem Gebot liegt so ein „impliziter Wertebezug zugrunde“ (Oberle 2017, S. 120), der in der aktuellen Diskussion um die Neutralität des Lehramts auch für Bildung und Lehrer:innenhandeln generell stark gemacht wird. Engartner (2018) betont beispielsweise: „Gemäß Amtseid sind Beamte verpflichtet, das Grundgesetz nicht nur zu achten, sondern auch zu verteidigen“. Ähnlich versteht Oberle (2017, S. 127) die Forderung, dass „die politischen Einstellungen einer (Politik-)Lehrkraft kompatibel mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik sein sollten“, sogar als Teil professioneller Kompetenz. In einer juristischen Analyse beruft sich Cremer (2019) auf die Menschenrechte, um zu zeigen, dass Bildung nicht wertneutral sei. Ein wertbildender Auftrag lässt sich auch aus den Landesverfassungen, Schulgesetzen und Dienstverträgen ableiten, die Lehrer:innen z. B. verpflichten, Jugendliche „zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit [...] und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“ (Art 12, Abs. 1 BWVerf). Die Studierenden können sich mit dieser Forderung offenbar insofern identifizieren, als dass sie in großer Mehrheit Demokratiebildung und den Einsatz gegen extremistische Einstellungen als wichtige Aufgabe des Lehrberufs/der Schulen sehen (ob eine ähnliche Zustimmung zu der an gleicher Stelle geforderten Erziehung „in Ehrfurcht vor Gott“ vorläge, ist allerdings fraglich).

Die Hinweise auf die Verpflichtung zu demokratischen und menschenrechtskonformen Werten können in der Abwehr von Angriffen auf Lehrer:innen sinnvoll sein, laufen aber paradoxerweise selbst Gefahr, entpolitisierend zu wirken. Die Idee einer wertfreien Schule kann schon seit dem Positivismusstreit als weitestgehend verworfen gelten (vgl. Kelly 1986, S. 114–116). Spannender als die Frage, ob Schule wertbildend wirkt, ist deshalb die Frage: „What then should the teacher’s role be?“ (ebd., S. 116). Zur Beantwortung sind die Verweise auf den Wertebezug des Lehramts weniger hilfreich, würde doch, wie in der Umfrage sichtbar, ohnehin kaum ein:e Lehrer:in bestreiten, sich für Demokratie und Menschenrechte einzusetzen. Das ist begrüßenswert, ist aber im Streit um politische Positionierungen von Lehrkräften wenig hilfreich: Eine politische Positionierung

6 Der BK ist weiterhin Gegenstand intensiver Debatten (vgl. z. B. Widmaier und Zorn 2016; Frech und Richter 2017).

für oder gegen Atomkraft stellt schließlich keinen Verstoß gegen die Menschenrechte dar, widerspricht aber offenbar dennoch den gesellschaftlichen Erwartungen der Neutralität. Das Moralisieren des Konflikts („gute“ Menschenrechtstreue vs. „schlechte“ Demokratiefeindlichkeit) läuft hier in Gefahr, seinen politisch-pädagogischen Kern (Offenlegung vs. Nicht-Offenlegung) zu überdecken.

Ein ähnliches Problem findet sich auch in der Verwendung des in diesem Kontext häufig angeführten Indoktrinations-Begriffs. Bis heute lässt sich beobachten, dass

ein weithin geltender Konsens über das, was als Indoktrination je konkret und historisch-empirisch angesehen wird, sich mit der theoretischen Hilflosigkeit verbindet, dann auch systematisch Indoktrination – als illegitime Praxis von Unterricht und Erziehung – gegenüber Erziehung – als einer legitimen Praxis – abzugrenzen. (Tenorth 1995, S. 342)

In einer solchen Abgrenzung in „gute“ Erziehung und „schlechte“ Indoktrination verschwindet der politische Gehalt der Begriffe zumeist hinter dem entpolitisierenden „veil of [...] morality“ (Mouffe 2004, S. 48). Stattdessen gilt es also, Indoktrination als „Bestandteil eines jeden pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften“ (Stroß 2007, S. 26) durch eine „*Entdichotomisierung, Veralltäglichsung und Empirisierung des Begriffs*“ (ebd., S. 25) der Reflexion zugänglich zu machen. Das eröffnet den Raum, die Begriffe Neutralität und Indoktrination politisch-philosophisch zu untersuchen. Hier lässt sich z. B. an kommunitaristische Vorstellungen anschließen, die die Rolle von Bildung als Indoktrination für die Identitätsbildung hervorheben:

Whether this sort of thing [Indoktrination] is good or bad, it is enormously important in political life because the political identity of most people or, better, of most of the people engaged by politics, is shaped in this way. This is how they become agents with opinions. (Walzer 2004, S. 93)

Der Bezug auf die Begriffe Demokratie und Menschenrechte impliziert zudem einen Universalismus, wo tatsächlich eine Vielzahl möglicher Interpretationen und Auslegungen ebendieser besteht (vgl. Mouffe 2014). Von Lehrer:innen, die bis vor wenigen Jahren unter Berufung auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung von rechtswidrigen Berufsverböten betroffen waren (vgl. Sachs 2019) zu erwarten, dass sie sich auf ebendiese nun selbst berufen, mag somit fast zynisch erscheinen. Schule und Lehrer:innenhandeln als demokratisch zu bezeichnen, kann ebenfalls als irreführend betrachtet werden (vgl. Wohnig 2017, S. 35–36). Hier läuft der Verweis auf den Wertebezug von Bildung Gefahr, in Verteidigung

gegen rechtspopulistische Angriffe affirmativ gegenüber dem Status Quo zu wirken, was einer Entpolitisierung als „Kontingenzverdrängung“ (Selk 2012, S. 193) Vorschub leisten kann.

3.2 Entpolitisierung aus Sorge um die Autonomie von Schüler:innen

Argumente für die politische Neutralität von Lehrkräften berufen sich oft darauf, dass Lernende durch eine Offenlegung der politischen Meinung „in ihrer politischen Urteilsbildung beeinflusst werden, unabhängig von der Überzeugungskraft inhaltlicher Argumente“ (Oberle 2017, S. 116). Dieser Effekt werde durch das Machtgefälle im Klassenraum noch verstärkt (ebd.). In der Politischen Theorie sind solche Begründungen an Vorstellungen liberaler Denker:innen anschlussfähig (Halstead 2005, S. 21–22), die die Bedeutung staatlicher Neutralität betonen und die Offenlegung des Standpunkts als Gefahr für die Autonomie von Schüler:innen wahrnehmen (Hess und McAvoy 2015, S. 190).⁷

Diese Position beantwortet die Frage nach der Offenlegung des Standpunktes normativ (Lehrer:innen *sollen* ihre Meinung nicht offenlegen) und verbindet sie mit der pädagogischen Annahme, dass Lehrer:innen die Meinung ihrer Schüler:innen durch die Offenlegung der eigenen Meinung tatsächlich beeinflussen (das ist auch die Annahme der Mehrheit der befragten Studierenden, s.o.). Diese Annahme ist nicht ganz unbestritten; die Frage, ob Lehrer:innen tatsächlich die politische Meinung ihrer Schüler:innen beeinflussen, lässt sich vielmehr als Forschungsdesiderat bezeichnen (vgl. Hess und McAvoy 2015, S. 185–189). Untersuchungen aus den USA weisen aber darauf hin, dass die meisten Schüler:innen es vorziehen, wenn Lehrer:innen eigene politische Standpunkte offenlegen, solange nicht der Eindruck unfairer Behandlung entsteht (vgl. Journell 2016, S. 104). In manchen Fällen, etwa bei politisch aktiven Lehrer:innen, ist deren Meinung vermutlich zudem „ohnehin nicht zu verbergen“ (Oberle 2017, S. 124), weshalb die von den Studierenden geäußerte Forderung, Lehrende sollten ihre etwaige Parteimitgliedschaft nicht transparent machen, schwer durchsetzbar scheint.

Die Frage, inwiefern Schüler:innen tatsächlich von der Meinungsoffenlegung ihrer Lehrer:innen beeinflusst werden, ist empirisch wohl kaum zu beantwor-

7 Es wäre naiv, die Bemühungen rechtspopulistischer Parteien dieser Position zuzuordnen und somit auf ihre Selbstdarstellung hereinzufallen. Ihre Sorge liegt nicht in der Angst um die Autonomie der Schüler:innen. Die Absicht ihrer Forderung nach schulischer Neutralität ist die Neutralisierung des kritischen Bewusstseins von Lehrer:innen und Schüler:innen (vgl. Mannheim 1943, S. 66–69).

ten, es lässt sich aber einwenden, dass eine Beeinflussung durch Lehrer:innen nicht unbedingt der Offenlegung des Standpunktes bedarf, sondern ohnehin geschieht, etwa durch den sogenannten „heimlichen“ Lehrplan (Kandzora 1996). An dieser Stelle droht „eine noch subtilere Überwältigung“ (Oberle 2017, S. 124) der Schüler:innen und

die Gefahr, dass politische Vorstellungen der Lehrenden, sei es durch die Auswahl des Materials, Suggestivfragen oder Körpersprache, unbewusst und somit auch unreflektiert in den Unterricht dringen, wodurch die Gefahr der Indoktrination höher sein kann als bei einer transparenten Offenlegung des Standpunktes. (Hoffmann 2016, S. 203)

Der Aussage, Lehrer:innen sollten ihre Meinung nicht offenlegen, ist damit die Frage entgegengzustellen, ob sie das überhaupt *können*.

So lässt sich zwar positiv anmerken, dass die These von der Gefahr der Überwältigung Machtverhältnisse im Klassenraum und die Macht von Lehrer:innen in den Blick nimmt (vgl. Journell 2011, S. 237), fragwürdig ist aber, ob der Verzicht auf Meinungsäußerung an den Macht- und Beeinflussungsstrukturen im Klassenraum tatsächlich etwas ändert oder diese nicht eher verschleiert. Die „latent“ (Selk 2012, S. 192) entpolitisierende Darstellung einer unpolitischen Schule oder Lehrperson birgt das Risiko, von Schüler:innen als Täuschung wahrgenommen zu werden, wenn die Performance der Entpolitisierung auf ein Publikum stößt, das nicht mitzuspielen bereit ist.

Während die Offenlegung dazu beiträgt, „authentischer aufzutreten und den Lernenden als ein Vorbild zu dienen – als ein Mensch, der trotz der Vielfalt teilweise gegensätzlicher Argumente fähig zu einem politischen Urteil und bereit zum politischen Handeln ist“ (Oberle 2017, S. 124), entpolitisiert Neutralität aus Sorge um Autonomie, indem sie das Einnehmen einer Haltung per se verurteilt. Das wurde bereits in der Kritik des oben zitierten Urteils des Bundesarbeitsgerichts angemerkt, insbesondere in Bezug auf die Annahme, dass „Schüler offenbar dadurch zu demokratischem Denken und Handeln erzogen [würden], daß sie ihren Lehrer als meinungs- und interessenloses Wesen erleben, das sich politischer Kontroversen enthält oder aber stets die Position seines Dienstherrn vertritt“ (Kutscha 1985, S. 45).

So lässt sich Schule nicht als Raum des Politischen (vgl. Mouffe 2000, S. 101) verstehen, in dem ein „vibrant clash of democratic political positions“ (ebd., S. 104) auch zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen möglich wird. Lehrer:innen, die selbst als politische Subjekte auftreten, können aber gerade durch Meinungs-

äußerungen zur Subjektwerdung ihrer Schüler:innen beitragen, wenn zugleich Möglichkeiten einer demokratischen Konfliktaustragung bestehen (vgl. DesRoches, Ruitenbergh 2018, S. 292–293; Clarke und Phelan 2017, S. 87). Hier lassen sich die Ausführungen Sandhus (2017) zum sogenannten „Kopftuchstreit“ für die Schule politisch wenden, in denen sie als Argument gegen eine vermeintliche Gefahr durch nicht-neutrale Richter:innen auf die Vielzahl rechtlicher Mechanismen verweist, wie etwa Einspruchsmöglichkeiten, die Öffentlichkeit der Verhandlungen oder die Begründungspflicht von Urteilen. So lässt sich auch dafür plädieren, im Unterricht Schüler:innen Möglichkeiten zum „Einspruch“ einzuräumen, und zwar nicht im Sinne einer Verrechtlichung der Schule, in der Lehrer:innen Angst haben müssen, auf Meldeplattformen aufzutauchen oder verklagt zu werden, sondern im Sinne einer *Politisierung als Demokratisierung* der Schule in einer Form, die Schüler:innen als politische Akteur:innen ernst nimmt und im Sinne radikaldemokratischer Theorie „bisher aus dem politischen Entscheidungsprozess herausgehaltene Bedürfnisse, Ansprüche und Interessen“ (Selk 2012, S. 196) einbindet. Schule kann Schüler:innen so mehr Gehör⁸ und größere Autonomie verschaffen, über ihr eigenes Lernen und die Gestaltung schulischen Lernens mitzubestimmen. Die Antwort auf das Machtgefälle im Klassenraum muss dann nicht eine Schwächung der Position der Lehrkraft sein, sondern kann eine Stärkung der Schüler:innen bedeuten.

4 Repolitisierung (in) der Lehrer:innenbildung

Wegen des großen Einflusses des Lehramtsstudiums auf *teacher beliefs* (vgl. Kirchner 2016, S. 102) soll hier abschließend der Fokus auf die dort gegebenen Möglichkeiten gerichtet werden, der Entpolitisierung der Lehrer:innenhaltung frühzeitig entgegenzuwirken. Den Kern dieser Überlegungen stellt die Förderung von Reflexion dar, deren Bedeutung im pädagogischen Kontext sich durch die „*Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe*“ und die „*Risiken und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns*“ herleiten lassen (Häcker 2019, S. 85). Gerade in Bezug auf das hier bestimmte Problem der Entpolitisierung gewinnt die Reflexion an Bedeutung. Sie zeigt, dass es überhaupt möglich ist, Entpolitisierungsprozesse aufzuhalten, indem sie „Bewusstsein über Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten“ (Selk 2012, S. 197) schafft. So entsteht „ein reflexives Verhältnis zu Entpolitisierungsprozessen, in dessen Rahmen der reversible und kontingente Charakter dieser Prozesse bewusst werden kann“ (ebd.). Das bedeutet, anzuerkennen, dass sogar das „Reflektieren unter einem Möglichkeitsvorbehalt [steht]“

8 Damit sie gehört werden, sollten sich Schüler:innen allerdings auch länger als nur 20 Sekunden pro Woche zu politischen Themen äußern können (vgl. Hedtke, Gökbudak 2018).

(Häcker 2019, S. 90). Die anzustrebende Fähigkeit zur Reflexion darf allerdings nicht in einer unterkomplexen „Logik der Perfektionierung individuellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns“ (Häcker 2017, S. 39) verstanden werden, wie es in Diskussionen um Lehrer:innen als *reflective practitioners* mitunter geschieht, sondern muss auf eine „grundlegend kritisch-reflexive Haltung“ (ebd.) aufbauen. Eine Individualisierung der Reflexion läuft Gefahr „gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben“ (Häcker 2019, S. 93) und damit selbst entpolitisierend zu wirken.⁹

Als Grundlage ist aber zunächst eine Selbstvergewisserung der an der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen nötig, denn „reflexionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird erst dann ihrerseits reflexiv, wenn sie ihre eigene normative Orientierung zum Thema und damit kenntlich macht“ (ebd., S. 89). Für die Erziehungswissenschaft stellt Bernhard (2011, S. 18) klar, dass „jede sich als neutral verstehende pädagogische Forschung [...] den politisch-gesellschaftlichen Charakter von Bildung und Erziehung verkennt“. Vor dem Hintergrund, dass in einigen populären Begriffsbestimmungen und mitunter auch im Selbstbild „der Bildungsforschung [...] weder Aspekte der Gesellschaftskritik oder der ethischen Verantwortung der Lehrerbildung noch die Aufarbeitung der Fachforschung eine Rolle [spielen]“ (Härle, Busse 2018, S. 19), gewinnt dieser Hinweis eine besondere Bedeutung. Die Erziehungswissenschaft ist so zugleich entpolitisiert und politisiert: Politisiert, „insofern sie ihre Bedeutung, ja sogar ihre Existenz nicht vorrangig innerscientifischen Kriterien verdankt, sondern in erster Linie politischen Bedarfslagen und Erwartungen“ (Bellmann 2015, S. 45); entpolitisiert insofern als „Teile der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung [...] zwar von den neuen Formen struktureller Kopplung mit der Bildungspolitik profitieren, diese aber nur unzureichend reflektieren oder gar selbst zum Gegenstand der Forschung machen“ (ebd., S. 46). Auch die Lehrer:innenbildung ist in diesem Kontext und im Rahmen zunehmender Standardisierung (die ja häufig im Mantel einer objektiven Neutralität daherkommt) entpolitisiert: „teaching and teacher education have been refashioned as technical processes at the expense of richer notions of ethical and political practice“ (Clarke, Phelan 2017, S. 60).

9 Ähnliches ist auch für in der Lehrer:innenbildung gängigen Kompetenzmodelle (z.B. Baumert, Kunter 2011) anzunehmen, die mit dem Ziel besserer Operationalisierbarkeit das Wissen und die Reflexion über die politische und gesellschaftliche Bedeutung des Lehramts als Teil von Lehrer:innenprofessionalität vernachlässigen. Bei Shulman (1987, S. 8), auf dessen Vorarbeit z.B. das COACTIV-Modell fußt, finden sich entsprechende Verweise noch, etwa in der Betonung der „knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds“.

Eine Lehrer:innenbildung, die selbst solche Prozesse nicht reflektiert, kann von Studierenden keine Reflexion erwarten.

Zu einer Repolitisierung des Lehramtsstudiums kann einerseits die Förderung der studentischen Mit- und Selbstbestimmung in den Institutionen der Lehrer:innenbildung beitragen. Gerade „in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat“ (Petersen 2011, S. 225), in denen die demokratische Selbstverwaltung (und z.B. auch das politische Mandat der Studierendenschaft, vgl. Wellie 1996, S. 222–223) unter wirtschaftlichem Druck eingeschränkt und studentische Kritik als Angriff auf die Wissenschaftsfreiheit diffamiert wird (vgl. Fischer-Lescano 2019), kann studentisches Engagement wichtige Impulse auch für das Lehramtsstudium setzen. Eigenes politisches Engagement kann zur Reflexion eigener Einstellungen (und zu einer Einnahme einer Vorbildfunktion für Schüler:innen) beitragen (vgl. Oberle 2017, S. 124–125) und angehenden Lehrer:innen dazu verhelfen, ihre in der neoliberalen Steuerung des Bildungssystems zum Verstummen gebrachte „Stimme“ wiederzufinden (Clarke, Phelan 2017, S. 26–29).¹⁰ Es kann allerdings unter gegebenen Umständen nicht erwartet werden, dass Studierende konstant politisch engagiert sind – Freiräume für mögliches Engagement zu schaffen, wäre aber Aufgabe der Bildungspolitik. Dass die befragten Studierenden die besondere Rolle von (bildungs-)politischem Engagement betonen, weist darauf hin, dass dafür Potentiale und Interesse bestehen.

Andererseits gilt es, im Lehramtsstudium unbewusste Überzeugungen zum Gegenstand der Reflexion zu machen, um „political and ideological clarity“ (Bartolomé 2004, S. 100) bei Studierenden zu schaffen, denn „jede Lehrperson hat eine eigene politische Haltung sowie ein Anliegen, das sie bei der Auswahl von Lerninhalten und der Vorgehensweise motiviert und leitet“ (Lösch 2020, S. 397). Ausgehend von der Erkenntnis, dass „sich die Vorstellungen der Lehrkräfte von Kindern mit entsprechenden Vorstellungen von (idealen) Gesellschaftsordnungen verschränken“ (Dreke 2014, S. 30) und so zu einer Reproduktion von Ungleichheit beitragen, sollte das Lehramtsstudium der „Blindheit gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und der damit verbundenen Konsequenzen“ (Ditton 2007, S. 249) durch die Förderung von Reflexion entgegenwirken. Sonst besteht die Gefahr, dass auch eine nicht böswillig falsch verstandene Neutralität, z.B. in Bezug auf Rassismus in Form eines Selbstverständnis als „far-

¹⁰ Besondere Bedeutung hat diese Forderung, wenn man das politische Mandat des Lehramts wie die Vertreter:innen der kritischen Pädagogik auch als Aufforderung zum politischen Handeln sieht: „Critical educators must *act* in concert with the progressive social movements their work supports or in movements against the rightist assumptions and policies they critically analyze“ (Apple, Au 2009, S. 992).

benblind“¹¹, tatsächlich Rassismus befördert und antirassistischem¹² Handeln im Weg steht (vgl. Kendi 2019, S. 9–10). Auch in diesem Zusammenhang muss Lehrer:innenbildung Räume zur Reflexion und zum Erkennen der eigenen gesellschaftlichen Position schaffen (vgl. Fereidooni 2019; Weis 2017, S. 33–39).

Angehende Lehrer:innen sollen aber nicht nur ihre eigenen Überzeugungen reflektieren, sondern auch die besondere politische Bedeutung ihres Amts und der Institutionen, deren Teil sie sind bzw. sein werden. Sie sollen nicht nur Schüler:innen zur Mündigkeit erziehen, sondern selbst kritisch und mündig agieren, benötigen also „Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt“ (Adorno [1969] 2003, S. 785). Für (angehende) Lehrer:innen heißt Kritik, die Bedingungen des Lehrens und Lernens zu hinterfragen. Was Adorno für den Unterricht fordert, muss also auch in der Lehrer:innenbildung geschehen: Sie muss angehende Lehrer:innen über das „gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“ (Adorno [1966] 2003, S. 690). Eine solche kritisch-reflexive Lehrer:innenbildung bezieht also ihr

kritisches Potenzial aus der Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte- und Machtverhältnisse, Ideologien, Regierungs- und Selbstregierungspraktiken, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängender Ressourcenfragen sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen individuellen Handelns. (Häcker 2017, S. 39–40)

In der Schule werden „genau jene Kulturtechniken vermittelt, die politisch und ökonomisch gewollt sind“ (Grundmann 2009, S. 71). Das setzt bei Lehramtsstudierenden ein Grundverständnis darüber voraus, *was* politisch und ökonomisch gewollt ist (vgl. Mannheim 1943, S. 58–60), also ein Verständnis für die Normativität schulischer Bildung. Dafür ist ein größerer Fokus auf politische, ökonomische, soziologische und bildungsphilosophische Inhalte und Theorien erstrebenswert.¹³ Studierende können so auch dazu befähigt werden, selbst an

11 Dass ein solcher farbenblinder Rassismus oftmals durch Menschenrechte bzw. die Gleichheit aller Menschen begründet wird, macht erneut deutlich, wie problematisch der Bezug auf ebendiese sein kann.

12 Im deutschsprachigen Diskurs scheint sich der Begriff „rassismuskritisch“ gegenüber „antirassistisch“ durchzusetzen (vgl. Fereidooni 2019, S. 298–300).

13 Es finden sich hier größere Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Hessen sind z.B. Kurse im Bereich „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“ verpflichtend, die Stu-

Debatten um die Bedeutung von Bildung und ihre Ziele mitzuwirken (vgl. Clarke, Phelan 2017, S. 88). Diese Aufgabe darf sich nicht auf die Bildungswissenschaften beschränken. Auch in Fächern, die als Ergebnis einer facheigenen performativen Praxis objektiv, neutral oder unpolitisch erscheinen, muss Lehrer:innenbildung eine kritische Haltung fördern, etwa durch den Rückgriff auf die Vorarbeit der sogenannten „kritischen“ Fachdidaktiken (vgl. z.B. Preuss-Lausitz et al. 1976; Skovsmose 2011; Jurdak et al. 2016), die die politischen Dimensionen des Fachunterrichts untersuchen und die damit auch die Diskussion um Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe bereichern können.

Für die institutionelle Struktur der Lehrer:innenbildung bedeutet die Forderung nach Reflexion:

Reflexivität bedarf, um als grundlegende kritisch-reflexive Haltung habitualisiert (Studium) [...] und auf Dauer gestellt zu werden, handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten [...], innerhalb derer Praktiken und Strukturen auf entsprechenden theoretisch-wissenschaftlichen Folien analysiert werden. (Häcker 2017, S. 40)

Diese „Folien“ können die Geistes- und Sozialwissenschaften bereithalten. In Bezug auf Fragen der Neutralität und Indoktrination lässt sich auch, wie oben unter Bezugnahme auf liberale, kommunitaristische und radikaldemokratische Theorien angedeutet, insbesondere auf Erkenntnisse der Politischen Theorie zurückgreifen. Das Ziel einer solchen Auseinandersetzung mit Neutralität ist nicht, dass alle Lehrer:innen stets ihren Standpunkt offenlegen. Das Ziel ist die Reflexion über die Gründe für die (Nicht-)Offenlegung, die es Lehrer:innen ermöglicht, mit diesem Thema „based on their perceptions of the instructional benefits offered by disclosure, not the stigma associated with it“ (Journell 2016, S. 108) umzugehen. Auf diese Art und Weise wird die Frage nach Meinungsäußerung zum „pädagogischen Werkzeug“ (Hess, McAvoy 2015, S. 182, eigene Übersetzung). Dies ermöglicht auch eine Diskussion über Voraussetzungen für die Meinungs Offenlegung bei Lehrer:innen (z.B. Fairness, Respekt, Unparteilichkeit) und Schüler:innen (z.B. kritische Haltung, politisches Grundwissen, Urteilsfähigkeit).

Die Ziele für die Lehrer:innenbildung lassen sich also wie folgt zusammenfassen: Angehende Lehrer:innen müssen nicht nur die rechtlichen Vorgaben für ihr

dierende explizit zu „gesellschaftlich verantwortlicher Ausübung des Lehrerberufs“ (Philipps-Universität Marburg 2020) befähigen sollen.

zukünftiges professionelles Handeln kennen, sie sollten sich auch ihrer eigenen politischen Haltung und Position bewusst sein, die politische Bedeutung ihres Amtes reflektieren und sowohl politiktheoretische als auch pädagogische Gründe für und gegen die Offenlegung des eigenen Standpunkts im Unterricht kennen und abwägen. Durch die Betonung von Reflexion kann es gelingen, „politische performative Praxen zur Re-Politisierung“ (Schaper-Rinkel 2006, S. 129) zu finden, was als Ziel anspruchsvoll erscheinen mag – und auch ist. Dafür wartet aber auf angehende Lehrer:innen die Erfahrung der Politisierung als Möglichkeit, über das eigene Lehren zu bestimmen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. ([1966] 2003). *Erziehung nach Auschwitz*. In: R. Tiedemann (Hrsg.): *Gesammelte Schriften: Kulturkritik und Gesellschaft I/II*. Berlin: Suhrkamp, S. 674–690
- Adorno, Theodor W. ([1969] 2003). *Kritik*. In: R. Tiedemann (Hrsg.): *Gesammelte Schriften: Kulturkritik und Gesellschaft I/II*. Berlin: Suhrkamp, S. 785–793
- Apple, Michael W. und Au, Wayne (2009). *Politics, Theory, and Reality in Critical Pedagogy*. In: R. Cowen und A. M. Kazamias (Hrsg.): *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, S. 991–1007
- Bartolomé, Lilia I (2004). *Critical Pedagogy and Teacher Education*: In: *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), S. 98–122
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2011). *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: M. Kunter et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–68
- Beamtenstatusgesetz (Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern)*. Gesetz vom 17.06.2008 (BGBl. I S. 1010), zuletzt geändert durch Gesetz vom 20.11.2019 (BGBl. I S. 1626)
- Bellmann, Johannes (2015). *Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung*. In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (1), S. 45–54
- Berghahn, Sabine (2009). *Deutschlands konfrontativer Umgang mit dem Kopftuch der Lehrerin*. In: S. Berghahn und P. Rostock (Hrsg.): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind*. Bielefeld: transcript, S. 33–72
- Bernhard, Armin (2011). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 4., verb. Aufl.
- Bundesarbeitsgericht (1982). *Anti-Atomkraft-Plakette*.¹ AZR 694/79. Kassel. <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BAG&Datum=02.03.1982&Aktenzeichen=1%20AZR%20694/79> [10.01.2020]

- Clarke, Matthew und Phelan, Anne (2017). *Teacher Education and the Political: The Power of Negative Thinking*. London: Routledge
- Cremer, Hendrik (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- DesRoches, Sarah J. und Ruitenbergh, Claudia W. (2018). Chantal Mouffe. In: Smeyers, Paul (Hrsg.): *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer, S. 283–294
- van Deth, Jan W. (2013). Politisches Interesse. In: J. W. van Deth und M. Tausendpfund (Hrsg.): *Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik?* Wiesbaden: Springer VS, S. 271–296
- Ditton, Hartmut (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–271
- Dreke, Claudia (2014). Bewegung im sozialen Raum? Schulische Sozialisation und künftige soziale Platzierungen von Kindern aus der Sicht von Lehrkräften in Italien und Deutschland. In: *Sozialer Sinn*, 15 (1), S. 29–54
- Engartner, Tim (2018). Hamburger Schulen: Ohne Angst gegen die AfD. In: *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-09/hamburger-schulen-afd-aufruf-linke-lehrkraefte-denunzieren> [23.09.2018]
- Fereidooni, Karim (2019). Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung: Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: D. Kergel und B. Heidkamp (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–318
- Fischer, Christian (2018). Die Konfliktlinie „offene vs. geschlossene Gesellschaft“ – Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität. In: L. Möllers und S. Manzel (Hrsg.): *Populismus und politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 79–86
- Fischer-Lescano, Andreas (2019). Rechte und Rechtswissenschaft. *Verfassungsblog*. <https://verfassungsblog.de/rechte-und-rechtswissenschaft/> [27.01.2020]
- Frech, Siegfried und Richter, Dagmar (2017). *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Giesecke, Hermann (1976). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa. 10. Aufl.
- GPJE; DVPB und DVPW-Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung (2018). *Gemeinsame Stellungnahme zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“*. http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE_DVPB_DVPW-Sektion.pdf [20.01.2020]

- Grundmann, Matthias (2009). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–83
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling et al. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81–96
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt; T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–45
- Halstead, J. Mark (2005). Liberal Values and Liberal Education. In: J. M. Halstead und M. J. Taylor (Hrsg.): Values in education and education in values. London: Routledge, S. 15–30
- Härle, Gerhard und Busse, Beatrix (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. In: *heiEDUCATION Journal*, (1–2), S. 9–46
- Hedtke, Reinhold und Gökbudak, Mahir (2018). 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers No. 6). Bielefeld: Fakultät für Soziologie - Didaktik der Sozialwissenschaften
- Heil, Matthias (2020). Das Lehramt als politischer Beruf. Siegen: universi.
- Hess, Diana E. und McAvoy, Paula (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge
- Hoffmann, Astrid (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 197–206
- Journell, Wayne (2016). Making a Case for Teacher Political Disclosure. In: *Journal of Curriculum Theorizing*, 31 (1), S. 100–111
- Journell, Wayne (2011). The disclosure dilemma in action: A qualitative look at the effect of teacher disclosure on classroom instruction. In: *The Journal of Social Studies Research*, 35 (2), S. 217–244
- Jurdak, Murad; Vithal, Renuka; de Freitas, Elizabeth; Gates, Peter; Kollosche, David (2016). *Social and Political Dimensions of Mathematics Education*. Cham: Springer
- Kandzora, Gabriele (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: B. Claußen und R. Geißler (Hrsg.):

- Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich
- Kelly, Thomas E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. In: *Theory & Research in Social Education*, 14 (2), S. 113–138
- Kendi, Ibram X. (2019). *How to be an antiracist*. New York: One World
- Kirchner, Vera (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS
- Kosfeld, Peter (2003). Bundestagsabgeordnete: Durchweg Akademiker, kaum Arbeiter. In: *Spiegel Online*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/bundestagsabgeordnete-durchweg-akademiker-kaum-arbeiter-a-276032.html> [29.11.2003]
- Kutschka, Martin (1985). Renaissance des »besonderen Gewaltverhältnisses«? Disziplinierung und Meinungsfreiheit im öffentlichen Dienst. In: *Kritische Justiz*, 18 (1), S. 43–56
- Lösch, Bettina (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: C. Gärtner und J.-H. Herbst (Hrsg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–402
- LTO (2019). VG: AfD-Portal „Neutrale Schule“ bleibt verboten. *Legal Tribune Online*. <https://www.lto.de/recht/nachrichten/n/vg-schwerin-1b156819sn-afd-portal-neutrale-schule-datenschutz-verbot/> [09.01.2020]
- Mannheim, Karl (1943). *Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist*. London: Kegan Paul
- Mouffe, Chantal (2014). Democracy, human rights and cosmopolitanism: an agonistic approach. In: C. Douzinas und C. Gearty (Hrsg.): *The Meanings of Rights: The Philosophy and Social Theory of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 181–192
- Mouffe, Chantal (2004). Pluralism, Dissensus and Democratic Citizenship. In: F. Inglis (Hrsg.): *Education and the Good Society*. London: Palgrave Macmillan, S. 42–53
- Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London: Verso
- Oberle, Monika (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In: S. Frech und D. Richter (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 114–127
- Oberle, Monika; Ivens, Sven und Leunig, Johanna (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: L. Möllers und S. Manzel (Hrsg.): *Populismus und politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 53–61

- Petersen, Till (2011). Hochschulpolitisches Engagement in Zeiten, in denen niemand mehr Zeit hat. In: I. Lohmann et al. (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 225–233
- Philipps-Universität Marburg (2020). *Lehramt an Gymnasien – Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (Erste Staatsprüfung)*. uni-marburg.de. <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/lehramt/la-egl> [16.01.2020]
- Phillips, Dom (2018). Snitch on a teacher: Bolsonaro win sparks push against „indoctrination“. In: *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2018/oct/30/bolsonaro-win-students-urged-report-teachers-who-complain-whatsapp> [30.10.2018]
- Preuss-Lausitz, Ulf; Schaeffer-Hegel, Barbara und Quitzow, Wilhelm (Hrsg.) (1976). *Fachunterricht und politisches Lernen: Beiträge zur erfahrungsorientierten politischen Bildung an Gesamtschulen*. Weinheim: Beltz
- Reinhardt, Sibylle (2019). Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik.*, Heft 1, S. 13–19
- Restle, Georg (2018). Plädoyer für einen wertorientierten Journalismus. In: *WDR print*, 07.2018, S. 44–45
- Sachs, Liane (2019). Die Berufsverbote-Praxis in Niedersachsen. In: *Sozial Extra*, 43 (1), S. 56–58.
- Sandhu, Aqilah (2017). Der „Anschein der Neutralität“ als schützenswertes Verfassungsgut? *Verfassungsblog*. <https://verfassungsblog.de/der-anschein-der-neutralitaet-als-schuetzenswertes-verfassungsgut/> [30.01.2020]
- Schaper-Rinkel, Petra (2006). Die Ökonomisierung Europas: Performative politische Praxen zur Entpolitisierung. In: D. G. Schulze; S. Berghahn und F. O. Wolf (Hrsg.): *Politisierung und Ent-Politisierung als performative Praxis*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 118–131
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2020 (GBl. S. 1233)
- Selk, Veith (2012). Die Politik der Entpolitisierung als Problem der Politikwissenschaft und der Demokratie. In: *ZPTH – Zeitschrift für Politische Theorie*, 2 (2), S. 185–200
- Shulman, Lee (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In: *Harvard Educational Review*, 57 (1), S. 1–23
- Skovsmose, Ole (2011). A critical conception of mathematics. In: O. Skovsmose (Hrsg.): *An Invitation to Critical Mathematics Education*. Rotterdam: SensePublishers. S. 59–70

- Stroß, Annette M. (2007). Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: H. Schluß (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung: Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 13–34
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995). Grenzen der Indoktrination. In: H. Scholtz und P. Drewek (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik: Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts: Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 335–350
- Verwaltungsgericht Münster (2014). Dienstpfllichtverletzung durch Halten einer spontanen Rede auf einer Veranstaltung einer vom Verfassungsschutz beobachteten Partei.13 K 3135/13.O. https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_muenster/j2014/13_K_3135_13_O_Urteil_20140513.html [24.12.2018]
- Walzer, Michael (2004). Politics and passion: toward a more egalitarian liberalism. New Haven: Yale University Press
- Wehling, Hans-Georg (2016). Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 19–27
- Weis, Michael (2017). Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg: Würzburg University Press
- Wellie, Birgit (1996). Hochschule als Arbeitsplatz und politischer Lebensraum – zur Sozialisationsrelevanz der akademischen Freiheit. In: B. Claußen und R. Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 219–229
- Werres, Stefan (2015). BeamStG § 33 Grundpflichten. Beck'scher Online-Kommentar Beamtenrecht Bund
- Widmaier, Benedikt und Zorn, Peter (Hrsg.) (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags (2019). Mäßigungsgebot für Bedienstete im öffentlichen Dienst (WD 6 - 3000 - 045/19). Berlin. <https://www.bundestag.de/resource/blob/650184/57e48f43ca79df7039003aff9850f8c9/WD-6-045-19-pdf-data.pdf> [18.02.2021]
- Wohnig, Alexander (2017). Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen: Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS

Autor

Matthias Heil. Seit 2020 Doktorand am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Politische Theorie, Bildungsphilosophie
matthias.heil@ipw.uni-heidelberg.de

Korrespondenzadresse:
Matthias Heil
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Institut für Politische Wissenschaft
Bergheimer Straße 58
69115 Heidelberg