

Kontroversität in der politischen Bildung



© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.)

Kontroversität in der politischen Bildung

Mit Beiträgen von

Michael Behrendt, Anja Besand, Siegfried Frech,
Bernt Gebauer, Robby Geyer, Thomas Goll,
Tilman Grammes, Klaus-Peter Hufer, Hinrich Kindler,
Hannes Lübcke, Tatjana Meijvogel-Volk,
Claire Moulin-Doos, Monika Oberle, Helmar Schöne,
Tanjev Schultz, Holger Thünemann, Thomas Waldvogel,
Michael Wehner



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Redaktion: Siegfried Frech/Robby Geyer

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Titelbild: © Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN 978-3-7344-1541-8 (Buch)

E-Book ISBN 978-3-7566-1541-4 (PDF)

DOI <https://doi.org/10.46499/2096>

ISSN 1435-7577; eISSN 2749-6333

Inhalt

Vorwort	5
<i>Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle</i>	
Einführung: Kontroversität ohne Grenzen? Meinungsvielfalt, Pluralismusprinzip und Dissenskultur in der politischen Bildung	7
<i>Tanjev Schultz</i>	
Vielfältig und kontrovers. Journalismus und öffentliche Meinung in Zeiten von Populismus und Sozialen Medien	23
<i>Helmar Schöne</i>	
Konflikt und Konsens in der Demokratie	38
<i>Thomas Goll</i>	
Was ist und zu welchem Zwecke benötigen wir Kontroversität im Politikunterricht?	55
<i>Holger Thünemann</i>	
Kontroversen austragen? Der Beutelsbacher Konsens aus geschichtskultureller Perspektive	69
<i>Monika Oberle</i>	
Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses	88
<i>Michael Wehner</i>	
Grenzen. Gratwanderungen. Grauzonen. Das Kontroversitätsprinzip in der Praxis der politischen Bildung	108

Thomas Waldvogel

Mit Zank und Streit kommt man (nicht) weit. Der Einfluss von Kontroversität im Politikunterricht auf (anti-)pluralistische Einstellungen von Schüler:innen 130

Tilman Grammes, Hinrich Kindler, Hannes Lübcke

An den Grenzen der Kontroversität.
Reflexionen am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum
Afghanistankonflikt 151

Anja Besand

Zuwendung oder Abwendung. Stolpersteine in der
Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener
Menschenfeindlichkeit 171

Klaus-Peter Hufer

Position beziehen. Politische Bildung in der
Kontroverse 188

Bernt Gebauer

European Perspectives on "Teaching Controversial
Issues" 200

Tatjana Meijvogel-Volk

Wie mit Kontroversität umgehen? Erfahrungen aus
niederländischen Klassenzimmern 214

Claire Moulin-Doos

Mithilfe der französischen „Charta der Laizität in der
Schule“ das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher
Konsenses weiterdenken 224

Michael Behrendt

Provokation und Kontroverse. Songs, die für
Zündstoff sorgten 240

Das Beutelsbach-Quiz 257

Autorinnen und Autoren 262

Vorwort

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“

Mit dieser Feststellung beginnt der zweite Aspekt des Beutelsbacher Konsenses, dessen drei Prinzipien 1976 formuliert wurden – und damit ausgerechnet in einem Jahrzehnt, das selbst von heftigen Kontroversen und Polarisierung geprägt war.

Damals, seither und auch heute gilt: Das Kontroversitätsgebot wie auch der Beutelsbacher Konsens sind Ausdruck einer pluralistischen Gesellschaft. Doch was heißt das für die Praxis der politischen Bildung, wenn sich die Gesellschaft und somit das Umfeld der Lernenden und Lehrenden immer stärker ausdifferenziert? Wenn sich die sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Milieus immer weiter voneinander entfernen, vielleicht sogar auseinanderdriften? Wenn unterschiedliche Lebenswelten nebeneinander bestehen, mitunter auch aufeinanderprallen? Wenn sich der Diskursraum nach rechts öffnet, die Diskussionskultur verroht und Verschwörungsmythen als scheinbar probate Strategien der Komplexitätsreduktion salonfähig werden?

In einer solchen vielschichtigen Gemengelage ist die Umsetzung des Kontroversitätsgebots keine leichte Aufgabe. Sie ist gleichwohl eine dringende Aufgabe. Kontroversen können in allen Fächern, in allen Bildungssituationen aufbrechen – und Lehrkräfte sind gefordert, zu reagieren. Es geht aber auch darum, dass Schülerinnen und Schülern den Umgang mit Kontroversen lernen, und auch hier sind Lehrkräfte gefordert. Demokratie lebt davon, dass Konflikte ausgetragen und bewältigt werden. Auf diese Weise werden gemeinsame Lernprozesse angestoßen. Dies ist in einer Schulklasse nicht anders als in der

Gesellschaft. So kommt Wandel in Gang, und so kann die Auseinandersetzung integrative Kraft entfalten. Das neue Verbindende entsteht letztlich im Konflikt.

Alles gar nicht so einfach – und deshalb umso wichtiger, dass sich die Beutelsbacher Gespräche unter aktuellen Vorzeichen mit dem Kontroversitätsgebot befassen.

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge gehen auf die Beutelsbacher Gespräche „Kontroversität ohne Grenzen? Meinungsvielfalt, Pluralismusprinzip und Dissenskultur in der politischen Bildung“ zurück, die vom 21. bis 23. Februar 2022 als Online-Tagung stattfanden. Unser Dankeschön gilt Prof.in Dr. Monika Oberle und Prof. Siegfried Frech, die gemeinsam mit Robby Geyer diese Tagung konzipiert und durchgeführt sowie den Tagungsband herausgegeben haben.

Bedanken möchten wir uns zudem bei allen Autorinnen und Autoren, die mit ihren anregenden und kompetenten Beiträgen einen wichtigen Anteil sowohl am Gelingen der Tagung hatten als auch an einem gehaltvollen Tagungsband haben. Nicht zuletzt sei dem Wochenschau Verlag für die langjährige gute Zusammenarbeit gedankt.

Lothar Frick, Sibylle Thelen
Direktion der Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle

Einführung: Kontroversität ohne Grenzen? Meinungsvielfalt, Pluralismusprinzip und Dissenskultur in der politischen Bildung

„Eine Demokratie des permanenten Konsenses wird nicht lange eine Demokratie bleiben.“ (Tony Judt)

1. Wie viel Kontroversität darf es denn sein?

Eberhard Rathgeb, Feuilletonredakteur der FAZ, versammelt in dem Band „Deutschland kontrovers“ auf über 400 Seiten sechzig Jahre Standortbestimmung und Streitkultur in der Bundesrepublik Deutschland (Rathgeb 2005). Das inhaltliche Spektrum reicht hierbei von Thomas Manns 1945 geäußerten Gedanken zur deutschen Schuld bis zu den Anmerkungen von Jürgen Habermas über die politische Rolle der Studentenbewegung im Jahr 1967, von Alice Schwarzers Kampf gegen den Paragraphen 218 bis zu Wolf Biermanns Verteidigung des Irakkriegs. Die Reihe ließe sich fortsetzen. Lange Jahre – so Rathgeb in seinem Vorwort – war in den oft leidenschaftlich ausgefochtenen Kontroversen entscheidend, „wer sich zu welchem Problem mit welchen Argumenten zu Wort meldete“ (ebd., 10).

Für die erste Hälfte der 2000er Jahre hingegen zieht er mit Blick auf die Debatten- und Streitkultur in Deutschland eine eher ernüchternde Bilanz. Obwohl die Debatten florieren, sei es „merkwürdig still in Deutschland“ (ebd.). Das intellektuelle Profil habe abgenommen. Stimmt die These von Ulrike Ackermann, dass die Intellektuellen ihr Deutungsmonopol verloren haben (Ackermann 2020, 10f.)? Werden die gesellschaftlichen

Debatten nicht mehr aus der politischen Mitte heraus geführt? Entzünden sie sich hitzig von den Rändern her, münden sie in fatale Polarisierungen (vgl. Ackermann 2022)?

Ein Blick in die aktuelle Diskurskultur zeigt, dass sich diese merklich gewandelt hat. Es gibt eine Vielzahl von Indizien für das Auseinanderdriften der deutschen Gesellschaft. Soziologische Zeitdiagnosen konstatieren seit geraumer Zeit eine „gespaltene Gesellschaft“ (Lessenich/Nullmeier 2006). Es hat den Anschein, dass sich dieser Trend in den letzten Jahren verstärkt hat und in öffentlichen Diskursen widerspiegelt. Angesichts einer zunehmenden Pluralisierung, gesellschaftlicher Spaltungstendenzen und sozialer Ungleichheiten wird die öffentliche wie auch die politische Debatte als zum Teil überhitzt wahrgenommen und mit Begrifflichkeiten wie „zerrissene Gesellschaft“ (Christoph Butterwegge), „große Gereiztheit“ (Bernhard Pörksen) oder „Jahrhundert des Populismus“ (Pierre Rosanvallon) umschrieben. Ist uns das notwendige „Quantum Streit“ (Claus Leggewie) abhandengekommen? Allenthalben herrscht ein diskursiver Furor, gepaart mit einer neuen Lust an der Empörung: „sektiererische Metadebatten [drehen] sich eher um Worte als um die Sache selbst“ (Misik 2019, 103). Segmentierte Sprechgemeinschaften tummeln sich auf einem Jahrmarkt der Meinungen. Unlängst hat Wolfgang Sander eine massive Tendenz zur Moralisierung im politischen Diskurs in Deutschland kritisiert (vgl. Sander 2021). Empfindungen und Emotionen hätten eine größere „Wahrheit“ als die Ergebnisse rationalen Bemühens. Politische Positionen würden vorschnell nach Richtig und Falsch, nach Gut und Böse sortiert. Entscheidend sei, dass man die moralisch richtige Position einnimmt.

Obwohl Zeitdiagnosen mit Vorsicht zu genießen sind und gelegentlich einen pessimistischen Impetus transportieren, ist unübersehbar, dass sich das Kommunikationsverhalten von Bürger:innen mit den digitalen sozialen Netzwerken verändert hat. Die öffentlichen Debattenräume haben sich durch die digitale Fragmentierung in Richtung einer „Empörungsdemokra-

tie“ (Pörksen 2018, 70) verändert. Soziale Medien wirken als Katalysatoren, wenn über sie vermehrt Gerüchte, Verkürzungen und Falschinformationen verbreitet werden. Die klassischen Medien verlieren ihre Gatekeeper-Funktion (vgl. den Beitrag von Tanjev Schultz in diesem Band). Verfolgt man digitale Debatten, gewinnt man den Eindruck, dass sich das bessere Argument keine Geltung mehr verschaffen kann. Heftige Dissonanzen befördern turbulente Zeiten für demokratische Öffentlichkeiten (vgl. Klinger 2020, 271ff.). Wenn sich Diskutierende dem Dialog verweigern und gemeinhin akzeptierte Spielregeln ablehnen, werden Möglichkeiten des Aushandelns und Ausgleichens von Kontroversen untergraben.

Nicht von ungefähr greifen mehrere Beiträge in dem vorliegenden Band diese Zeitdiagnosen samt den aufgeregten Befindlichkeiten in der aktuellen Debatten- und Streitkultur auf (vgl. u. a. die Beiträge von Tanjev Schultz, Helmar Schöne, Michael Wehner und Klaus-Peter Hufer).

Blickt man auf die schulische und die non-formale politische Bildung stellt sich die spannende Frage, wie Kontroversität in der Praxis der politischen Bildung angesichts der oben skizzierten Debattenkultur so ausgestaltet werden kann, dass sie unter Berücksichtigung von epistemologischen, wertebasierten und politischen Kriterien die Vielfalt der Positionen angemessen wiedergibt. Dies schließt die Frage ein, welche Positionen im demokratischen Diskurs als nicht gleichberechtigt zu berücksichtigen sind (vgl. Drerup/Yacek 2020).

2. Demokratien brauchen Kontroversen und Konflikte

„Politik ist [...] die Kunst geregelten Streitens“ (Sutor 2011, 28). Bernhard Sutor mahnt mit diesem kurzen Satz ein Politikverständnis an, das sich seiner Konfliktorientierung bewusst bleibt. Konflikte und Kontroversen gehören zu den Kennzeichen liberaler bzw. pluralistischer Gesellschaften, und die ein-

vernehmliche bzw. erfolgreiche Austragung von Konflikten ist ein Mittel gesellschaftlicher Integration (vgl. Pohl/Buchstein 2020). Konflikte haben unter bestimmten Bedingungen eine wichtige Funktion für Individuen, soziale Gruppen und Gesellschaften (vgl. Bonacker 2009, 13). Offene Gesellschaften brauchen Kontroversen und Konflikte geradezu, damit sie sich weiterentwickeln können. Sie sind keine Störfaktoren, sondern „Motor sozialen Wandels“ (Sander 2020, 132). Ausschlaggebend für diese positive Rolle von Konflikten ist das Vorhandensein einer angemessenen Streit- und Debattenkultur. Eine solche Streitkultur versteht sich als eine „kommunikative Austragung von Konflikten ohne Anwendung oder Androhung [...] von Gewalt auf der Basis der Erwartungen von Widerspruch und der Anerkennung anderer Überzeugungen“ (ebd.). Offene Gesellschaften zeichnen sich durch eine demokratische Streitkultur und zivilen Konfliktaustrag aus (vgl. Sarcinelli 1990). Horizontale und vertikale Differenzierungsprozesse bringen es mit sich, dass unterschiedliche Werte und Normen, Status- und Rangordnungsfragen nicht mehr durch einen allgemeinverbindlichen Konsens zu lösen sind (vgl. Bonacker 2009, 15). Gefragt sind vielmehr „öffentliche und diskursive Konfliktaustragungsformen, deren Akzeptanz eine wichtige Voraussetzung für den innergesellschaftlichen Frieden darstellt“ (ebd.).

Politische Ordnungen unterscheiden sich hinsichtlich der Frage, was an divergierenden Interessen, Anschauungen und Weltbildern zugelassen ist und ob daraus resultierende Konflikte frei ausgetragen werden dürfen (vgl. Detjen 2012, 71). Demokratien zeichnen sich gemeinhin dadurch aus, dass sie in einem kontroversen Sektor einen offenen Konfliktaustrag sich widerstreitender Interessen garantieren (vgl. den Beitrag von Helmar Schöne in diesem Band). Wie keine andere politische Theorie betrachtet die u. a. von Ernst Fraenkel konzipierte Pluralismustheorie „den Streit als konstitutiv für freiheitliche politische Ordnungen“ (ebd., 72). Zentrale Kategorien der pluralistischen Demokratietheorie sind Vielgliedrigkeit, Interessen-

gruppen und Parteien, vielfältige Akteurskonstellationen und eine politische Kultur, die den Konfliktaustrag und die Kompromissfindung unterstützt (vgl. Vorländer 2020, 94; Schmidt 2010, 220f.). Die heterogene soziale und politische Struktur von pluralistischen Gesellschaften führt dazu, dass von den Bürger:innen erwartet wird, dass sie zu Übereinkünften gelangen oder dort, wo sich Konsens nicht herstellen lässt, mittels einer demokratischen Streitkultur den politischen Prozess regeln und offenhalten (vgl. Sarcinelli 1990, 50f.). Mithin muss gelernt werden, wie mit Konflikten und Kontroversen umzugehen ist und dass Widersprüchlichkeiten auszuhalten sind.

Wenn eine pluralistische Demokratie sowohl Konsens als auch Konflikt, d.h. Unstrittiges und Strittiges, voraussetzt, ist die Kombination beider Komponenten für die Stabilität des demokratischen Systems ausschlaggebend. Fraenkel hat dies mittels des Begriffspaares „streitiger“ und „unstreitiger“ Sektor beschrieben (vgl. Schmidt 2010, 220f.). Der unstreitige bzw. nicht-kontroverse Sektor ist der „unverzichtbare Sockel an generellem Konsens“ (Detjen 2012, 73), der die Stabilität einer demokratischen Ordnung garantiert. Im kontroversen Sektor hingegen werden Konflikte und Kontroversen – durchaus von Partikularinteressen geleitet – mit dem Ziel einer Regelung ausgetragen (vgl. den Beitrag von Helmar Schöne in diesem Band).

3. Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977, 179). So lautet das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsenses, der sich als Orientierungsrahmen und zentrales Element der Professionalisierung der politischen Bildung etabliert hat. Der Beutelsbacher Konsens – und das im zweiten Konsenssatz formulierte Kontroversitätsgebot – hat in der Politikdidaktik eine bemerkenswerte Geltung erlangt (vgl. Frech/Richter 2017, 13). Ob-

wohl der zweite Konsenssatz – im Vergleich zu seiner politikdidaktischen „Karriere“ – in der Geschichtsdidaktik weniger intensiv rezipiert wurde, stellt er auch eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht dar, nicht zuletzt in geschichtskultureller Hinsicht. Wenn Geschichtskultur, d. h. die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht, ein diskursives und gelegentlich strittiges Feld ist, sollten historische Deutungen und damit einhergehende Kontroversen selbstverständlicher Bestandteil des Geschichtsunterrichts sein (vgl. den Beitrag von Holger Thünemann in diesem Band).

In europäischen Nachbarländern hingegen gibt es kein direktes Pendant zum Beutelsbacher Konsens. In Frankreich lässt sich die 2013 erlassene „Charta der Laizität“, die als Exekutiv-runderlass dem Schulsystem eine Vermittlung der Werte der französischen Republik und die Erziehung der Schüler:innen zu Citoyens bzw. Citoyennes vorschreibt, in gewisser Weise – wenn auch mit deutlichen Abstrichen – damit vergleichen. Gemäß dieser Charta soll die „Schule der Republik“ nicht nur Wissen über französische Institutionen und Werte der französischen Nation vermitteln, sie soll die ihr anvertrauten Schüler:innen auch zu Staatsbürger:innen (Citoyen(ne)s) „erziehen“. Der elfte Artikel der Charta schreibt explizit fest, dass Lehrkräfte zu politischer und religiöser Neutralität verpflichtet sind und „spaltet“ die Rolle der Lehrer:innen in einen öffentlich-beruflichen und privaten Part auf (vgl. den Beitrag von Claire Moulin-Doos in diesem Band). Auch für die vielfältige Schullandschaft der Niederlande gibt es keine fachdidaktische Übereinkunft, die mit dem Beutelsbacher Konsens vergleichbar ist. In der Ausbildung von Lehrer:innen und Dozent:innen ist die Thematisierung kontroverser Themen in der Lehr- und Unterrichtspraxis durchaus ein Bestandteil der Professionalisierung. Trotz mancher Widerstände und angesichts dissonanter öffentlicher Debatten vermeidet laut einer Befragung die Mehrheit der niederländischen Politik- und Geschichtslehrer:innen keineswegs kontroverse Themen im Unterricht, wenngleich

dies in der alltäglichen Unterrichtspraxis ab und an mit Schwierigkeiten und unangemessenen Reaktionen der Schüler:innen verbunden sein kann (vgl. den Beitrag von Tatjana Meijvogel-Volk in diesem Band). Hinweise, was kontroverse Themen sind und wie mit ihnen pädagogisch umgegangen werden soll, geben auch Handreichungen des Europarats (vgl. den Beitrag von Bernt Gebauer in diesem Band). Sie können Impulse für fachdidaktische Diskussionen geben.

4. Kontroversität in der politischen Bildung

Der zweite Satz des Beutelsbacher Konsenses bietet Lehrer:innen auf den ersten Blick eine Hilfe. Er kommt eher einer „Verfahrensregel“ gleich (vgl. den Beitrag von Thomas Goll in diesem Band). Der Konsens bezieht „sich auf keinen konkreten Inhalt [...] und [bleibt] deshalb inhaltsindifferent“ (Weißeno 2017, 47). Die eigentliche Problematik liegt in der Konkretisierung: In welchem Umfang und wie müssen politisch kontroverse Sachverhalte im Unterricht dargestellt werden? Sind sich Lehrer:innen bewusst, welche unterschiedlichen Arten von Kontroversität es gibt? Welche Schwierigkeiten bringt die Umsetzung der Kontroversität im Politikunterricht und in der außerschulischen politischen Bildung mit sich? Gibt es unterschiedliche Formen von kontroversen Unterricht? Wann, wie und wo sollen Lehrer:innen und politische Bildner:innen intervenieren und ggf. korrigieren? Gibt es „Stolperstellen“, die die Kontroversität verhindern?

Aus fachdidaktischer Perspektive wird Kontroversität gefordert, in der konkreten Ausgestaltung können sich jedoch „unbeabsichtigt eindimensionale und monoparadigmatische Narrative durchsetzen“ (Sander 2020, 133). Das Unterfangen, Kontroversität im Politikunterricht realisieren zu wollen, kann durch sogenannte Lernfallen konterkariert werden. Diese Lernfallen werden zu „Kontroversitätsfallen“, welche die Entfaltung von Kontroversität verhindern (Henkenborg 2009, 29f.). Peter

Henkenborg hat auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse mehrere Lern- bzw. Kontroversitätsfallen zusammengestellt, die auf Professionsdefizite von (Politik-)Lehrer:innen aufmerksam machen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Kontroversitätsfallen

Stofffalle	Politische Bildung ist zu stofforientiert und unpolitisch und nimmt zu wenig Bezug auf die Kontroversität des Politischen.
Wissensfalle	Politische Bildung ist zu informierend und zu faktenorientiert und nimmt zu wenig Bezug auf die Kontroversität des Politischen.
Moralfalle	Politische Bildung ist zu gesinnungsethisch und reflektiert zu wenig die Folgen politischen Handelns.
Vermittlungsfalle	Politische Bildung ist zu vermittlungsbezogen und orientiert sich zu wenig an den Aneignungsperspektiven, Lernthemen, Bedürfnissen, Deutungsmustern, Fragen und Problemen von Schüler:innen.
Überwältigungsfalle	Politische Bildung ermöglicht zu wenig Kontroversität und Differenzerfahrungen, weil Mehrdeutigkeit in Eindeutigkeit verwandelt wird, weil es Tendenzen der Belehrung, der Moralisierung, der Harmonisierung oder des Schwarz-Weiß-Malens gibt.
Lernkulturfalle	Politische Bildung besteht zu sehr aus Frontalunterricht und lässt zu wenig Raum für Methoden, die eine professionelle Inszenierung von Kontroversität ermöglichen.

Quelle: nach Henkenborg 2009, 29f.

Professionelle Unsicherheiten, Kontroversen zu thematisieren, können auch damit zusammenhängen, dass sich Lehrer:innen einer inhaltlichen und argumentativen Auseinandersetzung nicht gewachsen fühlen und eine eventuelle emotionale Dynamik in Lernprozessen vermeiden wollen (vgl. den Beitrag von Tilman Grammes, Hinrich Kindler und Hannes Lübcke in die-

sem Band). Tilman Grammes u. a. weisen am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Afghanistankonflikt darauf hin, dass Politikunterricht nationalstaatliche „Grenzen“ haben kann, die sich in der deutschen Sprache manifestiert, und so vornehmlich deutschsprachige Schüler:innen adressiert. Hinzu kommen die „Grenzen“ von Wissensformen, die verschiedene Modi von Kontroversität ansprechen (vgl. auch den Beitrag von Thomas Goll in diesem Band). Das Unterrichtsbeispiel wirft die kontrovers zu diskutierende Frage auf, ob eine Kooperation mit den Taliban deren Machterhalt stützt, wenngleich das autokratische Regime illegitim ist.

Empirische Studien zeigen bei Politik fachfremd unterrichtenden Lehrkräften eine verbreitete Unkenntnis über den Beutelsbacher Konsens und seine Prinzipien. Zugleich sind Fehldeutungen des Konsenses als „Wertneutralitätsgebot“ oder als Verbot, die eigene politische Position als Lehrkraft im Unterricht zu offenbaren, verbreitet. Diese Fehlannahmen finden wiederum gerade bei fachlich nicht ausgebildeten Lehrkräften Zustimmung. Die vertiefte und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens, beispielsweise in Lehrkräftefortbildungen, kann hier zu Verbesserungen führen (vgl. den Beitrag von Monika Oberle in diesem Band).

Begibt man sich auf das Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, bekommt die Frage nach der Bandbreite der Kontroversität unter Umständen ein anderes Gewicht (vgl. den Beitrag von Michael Wehner in diesem Band). Welche belastbaren Kriterien für die Auswahl von Perspektiven und Gesprächspartner:innen gibt es, wenn Bildungseinrichtungen im Vorfeld von Wahlen Veranstaltungen (z. B. Podiumsdiskussionen) anbieten? Nach welchen Aspekten sollen Kandidat:innen und Parteienvertreter:innen zu öffentlichen – und auch schulischen – Bildungsveranstaltungen eingeladen werden? Hinzu kommt die Frage, wie anfechtbar diese Kriterien in juristischer Hinsicht sind.

5. Kontrovers unterrichten

In idealtypischer Sicht sind mehrere Möglichkeiten denkbar, wie Lehrer:innen die Kontroversität für Schüler:innen erfahrbar machen (vgl. Ackermann 2010 u. a., 87; Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 25ff.). Die Klasse bzw. Lerngruppe

- interessiert sich für das Thema, ist in ihrem politischen Meinungsbild in sich heterogen und repräsentiert kontroverse politische Standpunkte. In diesem Fall können Lehrkräfte sich mit der Moderation begnügen, und sie sind im Prozess der Meinungsbildung gleichberechtigte Mitglieder ihrer Klasse.
- ist politisch polarisiert und verteidigt ihre politischen Meinungen vehement oder gar aggressiv. In diesem Fall müssen Lehrer:innen Regeln sichern und ggf. definieren, die einen sachlichen Austausch garantieren und alle Positionen zu Wort kommen lassen. Dies erfordert seitens der Lehrkraft einen entsprechenden pädagogischen Takt und ein situationskluges Reagieren, damit ein Unterrichtsgespräch angesichts der Polarisierung überhaupt zustande kommt.
- ist politisch einseitig, d. h. andere denkbare Positionen sind nicht vorhanden und die Diskussion trägt lediglich zur Vergewisserung der eigenen Meinung bei. In diesem Fall sollten Lehrer:innen eine Korrekturfunktion übernehmen, indem sie bewusst gegensteuern und nicht berücksichtigte Standpunkte und/oder Alternativen herausarbeiten. Noch fehlende kontroverse Gesichtspunkte sollten im Interesse der Sache „anwaltschaftlich“ vertreten werden.
- ist uninteressiert und nicht gewillt, eigene Standpunkte zu entwickeln und diese im Unterrichtsgespräch zu vertreten. In diesem Fall können Lehrer:innen, ein gutes Verhältnis zu der Klasse vorausgesetzt, dezidiert überzogene Positionen einnehmen, Standpunkte offensiv vertreten oder zum Mittel der Provokation greifen.

Diese idealtypisch formulierten Handlungsmöglichkeiten setzen auf Seiten der Lehrer:innen professionelle Kompetenzen voraus. Auf der persönlichen Ebene geht es zunächst darum, sich die eigenen Überzeugungen sowie Werte und deren mögliche Auswirkungen auf das Unterrichten kontroverser Themen bewusst zu machen. An diese professionelle Selbstreflexion schließt sich der Blick auf die inhaltliche Ebene an, d. h. es geht um die Analyse, welche Themen (wie) kontrovers sind und welche nicht (vgl. Drerup/Yacek 2020; vgl. auch den Beitrag von Thomas Goll in diesem Band). Die analytische Durchdringung von Kontroversen setzt fachwissenschaftliches Wissen und fachdidaktisches Professionswissen voraus (vgl. Drerup 2021, 99). Dies schließt die Frage mit ein, welche Unterrichtsmethoden, Lernarrangements und Gesprächsformate sich für kontroverse Themen eignen (vgl. die Beiträge von Michael Wehner und Thomas Waldvogel in diesem Band). Während der Beutelsbacher Gespräche 2022 wurde die Frage diskutiert, ob Pro-Contra-Diskussionen geeignete Formate für die Behandlung komplexer Realitäten und kontroverser Themen sind. Diese Diskussion greift Monika Oberle in ihrem Beitrag in diesem Band auf und begründet auch mithilfe empirischer Erkenntnisse, warum und wie dieses Lernarrangement unter Berücksichtigung der unterrichtlichen und schulischen Rahmenbedingungen sowie der Komplexitätsreduktion gewinnbringend in Lernprozesse eingebunden werden kann.

Im Unterricht sind eine situative Rollenklarheit und situationskluges Reagieren gefragt, die einen sensiblen und sicheren Umgang mit spontanen, ggf. emotional aufgeladenen Äußerungen bzw. Bemerkungen von Schüler:innen ermöglichen. Der Umgang mit Kontroversität erfordert „pädagogischen Takt und Offenheit auf thematischer wie sozialer Ebene“ (Sander 2020, 133).

6. Müssen wir alles kontrovers diskutieren?

Wollen wir eine Pluralität aller Werte und Positionen im Politikunterricht? Brauchen wir einen Grundkonsens, auf dessen Basis Kontroversen im Unterricht stattfinden können? Wie sollen Lehrer:innen mit Äußerungen, die eindeutig rassistisch, homophob, xenophob und sexistisch sind, umgehen? Dürfen solche Positionen im Politikunterricht geäußert werden? Wann und wo müssen Lehrkräfte Widerpart sein?

Johannes Drerup hat unlängst einen Überblick über mehrere Kriterien zusammengestellt, die eine fachdidaktische Einordnung sowie Analyse kontroverser Themen erleichtern (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Kriterien der Kontroversität im Überblick

Verhaltensbezogenes Kriterium	Alle Fragen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, sollen auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden.
Kriterium der politischen Authentizität	Es sollen nur solche Fragen im Unterricht kontrovers diskutiert werden, die hinreichend in der politischen Sphäre liberaler Demokratien (z. B. als Thema politischer Bewegungen, in Parlamentsdebatten und politischen Entscheidungsprozessen) verankert sind.
Epistemisches Kriterium	Fragen, auf die es unterschiedliche rational begründete Antworten gibt, sollen im Unterricht kontrovers diskutiert werden.
Kriterium der Wissenschaftsorientierung	Fragen, auf die es in wissenschaftlichen Fachdebatten konform zu wissenschaftlichen Standards und Methoden unterschiedliche Antworten gibt, sollen auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden.
Politisches Kriterium	Alle Fragen, auf die mit Rekurs auf politische Grundwerte liberaler Demokratien unterschiedliche Antworten gegeben werden können, sollen im Unterricht kontrovers diskutiert werden.

Quelle: Drerup 2021, 85f.

Anything goes? – Scheinkontroversen herbeizuführen oder die Flucht in die Unbestimmtheit anzutreten, verwischt die Grenzen der pädagogischen und politischen Toleranz (vgl. Drerup/Yacek 2020, 22). Der (Werte-)Bezug zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO) und die Wissenschaftsorientierung bilden zwei maßgebliche Kriterien für die Beurteilung, welche Positionen als nicht gleichberechtigt bzw. nicht gleichwertig im unterrichtlichen Geschehen Berücksichtigung finden müssen. Sie tragen somit zu einer professionellen Unterrichtsplanung und -gestaltung bei (vgl. den Beitrag von Monika Oberle in diesem Band).

Michael May schärft in einem aktuell erschienenen Beitrag ergänzend den Blick dafür, dass Kontroversen ein wichtiger Beitrag für Lernchancen sein können. Demzufolge müssen nicht, aber können kontroverse Positionen, die politisch oder wissenschaftlich abwegig erscheinen, berücksichtigt werden. Dieses pädagogische Kriterium kommt dann zum Tragen, wenn die Lehrenden dadurch einen positiven Effekt auf den Lernprozess der jeweiligen Gruppe erwarten (May 2022, 52).

Der obige Überblick zeigt, dass die Ausgrenzung antidemokratischer und irrationaler Positionen durchaus legitim ist. Wenn Positionen gegen demokratische Grundwerte verstoßen, sind sie als antidemokratische Haltungen zu benennen und zu kritisieren. Lehrer:innen sind ohnehin verpflichtet, Stimmen im Unterricht nicht unwidersprochen zu lassen, wenn diese gegen zentrale Grundgesetzartikel verstoßen. Will man Widerpart sein und entschieden gegensteuern, bedarf es auf Seiten der Lehrer:innen und politischen Bildner:innen neben der professionellen Arbeit auch Mut, Haltung, Achtung und Takt (vgl. den Beitrag von Klaus-Peter Hufer in diesem Band).

7. Exkurs: Der Sound der Provokation

Bei den Beutelsbacher Gesprächen sind „Kulturbausteine“ und aktivierende Methoden traditioneller Bestandteil der „Tagungs-

dramaturgie“. So erklärt sich, dass der vorliegende Band mit dem Aufsatz „Provokation und Kontroverse – Songs, die für Zündstoff sorgten“ aus der Feder von Michael Behrendt sowie mit dem „Beutelsbach-Quiz“ abschließt. Michael Behrendt, freiberuflicher Autor, schreibt regelmäßig über Pop und Rock (Behrendt 2017, 2019). Anhand von vier Songs beleuchtet er kontrovers diskutierte Hits und zeigt dabei auf, dass Songs ein Spiegel der Gesellschaft sind. Das Lied *Je t'aime (moi non plus)* löste im Jahr 1969 heftige Reaktionen aus, heutzutage würde es hingegen inhaltlich höchstens Schulterzucken hervorrufen.

Die 18. Beutelsbacher Gespräche im Februar 2022 fanden als Zoom-Meeting statt. Das „Beutelsbach-Quiz“ wurde als aktivierende und gleichzeitig auflockernde Methode eingesetzt, um die Teilnehmer:innen der Tagung auf den Kontext der Tagungsreihe einzustimmen. Das Quiz beinhaltet Informationen zu den Inhalten des Beutelsbacher Konsenses sowie zur Geschichte der Beutelsbacher Gespräche.

Wir danken Isabel Möller, studentische Hilfskraft am Lehrstuhl Politikwissenschaft/Didaktik der Politik der Universität Göttingen, für die technische Unterstützung während der Tagung und die sorgfältige Mithilfe beim Lektorat des Tagungsbandes sowie Sylvia Rösch, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, für die administrative und organisatorische Unterstützung bei der Durchführung der Beutelsbacher Gespräche 2022 und der Veröffentlichung des Tagungsbandes.

Literatur

- Ackermann, P. u. a. (2010): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts.
- Ackermann, U. (2020): Das Schweigen der Mitte. Wege aus der Polarisierungsfalle. Darmstadt.
- Ackermann, U. (2022): Die Polarisierungsfalle: Wie die Identitätspolitik die Gesellschaft spaltet. In: Bürger & Staat, Heft 4/2022, S. 184-189.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.

- Behrendt, M. (2017): I don't like Mondays. Die 66 größten Songmissverständnisse. Darmstadt.
- Behrendt, M. (2019): Provokation! Songs, die für Zündstoff sorg(t)en. Darmstadt.
- Bonacker, T. (2009): Warum Gesellschaften Konflikte brauchen. Streitkultur in sozialwissenschaftlichen Konflikttheorien. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 3/2009, S. 12-19.
- Butterwege, C. (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland. Weinheim, Basel.
- Detjen, J. (2012): Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie. Schwalbach/Ts.
- Drerup, J. (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen.
- Drerup, J./Yacek, D. (2020): Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Die Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. In: Politische Bildung. Journal für politische Bildung, Heft 4/2020, S. 18-23.
- Frech, S./Richter, D. (2017): Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In: dies. (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 9-20.
- Henkenborg, P. (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 3/2009, S. 26-38.
- Klinger, U. (2020): Algorithmen, Bots und Trolle: Vom Ende der demokratischen Öffentlichkeit, wie wir sie kennen. In: Kost, A./Massing, P./Reiser, M. (Hg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt/M., S. 271-280.
- Leggewie, C. (1990): Bloß kein Streit! Über deutsche Sehnsucht nach Harmonie und die anhaltenden Schwierigkeiten demokratischer Streitkultur. In: Sarcinelli, U. (Hg.): Demokratische Streitkultur. Theoretische Grundpositionen und Handlungsalternativen in Politikfeldern. Bonn, S. 52-62.
- Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hg.) (2006): Deutschland. Eine gesplittete Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Misik, R. (2019): Die falschen Freunde der einfachen Leute. Berlin.
- May, M. (2022): Demokratiebildung und die unscharfen Grenzen der Kontroversität. Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums bei der Bestimmung des kontroversen Raums. In: Itdb – Inter- und transdisziplinäre Bildung Bd. 2 (2022): Sonderheft: Bildung und Demokratisierung, S. 49-53. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7398007> [22.12.2022].
- Pörksen, B. (2018): Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. 2. Auflage, München.
- Pohl, K./Buchstein, H. (2020): Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und der politischen Bildung. In: Politische Bildung. Journal für politische Bildung, Heft 4/2020, S. 10-17.
- Rathgeb, E. (2005): Deutschland kontrovers. Debatten 1945 bis 2005. Bonn.
- Rosanvallón, P. (2021): Das Jahrhundert des Populismus. Geschichte – Theorie – Kritik. Bonn.
- Sander, W. (2020): Kontroversität. In: Achour, S. u.a. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 132-134.

- Sander, W. (2021): Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Grundlagen. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3/2021, S. 293-306.
URL: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2021/00000075/00000003/art00004> [28.11.2022].
- Sarcinelli, U. (1990): Auf dem Weg in eine kommunikative Demokratie? Demokratische Streitkultur als Element politischer Kultur. In: ders. (Hg.): Demokratische Streitkultur. Theoretische Grundpositionen und Handlungsalternativen in Politikfeldern. Bonn, S. 29-51.
- Schmidt, M. G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. Bonn.
- Sutor, B. (2011): Politisch Lied – ein garstig Lied? 25 Essays zur politischen Ethik. Schwalbach/Ts.
- Vorländer, H. (2020): Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien. Bonn.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.
- Weißeno, G. (2017): Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In: Frech, S./Richter, D. (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 35-56.

Vielfältig und kontrovers

Journalismus und öffentliche Meinung in Zeiten von Populismus und Sozialen Medien

1. Gefährden politische Reizthemen und Krisennarrative die Meinungsfreiheit?

In einer Demokratie sollte es niemanden überraschen, wenn über Themen kontrovers diskutiert wird, sowohl im privaten als auch im öffentlichen Kontext. Es gehört zu den Merkmalen einer freiheitlichen Gesellschaft, dass sie Raum für unterschiedliche Perspektiven und Meinungen lässt, für unterschiedliche Lebensmodelle, politische Vorstellungen und Ziele (vgl. Rawls 1996, 36-40). Vieles kann in friedlicher Koexistenz nebeneinander bestehen, um manches wird miteinander gestritten und gerungen. Es werden Debatten geführt, Konflikte ausgetragen und Kompromisse geschlossen. So weit so normal.

Doch in den vergangenen Jahren hat sich die Lage in vielen Ländern auf problematische Weise verändert. Das jedenfalls ist ein verbreiteter Eindruck. Die politische Ordnung wirkt angeschlagen, manche sprechen von einer „demokratischen Regression“ (Schäfer/Zürn 2021). Politische Auseinandersetzungen wirken verhärtet, sie scheinen an Substanz zu verlieren, unsachlicher und intoleranter zu werden. Einige sehen die Meinungsfreiheit, dieses grundlegende Gut einer demokratischen Ordnung, in Gefahr (vgl. Schultz 2019). Es gibt einen „neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (Binder/Oelkers 2017; Habermas 2021), geprägt durch die immer weiter fortschreitende Digitalisierung. Dieser Wandel birgt Chancen, geht aber vielerorts mit politischem Populismus und gesellschaftlicher Polarisierung einher (vgl. Barberá 2020; McCoy u. a. 2018).

Ob die Gegenwart so viel düsterer aussieht als frühere Phasen der Geschichte, ob also tatsächlich ein Verfall zu diagnostizieren ist, kann hier dahingestellt bleiben. Bei solchen Zeitdiagnosen ist Vorsicht angebracht. Kaum zu übersehen ist jedoch, dass einige Entwicklungen den rationalen Kern demokratischer Meinungs- und Willensbildungsprozesse – mag dieser in der Realität auch stets kleiner gewesen sein, als dies die demokratischen Ideale fordern – (weiter) aufzuweichen drohen (vgl. Tucker u. a. 2018; Aral 2020; Habermas 2021):

- Im Internet verbreiten sich in großer Zahl und Geschwindigkeit Propaganda und Desinformation.
- Die sogenannten Sozialen Medien erweisen sich als antisoziale Katalysatoren von Hetze und Diffamierung.
- Populist:innen und Extremist:innen kapern den öffentlichen (digitalen) Raum und stellen sich gegen etablierte demokratische Institutionen, nicht zuletzt gegen die klassischen Informationsmedien.

Zwar mögen einige zeitkritische Thesen zu wenig differenziert sein. So lässt sich beispielsweise gar nicht so leicht nachweisen, dass es heutzutage, wie gern behauptet wird, im großen Stil „Filterblasen“ gibt (Pariser 2011), in denen Gleichgesinnte unter sich bleiben und sich womöglich radikalieren. Der Zugang zu unterschiedlichen Quellen ist einfacher als früher, damit wächst die Wahrscheinlichkeit, abweichenden Meinungen und Ideen zu begegnen, womit sich ein ambivalentes Bild ergibt (vgl. Jürgens/Stark 2022).

Andere Entwicklungen sind eindeutiger: Die Digitalisierung verändert die Muster der Mediennutzung und beschleunigt das Tempo, mit dem Debatten Fahrt aufnehmen, Erregungsgemeinschaften auf Reizthemen reagieren und falsche Informationen kursieren können (vgl. Pörksen 2018; Vosoughi u. a. 2018).

2. Bürger:innen als „Produser“

Allein durch den Besitz eines Smartphones werden Bürger:innen in die Lage versetzt, sich jederzeit in potenziell massenwirksame Auseinandersetzungen einzuschalten. Der „User“ ist nun zugleich ein Produzent, einige in der Wissenschaft sprechen daher von „Produser“ und „Produsage“ (Bruns 2007). Damit scheint die Position des professionellen Journalismus und anderer Institutionen, die als epistemische Autoritäten wirken könnten, wenn nicht hinfällig, so doch schwankender und brüchiger geworden zu sein (vgl. Schultz 2016). Was auf der einen Seite eine Demokratisierung der öffentlichen Kommunikation bedeutet, kann auf der anderen Seite zur gesellschaftlichen Destabilisierung führen, wenn die redaktionellen Mechanismen des Prüfens, Filterns und Synthetisierens nicht mehr wirken (vgl. Habermas 2021).

In einer „hybriden“ Medienwelt (Chadwick 2017), in der die Grenzen zwischen unterschiedlichen Rollen und Formaten verschwimmen, kann es Populist:innen und Extremist:innen gelingen, vorbei an klassischen Medien ein großes Publikum zu erreichen und zu beeinflussen. Sie können es sich zunutze machen, dass bei vielen Themen, die komplexe Gesellschaften umtreiben, Unsicherheiten über wichtige Fakten und Zusammenhänge bestehen, also bereits auf der empirischen Ebene vieles nicht offensichtlich und deshalb in eine bestimmte Richtung interpretierbar und manipulierbar ist. Der Kampf um die Deutungshoheit setzt bei der Beschreibung dessen an, was und wie etwas war oder ist – eine Beraterin des US-Präsidenten Donald Trump prägte in diesem Zusammenhang das Unwort der „alternativen Fakten“.

Vor allem die Sozialen Medien können als Transporteure von Gerüchten, Verkürzungen und Falschinformationen dienen, dazu kommen diverse „alternative“ Medien, darunter zum Teil große Medienbetriebe, wie der amerikanische TV-Sender Fox News, der ideologisch geprägten, radikalen und verschwö-

rungstheoretischen Positionen eine enorme Reichweite verschafft. Verschränkt mit solchen medialen Angeboten können die Konflikte, die eine pluralistische Gesellschaft durchziehen, politisch auf die Spitze getrieben werden. Moralisierung und Emotionalisierung heizen die kommunikative Atmosphäre an und tragen zu einer Fragmentierung oder Polarisierung des Publikums bei, die über das übliche Maß im demokratischen Meinungsstreit hinausgehen.

Ein möglicher Indikator für entsprechende Verhärtungen ist ein Verlagern der Konflikte auf Grundsatzfragen des „Systems“. Dabei werden politische und ideologische Auseinandersetzungen auch zu einem Ringen um die Meinungsfreiheit stilisiert (vgl. Lanius 2020).

3. Meinungsfreiheit und Meinungsklima

In der Öffentlichkeit, aber auch in privaten Zusammenhängen wird um das Sagbare gerungen. Was kann, was soll, was darf man (noch) sagen? Welche Äußerung erntet Zustimmung, welche führt zu einem Aufschrei der Empörung? Über manche Themen wird erbittert gestritten, in den vergangenen Jahren beispielsweise über die Corona-Pandemie, die Klimakrise, die AfD, den Krieg in der Ukraine, über Migration und Flucht oder übers „Gendern“ in der Sprache. Mit direkten Einschränkungen der Meinungsfreiheit hat das in der Regel nichts zu tun. Vielmehr geht es um ein aufgeheiztes Meinungsklima (Schultz 2020a).

Ist das Meinungsklima aufgeheizt, werden bestimmte Positionen und deren Befürworter:innen stark kritisiert. Diese Kritik kann mit Formen der sozialen Ächtung einhergehen, weshalb sie dann als Bedrohung der Freiheit und der eigenen Spielräume wahrgenommen wird. Doch Meinungsfreiheit gilt auch für das Üben von Kritik an den Meinungen anderer. Je heftiger die Kritik ausfällt, desto stärker werden sich Menschen davon eingeschüchtert fühlen. Ihre Freiheit im engeren Sinne ist zwar