

Der vierte apokalyptische Reiter

Eine Fallstudie zur pandemischen Maskenpolitik und ihren Auswirkungen auf die politische Bildung

Christian Mühleis

1. Einleitung: Apokalyptische Reiter als kulturelles Motiv

Sommer 2020: Die Corona-Pandemie beherrscht Deutschland, Europa und die Welt. Menschen mit Masken oder im Lockdown, leere Schulen, volle Intensivstationen und die Angst vor einem Virus bestimmen das Bild. In dieser Situation entscheidet sich die Staatliche Kunsthalle Karlsruhe Albrecht Dürers Holzschnitt der apokalyptischen Reiter im Rahmen ihrer Sonderpräsentation »Systemrelevant? Dass und wie wir leben« auszustellen. Es ist einer von 15 Holzschnitten, die Dürer 1498 unter dem Titel »Die heimlich Offenbarung Johannis« (Dürer/Waetzoldt 1956) veröffentlichte. Die Grafik stellt in dramatischer Bildlichkeit Kapitel 6 Vers 1 bis 8 der Offenbarung des Johannes dar:

»Und ich sah, dass das Lamm das erste der sieben Siegel auftat, und ich hörte eines der vier Wesen sagen wie mit einer Donnerstimme: Komm! Und ich sah, und siehe, ein weißes Pferd. Und der darauf saß, hatte einen Bogen, und ihm wurde eine Krone gegeben, und er zog aus sieghaft und um zu siegen.

Und als es das zweite Siegel auftat, hörte ich das zweite Wesen sagen: Komm! Und es kam heraus ein zweites Pferd, das war feuerrot. Und dem, der darauf saß, wurde Macht gegeben, den Frieden von der Erde zu nehmen, dass sie sich untereinander umbrächten, und ihm wurde ein großes Schwert gegeben.

Und als es das dritte Siegel auftat, hörte ich das dritte Wesen sagen: Komm! Und ich sah, und siehe, ein schwarzes Pferd. Und der darauf saß, hatte eine Waage in seiner Hand. Und ich hörte etwas wie eine Stimme mitten unter den vier Wesen sagen: Ein Maß Weizen für einen Silbergroschen und drei

Maß Gerste für einen Silbergroschen; aber dem Öl und Wein tu keinen Schaden!

Und als es das vierte Siegel auftrat, hörte ich die Stimme des vierten Wesens sagen: Komm! Und ich sah, und siehe, ein fahles Pferd. Und der darauf saß, dessen Name war: der Tod, und die Hölle zog mit ihm einher.

Und ihnen wurde Macht gegeben über den vierten Teil der Erde, zu töten mit Schwert und Hunger und Tod und durch die wilden Tiere auf Erden.« (Lutherbibel 2017, Offb 6,1-8)

Obwohl über 500 Jahre alt und mit religiöser Symbolik beladen, ist Dürers Grafik in den Corona-Jahren erstaunlich anschlussfähig an die ganz weltlichen Erfahrungen von Chaos, Ungewissheit, Krankheit und Tod, die die Menschen in den Pandemie Jahren 2020 bis 2023 erleben mussten. Ein fahler vierter Reiter mit seinen tödlichen Krankheiten ritt durch Deutschland. Die Coronapandemie hatte sich weltweit ausgebreitet. Schulen und Museen wurden geschlossen, Menschen verpflichtet, Abstand zu halten und eine Maske zu tragen. Das gesamte öffentliche Leben kam zum Erliegen. Es war ein Szenario, in das eine Kunstaussstellung mit apokalyptischen Reitern passte.

Der in diesem Beitrag verwendete Apokalypsebegriff unterscheidet sich von dem sonst in diesem Sammelwerk vorhandenen Verständnis. Er geht davon aus, dass der Begriff umgangssprachlich stark geprägt ist und sich zuerst von einer solchen Verwendung lösen muss, um für den didaktischen Gebrauch zugänglich zu sein. Umgangssprachlich steht der Begriff ›Apokalypse‹ für Weltuntergang, die strafende Abrechnung vor einem göttlichen Gericht, für das Ende schlechthin. Doch stellt dies laut Michael Tilly eine »unzulässige Verkürzung« (Tilly 2012, 17) des Begriffs dar.

»[D]as altgriechische Wort ›Αποκάλυψις bedeutet an keiner Stelle ein endgültiges und alles vernichtendes globales Unglück, ein schockierendes Menschheitsverbrechen oder gar den drohenden Untergang der Zivilisation« (ebd., 17).

Tilly schreibt, dass die christliche Apokalyptik mit der Hoffnung auf göttliche Rettung vor der bösen Welt im Jenseits zusammenhängt. In der Offenbarung des Johannes wird beschrieben, dass es »nur noch eine rein jenseitige Heilswerklichung« (Tilly 2012, 18) gibt und sich die Zumutungen des Hier und Jetzt erst im Jenseits erklären. Aus rein weltlicher Perspektive ist der religiöse Aspekt des Jenseits nicht entscheidend. Vielmehr scheint die weltliche Apoka-

lyptik Momente zu beschreiben, in denen die Zumutungen des Hier und Jetzt offenbaren, dass man nicht weitermachen kann wie bisher.

Eine solche apokalyptische Sichtweise erzeugt »eine lineare und determinierte Geschehensfolge« (Tilly 2012, 18) und deutet die Coronapandemie als ein vorbestimmtes Ereignis. Unter apokalyptischer Perspektive offenbart sich, dass sich Menschen nicht vor Pandemien, Krankheiten und dem Tod verstecken können, was an sich kein besonderer Erkenntnisgewinn ist. Problematisch an dieser Sichtweise ist, dass solch deterministischen Schicksalsvorstellungen Handlungsfreiheiten rauben. »Der Kern apokalyptischer Rede – und dies zeigt sich von der Antike bis zur Gegenwart – besteht darin, dass man das Heil und damit den idealen Zustand für etwas Zukünftiges hält, das vom Menschen aus eigenen Kräften heraus nicht erreicht werden kann.« (Schipper 2009, 74) Selbst wenn nicht das Ende offenbart wird, dann die Einsicht, dass der Mensch nichts ändern kann. Was in seiner eingeschriebenen Alternativlosigkeit und Unzugänglichkeit eine unpolitische Perspektive erzeugt.

Möchte man nicht so weit gehen und durch apokalyptische Beschreibungen lediglich die Einsicht vermitteln, dass der Mensch nicht alles unter Kontrolle hat, ist der Verzicht auf unzugängliche Weltuntergangsszenarien allein schon ein Fortschritt. Denn wie Franz Wuketits (2012) aufzeigt, sind Apokalypsen als Weltuntergang zwar hartnäckig beliebt, treten aber nicht ein. Allein in den letzten 20 Jahren wurden sie schon sechsmal prophezeit und sind bekanntlich nicht eingetreten. Wohin Endzeitszenarien führen können, zeigt eine Retrospektive auf das Weltuntergangsszenario durch den Kometen Halley vor 100 Jahren. »Der Spiegel« führte mit der Alliteration von »Selbstmorde, Sexorgien, Sakramente« (Grothe 2010) in diese ein und zeichnete ein Bild, von dem wir zumindest während der Coronapandemie noch um einiges entfernt waren. Auch wenn die Handlungen während der Pandemie weitaus rationaler waren, so hetzte der fahle Reiter mit seinen Viren, Krebsgeschwüren, Krankheiten und Seuchen die Menschen vor sich her.

2. Postapokalypse – eine Welt nach der Offenbarung

Doch was offenbart sich der politischen Bildung, wenn wir uns Pandemien ganz abgeklärt als etwas erklären, das wir nicht mehr unter Kontrolle haben? Zwar sind Viren und Krankheiten kein politisches Phänomen, doch sind es die Eindämmung ihrer Ausbreitung, die Minderung ihrer Folgekosten oder der Schutz der Bevölkerung. Die politische Bildung muss aufzeigen, was die Ler-

nenden beeinflussen können und wie ihre Interessen dabei sind. Doch was ist, wenn die Lernenden an eine Zukunft gebunden sind, die sich heute schon als gegeben abzeichnet? Was ist, wenn sich der Klimawandel als eine deterministisch festgesetzte Zukunft in linearer Zeitfolge immer näher an die Lernenden robbt und sich ein Begriff der Postapokalypse Raum verschafft? Welchen Zustand beschreibt der Begriff der Postapokalypse, der uns nach der Offenbarung des Klimawandels, einer Kriegserklärung oder einer Pandemie erwartet?

Unschuldig ist der Begriff nicht. Er suggeriert postwendend lineare Zusammenhänge und schränkt die Handlungsoptionen des Betrachters ein. Selbst wenn es »nicht mehr zielführend [erscheint], von einer drohenden, einer kommenden Apokalypse zu sprechen, weil es in der modernen Welt längst keinen nicht-apokalyptischen Zustand mehr gibt« (Friedrichs/Oeftering 2024) und wir deshalb den Begriff der Postapokalypse nutzen sollten, beschreibt die Postapokalypse den unaufhaltsam eingetretenen Prozess eines Szenarios, quasi der Vorstellung eines Kipppunkts folgend, in dem »das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann« (Gramsci 1991, 354). In beiden Fällen braucht der Mensch nicht auf eine Rettung im Jenseits zu hoffen und kann sich im Diesseits auch nicht selbst retten.

»Ausgangspunkt der apokalyptischen Deutung der Weltgeschichte ist ihre Wahrnehmung als eine lineare und determinierte Geschehensfolge. Dabei erfährt ihr Verlauf eine deutliche Periodisierung. Sie hat einen Anfang und ein Ende. Dazwischen reihen sich [...] Epochen einer sichtlichen Verschlechterung der irdischen Zustände und eines zunehmenden Ordnungsverlustes aneinander. Während sowohl am Ausgangspunkt als auch am Zielpunkt der Menschheitsgeschichte umfassendes Heil steht, wird dieses Heil in ihrem eigentlichen Verlauf in immer stärkerem Maße bedroht und prekär.« (Tilly 2012, 18)

Das ist für die politische Bildung nicht zufriedenstellend. Sie muss Wert darauf legen, dass die Zukunft nicht schicksalhaft vorgezeichnet ist und nicht so eindeutig sein wird, wie es die Gegenwart prophezeit. Sie darf nicht auf religiöse Heilsversprechen verweisen, sondern sollte apokalyptisch gedeutete Fälle als politikdidaktische Beispiele wertschätzen und Handlungsoptionen bereitstellen. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse muss sie aufmerksam wahrnehmen. Sie können ihr offenbaren, was im Sterben liegt, und Ideen entwickeln, wie das Neue aussehen könnte, ohne auf eine fatalistische Zukunft zu warten.

Was bedeutet das konkret? Wenn wir anerkennen, dass wir uns in einem Interregnum befinden, dann trägt die politische Bildung Verantwortung, keine einfachen Antworten zu liefern, sondern Räume zu eröffnen, in denen Ungewissheit gemeinsam ausgehalten und bearbeitet werden kann. Ein Beispiel dafür ist der Umgang mit der Corona-Pandemie. Hier verdichten sich viele der Merkmale des Ungewissen:

Naheliegend ist der Wunsch, endlich zu verstehen, wie das Coronavirus seine Krankheiten auslöst und woher es stammt. Die Menschen möchten wissen, wie die Ansteckungswege verlaufen und wie sie sie verhindern können. Es wäre sehr beruhigend, wenn wir mehr Informationen darüber hätten, wie vulnerabel wir selbst gegenüber dem Virus sind.

In dieser Suche nach Vorhersagbarkeit spiegelt sich eine apokalyptische Sehnsucht nach Klarheit wider. Wir wollen Ansteckungsketten unterbrechen, um Zeit zu gewinnen und die Pandemie aufzuhalten, Krankheiten zu bekämpfen oder sie möglichst schnell zu überwinden. Vielleicht sind wir selbst keine Apokalyptiker*innen und hängen keiner festgelegten Vorherbestimmung an. Doch sobald, wie bei der Coronapandemie geschehen, zu viel ungewiss ist, hätte man gegen etwas mehr Bestimmtheit nichts einzuwenden. Nur um dann zu erfahren, dass damit ein deterministisches Offenbarungskonzept bestätigt werden würde, wodurch sich die Handlungsfreiheiten wiederum verringern würden. Doch gerade die Tatsache, dass demokratische Politik nicht festgelegt ist, macht sie aus. Der politische Handlungsdruck entsteht dadurch, dass ein alter Status quo nicht bleiben kann und ein neuer noch nicht gefunden ist. Eine Gesellschaft muss damit zurechtkommen, dass Ungewissheit, Ambiguität und Unklarheiten wichtige Voraussetzungen für demokratische Politik sind.

3. Die Maske als Symbol – eine Fallanalyse

Zurück zum Sommer 2020 und Dürers apokalyptischen Reitern. Interessant ist, dass die Staatliche Kunsthalle Karlsruhe die Reiter als Teil der Ausstellung »Systemrelevant? Dass und wie wir leben« ausstellte. In dieser reflektierte eine staatliche Kunsthalle kritisch den Staat, der inmitten der Pandemie zwischen systemrelevanten und nicht systemrelevanten Lebens- und Arbeitsformen unterschied. Gleichzeitig bestätigte die Kunsthalle mit dieser Thematisierung ihren eigenen Anspruch, auch in Krisenzeiten für ein öffentliches Publikum da zu sein.

Trotz aller subversiven Töne zeigt allein die Tatsache, dass es diese Ausstellung gab: Wir leben in einer Gegenwart, in der sich der Staat durch seine wohlfahrtsstaatliche Fürsorge für seine Untertanen (vgl. Menger 1953) legitimiert. Wir erwarten die politische Handlungskompetenz nicht in der Kirche, sondern in Parlamenten. Der moderne Staat darf apokalyptischen Verdammniszenarien demnach nicht einfach zuschauen, sondern stellt sich als pastoraler Hirte (vgl. Bröckling 2017) dem vierten Reiter der Apokalypse mit seinen Krankheiten, Pandemien und Viren entgegen.

Als am 02. März 2020 in Heinsberg Schulen geschlossen wurden und in der Regierungserklärung am 04. März 2020 der damalige Gesundheitsminister Jens Spahn im Bundestag weitere Schulschließungen ankündigte, war schnell klar, dass eine solche staatliche Maßnahme für Unterricht und Schule nicht normal, sondern außergewöhnlich ist. Von Masken war damals noch nicht die Rede. Das änderte sich jedoch recht schnell. Während man sich im Jahr 2019 die Frage stellen musste, was eine Schutzmaske mit Unterricht zu tun hat, haben die Jahre 2020 bis 2023 eine ganz eigene Antwort darauf. In einem noch nie dagewesenen Umfang wurden medizinischer Mund-Nasen-Schutz, Bedeckungen, Atemschutzgeräte, FFP-Masken oder irgendwie anderweitig bezeichnete Coronamasken im Unterricht und auch außerhalb davon eingesetzt. Die Corona-Pandemie beherrschte den politischen Diskurs. Masken waren Mangelware, wurden im Backofen erhitzt, um sie irgendwie wieder zu aktivieren, wurden selbst genäht, richtig getragen, falsch getragen, gehasst oder gelobt.

Doch um zu verstehen, wie Masken zu einem Symbol der Pandemie werden konnten und welchen politikdidaktischen Wert sie haben, ist eine Rekonstruktion des damaligen Diskurses erforderlich. Die Analyse dazu nimmt eine poststrukturalistische Sichtweise nach Michel Foucault ein und verbindet diese mit gouvernementalen Perspektiven auf staatliches Handeln. Was die methodische Ausgestaltung angeht, verweisen Ulrich Bröckling und Susanne Krasmann (2010) auf Foucaults »methodische Reflexion« (Foucault 2003, 9). Foucault schreibt: »Ich möchte nun zeigen, wie es möglich ist, dass soziale Praktiken Wissensbereiche erzeugen, die nicht nur neue Objekte, neue Konzepte, neue Techniken hervorbringen, sondern auch gänzlich neue Formen von Subjekten und Erkenntnissubjekten.« (ebd., 10) Foucault methodisch zu greifen, ist herausfordernd. Thomas Osborne stellt bei ihm eine »Art spekulativen Empirismus« (Osborne 2001, 12) fest. Damit sich der vorliegende Beitrag nicht in Methodeninterpretationen verliert, grenzt er seine Forschungsperspektive ein und orientiert sich an den *Studies of Governmentality* nach Bröckling. Nach

Bröckling liegt »[d]ie Chance der Gouvernamentalitätsanalyse [...] im heuristischen Experimentieren statt in perfektionierten Gebrauchsanweisungen, in lokalen Kartografien statt in lehrbuchfähigen Großtheorien« (Bröckling 2018, 43).

Der Beitrag geht davon aus, dass die zeitgenössische Wahrnehmung der Coronapandemie von unzähligen Unsicherheiten und Ungewissheiten geprägt war. Hier zeigen sich Abweichungen von Foucault und die Orientierung an Bröckling und Krasmann. Foucault selbst betreibt mit seiner Genealogie Diskursanalysen, die sich über mehrere Jahrzehnte oder länger erstrecken. Er beschreibt aus einer Makroperspektive lang andauernde gesellschaftliche Entwicklungslinien (z. B. Foucault 2020), durchaus interessant, aber methodisch schwierig nachzuvollziehen und auf den Problembezug einer zeitlich begrenzten Pandemie nur schwer anwendbar. Anders formuliert: Die Analyse interessiert sich mehr für die apokalyptisch wahrgenommene Pandemie als für die langfristigen Exerzitien.

Um den Diskurs zur Maske als gouvernementale Technologie während der Coronapandemie zu rekonstruieren, greift der Beitrag auf eine Diskursanalyse von knapp 800 Diskursbeiträgen aus Zeitungen, Plenarprotokollen und wissenschaftlichen Artikeln zurück (vgl. Mühleis 2024). Nach einer induktiv-empirischen Herangehensweise zeigte sich darin ein agonal zugespitzter Diskurs, der sich in Form einer Hegemonieanalyse nach Martin Nonhoff (2010) rekonstruieren ließ. Die Hegemonieanalyse deckte umstrittene Spannungsfelder von Ansprüchen und Widersprüchen der Maske in Unterricht und Gesellschaft auf.

Coronamasken waren im Laufe der COVID-19-Pandemie mehr als nur ein medizinischer Mund-Nasen-Schutz. Sie bestimmten globale Debatten, waren zeitweise weltweit ausverkauft, wurden zum Symbol politischer Standpunkte, gar Weltansichten und sind zur Arena politischer Konflikte avanciert. Dieses verfilzte Vliesstück hatte nicht nur die Aufgabe, die Menschen vor Ansteckung zu schützen (vgl. World Health Organization 2020). Sie verlangsamten den Pandemieverlauf (vgl. z. B. Tian u. a. 2021, 6) und dienten damit als Garant für den Erhalt des Gesundheitssystems. Darüber hinaus verknüpften Menschen Hoffnungen zur Förderung der Wirtschaftsentwicklung mit der Maske (vgl. z. B. Kleiner 2020) oder erwarteten, dass sie als Symbol für gesellschaftliche Solidarität wirkt (vgl. Landtag Baden-Württemberg 2021, 106).

Bei so vielen Ansprüchen an ein Stück Stoff darf es nicht verwundern, dass damit auch Widersprüche verbunden waren. Um die Maske entwickelte sich ein metaphorisches Schlachtfeld, auf dem sich Ängste, Hoffnungen, Verun-

sicherungen, Erkenntnisse und politischen Überzeugungen kreuzten. Stellvertretend für die Coronapandemie steht das Fallbeispiel der Maske für einen Diskurs, der alles andere als eindeutig war. Am Maskendiskurs lassen sich hegemoniale Strukturen nachvollziehen und Spannungsfelder in der Öffentlichkeit, in der Schule und im Unterricht aufzeigen, die politikdidaktische Lernchancen bieten.

In einem umfangreichen Grounded-Theory-Verfahren, das ausführlich bei Mühleis (2024, 71 ff.) nachzulesen ist, zeigten sich 16 inhaltlich verschiedene Kategorien. Diese 16 Kategorien (vgl. ebd., 350) teilen sich in zwei konträre Gruppen von Ansprüchen an und Widersprüchen gegen die Maske auf und gestalten eine agonale Diskursarena. Sie repräsentieren entweder die Hegemonie, also die Vorherrschaft der Maske im Diskurs, oder sie nehmen eine oppositionelle Perspektive ein und widersprechen den Ansprüchen der Maske. Agonal bedeutet nach Chantal Mouffe (2014), dass der Diskurs zwar umstritten ist, sich der Dissens, im Gegensatz zum Antagonismus, jedoch auf eine gemeinsame Basis einigen kann. Gegenpositionen im Diskurs sind legitim, auch wenn sie nicht geteilt werden. Im Unterschied zur klassischen pluralistischen Kontroverse ist der Konflikt bei ihr hingegen zentral angelegt und lässt sich nicht durch einen vernünftigen Kompromiss wegmoderieren. Die konträren Positionen sind demnach nichts Schlimmes, denn Mouffe sieht den Dissens und die Umstrittenheit als Grundelemente des Politischen. Etwas als agonal zu beschreiben, bedeutet gleichzeitig, dass über die inhaltlichen Differenzen hinaus eine normative Gemeinsamkeit zwischen den Gruppen besteht. Die Gegenseite ist demnach nicht der Feind, sondern der um politischen Einfluss wettstrebende Gegner. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die doppelte Perspektive auf den Maskendiskurs. Während die einen die Forderung aufstellen, die Maske müsse vor Ansteckungen im Unterricht schützen, widersprechen andere und stellen klar, dass es keine FFP-Masken zum Selbstschutz für Kinder gibt (z. B. Malcher 2021). Trotz ihrer unterschiedlichen Sichtweisen auf die Maske können beide Seiten der Meinung sein, dass Kinder im Unterricht vor einer Krankheit geschützt werden sollten. Sie sind sich jedoch uneinig, ob die Maske dabei eine sinnvolle staatliche Maßnahme ist oder nicht.

4. Politische Bildung im Spannungsfeld zugespitzter Diskurse

Für die politische Bildung ist an dieser Stelle weniger entscheidend, ob sich die Maske hegemonial im Diskurs durchsetzen konnte oder nicht. Vielmehr ist die

Rekonstruktion der Diskursstruktur entscheidend. Diese ist durchgehend von Ansprüchen und Widersprüchen, Kontroversen und Äquivalenzen sowie politischen Spannungen geprägt. Egal, ob in Plenarprotokollen, Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Beiträgen: Der Maskendiskurs setzt nicht auf Harmonie, Konsens oder Kompromiss. Vielmehr bestätigt er die Annahme der radikalen Demokratietheorie, dass das Politische das Umstrittene ist. Damit stellt sich die Frage, welche Aufgaben politische Bildung in einem solchen Spannungsfeld übernehmen kann.

Aus politikdidaktischer Sicht ist es seit Giesecke (1993) nichts Neues, dass wir uns um umstrittene und komplexe Situationen kümmern. Die radikale Demokratietheorie bestätigt, dass das Umstrittene zum Kern des Politischen gehört und somit auch zur politischen Bildung. Wenn wir daraus die Folge ableiten, dass nun alles mit den Worten Foucaults ›normal‹ sei, greift das jedoch zu kurz. Die Diskursstruktur rund um die Maske zeigt Auffälligkeiten, die die radikale Demokratietheorie zwar bestätigen, jedoch nicht im Sinne liberaler Verfassungsgrundsätze sind. Der Coronadiskurs wurde mit einer solchen Intensität geführt, dass er teilweise alles andere überlagerte. Er steht nicht repräsentativ für die Zurückhaltung des Staates gegenüber der individuellen Freiheit der Menschen oder für das Verständnis der Gleichheit und Rücksichtnahme der Menschen untereinander. Gleichzeitig stimmt es nicht, dass er das Vorzeichen einer aufkommenden Diktatur der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel war und die Unterdrückung der Menschen zum Ziel hatte (vgl. Ebitsch u. a. 2021). Mit der von Jürgen Habermas (2022) formulierten Zeitdiagnose eines neuen Strukturwandels der Öffentlichkeit kann der Maskendiskurs als Beispiel dafür dienen, wie sich große politische Herausforderungen in einem Einzelthema verdichten. Politische Selbstverständnisse, gesellschaftliche Konflikte, medizinische Gefahren oder wirtschaftliche Herausforderungen vermischen sich mit politischen Auseinandersetzungen zu Maßnahmen der Pandemiebekämpfung und erzeugen einen politischen Wettstreit um die Rolle des Staates, der Wissenschaft und demokratischer Öffentlichkeiten.

Dieser Beitrag geht davon aus, dass es nicht Aufgabe der politischen Bildung ist, politische Diskurse weiter zu verdichten, zuzuspitzen, Agonalitäten zu bilden und selbst zu politisieren. Er setzt die Subjekte ins Zentrum der politischen Bildung. Gemäß dem dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses soll politische Bildung Menschen dazu befähigen, ihre eigenen Interessen in politischen Diskursen zu identifizieren und diese gegebenenfalls zu beeinflussen. All dies ist gerahmt durch das demokratische Ordnungsprinzip, dass unsere liberale Demokratie auf eine argumentative Meinungsbildung

der Bürger*innen angewiesen ist. Wir benötigen diese für unsere individuelle und kollektive Selbstbestimmung.

Die meisten didaktischen Bezüge beziehen sich dafür auf ›Klassiker‹ aus den 1970er Jahren. Aus einer gouvernementalen Perspektive heraus müssen wir jedoch kritisieren, dass sich die Situierung der Rationalitäten seitdem gravierend verändert hat. Damals war die politische Öffentlichkeit noch stark vom öffentlich-rechtlichen Rundfunk und redaktionell geprägtem Journalismus bestimmt. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk sollte für Informationsvielfalt sorgen, um die für eine Demokratie notwendige freie Urteilsbildung zu ermöglichen. Schon damals gab es Dissens und Konflikte, die besonders bei Fragen zu neuen Lehrplänen zu erbittertem Streit innerhalb der Politikdidaktik führten. Schließungstendenzen des didaktischen Diskurses in verschiedene Lager führten nahezu zu einem Stillstand des Austausches (vgl. Schiele 2017). Mit seinem Kontroversitätsgebot, seinem Überwältigungsverbot und seiner Interessensorientierung befriedete der Beutelsbacher Konsens diesen Streit in den Jahrzehnten danach und gewährleistete eine Offenheit der politischen Bildung. Die kontroverse Auseinandersetzung um Inhalte bei gleichzeitigem Schutz vor Überwältigung und Orientierung am politischen Interesse der Schüler*innen prägte eine deliberative politische Bildung.

4.1. Beutelsbacher Konsens unter Druck

Heute hat sich die politische Öffentlichkeit grundlegend gewandelt. In einem zugespitzten und um Aufmerksamkeit ringenden Diskurs geraten deliberative Ansätze der argumentativen Meinungsbildung in die Defensive. Treten diese Zustände durch politische Krisen, Kriege und apokalyptische Reiter jeglicher Couleur als postapokalyptischer Dauerzustand auf, dann ist eine Beutelsbacher Offenheit in der politischen Bildung keine Frage der Angebotsgestaltung mehr, denn Informationen gibt es heute im Überfluss.

Didaktische Konzepte aus den 1970er Jahren zeichnen ein Bild politischer Öffentlichkeit, das aus der Zeit gefallen scheint. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk und der redaktionell geprägte Journalismus insgesamt haben durch das ungefilterte Diskursflimmern der sozialen Medien Konkurrenz bekommen. Die Diskurse spitzen sich in digitalen Medienwelten immer weiter zu. Die postapokalyptische Offenbarung der Coronapandemie besteht für die politische Bildung darin, dass sie sich didaktisch mit Situationen anfreunden muss, in denen Diskurse und Kontroversen längst unübersichtlich und nicht mehr irgendwie koordiniert, sondern chaotisch, laut und radikal sind. Es

gibt nicht mehr die journalistischen Schleusen, Türsteher und Filter in einem öffentlichen Diskurs, wie sie die alte Bundesrepublik kannte. Dieser Beitrag sieht die Postapokalypse der politischen Bildung weniger in den Inhalten als im Wandel des öffentlichen Aushandlungsprozesses. Die Öffentlichkeit der alten Bundesrepublik ist untergegangen. Die Verhältnisse öffentlicher Diskurse von damals sind vergangen, doch in der Politikdidaktik haben sich noch keine grundlegend neuen Konzepte durchgesetzt, um mit diesem Wandel umzugehen.

Dies ist nicht nur eine Neuausrichtung öffentlicher Diskurse, sondern zeigt sich auch in politischen Entscheidungen. Allein der Maskendiskurs hat in Baden-Württemberg in den Jahren 2020/21 über 50 verschiedene Verordnungen erzeugt, sodass von exekutiver Klarheit nicht mehr viel übrig bleibt. Überwältigungsversuche finden nicht mehr mit Sprechchören im Klassenzimmer, sondern mit TikTok-Clips in der Pause statt. Während früher der Beutelsbacher Konsens versucht hat, den Rahmen der politischen Bildung zu stecken, können die Lehrer*innen heute nicht mehr so tun, als hätten sie Kontrolle darüber. Kontroversen und Überwältigungen gibt es in den digitalen Medien der Schüler*innen im Überfluss. Dort gilt kein Beutelsbacher Konsens. Lehrer*innen haben es deshalb didaktisch nicht einfacher, diese Umstrittenheit im Unterricht zu behandeln. Es ist zu befürchten, dass es Schüler*innen in einer solch polarisierten Öffentlichkeit zunehmend schwerer fallen wird, ihre politischen Interessen zu finden. Das liegt jedoch nicht daran, dass sie zu wenige Informationen hätten. Die 2020er Jahre sind nicht mehr mit dem Problem einer beschränkten Öffentlichkeit konfrontiert. Sobald etwas veröffentlicht ist, gibt es viele Kanäle, um es zu verbreiten. Dabei ist es zumindest in weiten Kreisen digitaler sozialer Netzwerke egal, wie belastbar die Informationen sind. Vielmehr scheint die Verbreitungsgeschwindigkeit wichtiger zu sein als eine intensive Quellenprüfung. Die Herausforderung besteht nicht mehr im Mangel an Informationen, sondern in der Überfülle widersprüchlicher Diskurse. Politische Bildung muss deshalb mehr Orientierung bieten als zuvor.

4.2. Politikunterricht im Zeitalter des Informationsflimmerns

50 Jahre nach seinem Entstehen darf sich der Beutelsbacher Konsens nicht mehr damit zufriedengeben, Offenheit gemäß seinen ersten beiden Prämissen zu bevorzugen. Die Politikdidaktik muss den dritten Grundsatz ernst nehmen.

men und sich an die Erfordernisse der multiplen politischen Krisen der 2020er Jahre anpassen.

Akzeptieren wir den Klimawandel, die Kriege und Pandemien und fragen uns, was sie uns offenbaren, dann müssen wir zu dem Schluss kommen, dass wir politikdidaktische Lösungsansätze aus den 1970er Jahren aufgrund veränderter Rahmenbedingungen überprüfen müssen. Die politische Öffentlichkeit hat sich seit der Etablierung des Beutelsbacher Konsenses grundlegend gewandelt (vgl. Habermas 1990 [1962]; 2022). Der Konsens muss deshalb nicht aufgehoben werden. Er ist etabliert und behauptet sich stabil. Nein, aus einer postapokalyptischen Perspektive bedeutet das, den Beutelsbacher Konsens als alten »Schmierstoff« (Friedrichs/Oeftering 2024) weiter zu nutzen, ihn aber auf neue »Aufklärungsmaschinen« (ebd.) anzuwenden. Das Ziel besteht darin, politische Urteilsbildung unter den Bedingungen einer unübersichtlichen Öffentlichkeit neu zu ermöglichen. Soll sich der Beutelsbacher Konsens als didaktisches Prinzip in einer unbegleiteten politischen Öffentlichkeit behaupten, muss er seine didaktischen Schwerpunkte neu ausrichten. Lehrer*innen dürfen nicht so tun, als müssten sie lediglich Argumente einer Kontroverse zusammentragen und ausgewogen präsentieren, damit sich die Schüler*innen ein eigenes Bild machen können.

Ein Kontroversitätsgebot, das auf einen deliberativen Austausch von Argumenten setzt und Konsenslernen präferiert, muss um das didaktische Prinzip des Konfliktlernens ergänzt werden. In den zugespitzten Diskursen unserer Zeit müssen wir uns heute nicht nur fragen, wie wir zu gemeinsamen Lösungen kommen. In diesem Zwischenzustand aus vergangenen Diskurswelten und noch nicht etablierten Umgangsformen mit dem Neuen muss sich die Gesellschaft vielmehr fragen, wie sie dauerhaft und legitim uneinig bleiben kann. Didaktische Entscheidungen im Unterricht verschieben sich somit von dem Konsens der Ergebnisse zur Anerkennung demokratischer und in diesem Sinne demokratisch legitimer Verfahren. Methodisch bedeutet das, dass Lehrkräfte bei Kontroversen wie der Coronamaske vorschnelle Positionierungen vermeiden, die Gegensätze nicht herunterspielen, sondern inszenieren und auch nicht-hegemoniale Positionen, also Minderheiten, ansprechen müssen. Es ist nicht kontrovers, dass es keine Coronamasken zum Selbstschutz für Kinder gibt. Ihre Gesichtsformen weichen zu sehr von denen von Erwachsenen ab, als dass FFP2-Masken oder vergleichbare Masken einen Selbstschutz bei ihnen erzeugen würden. Dass Kinder Masken tragen mussten, hatte andere Gründe, beispielsweise den des indirekten Fremdschutzes anderer Bevölkerungsgruppen. Diese Gründe waren ebenso legitim wie ihre Widersprüche, doch ih-

nen liegen unterschiedliche Begründungsmuster zugrunde, die politisch entschieden wurden, ohne ihre Konflikthaftigkeit aufzulösen. Bei Debatten oder Streitgesprächen im Unterricht ist die Hegemonie der Abstimmungsergebnisse deshalb weniger entscheidend als das regelkonforme Streiten. Aus Gegnerschaft soll keine Feindschaft entstehen. Gleichzeitig muss jedoch auch klar sein, dass die Konfliktordnung einer Gesellschaft nicht willkürlich ist, sondern durch ihre politische Verfassung bedingt ist. Sie legt fest, in welchem Rahmen über die Konflikte funktional gestritten und gewetteifert werden kann. In grober Annäherung gilt in Deutschland die Achtung der Grundrechte als Rahmen, der für demokratische Diskurse gesetzt ist. Eine Grenze, über die nicht mehr politisch diskutiert wird. Die Achtung der Würde und Gleichheit der Menschen muss trotz aller Unterschiede der Argumente stets verteidigt werden.

Der Beitrag fordert deshalb eine Stärkung der diskursanalytischen Fähigkeiten in der politischen Bildung. Damit Schüler*innen im Zeitalter digital zugespitzten Informationsflimmerns Diskurse selbst rekonstruieren können. In einer polarisierten und ungewissen Zeit mit fragmentierten Diskursen ist es für Schüler*innen eine Herausforderung, ihr eigenes politisches Interesse zu identifizieren. Sie benötigen Fähigkeiten, um politische Kontroversen und Aufmerksamkeitsgesuche im Überfluss zu identifizieren und zu gewichten. Die Politikdidaktik muss methodisch auf die Öffentlichkeit antworten, in der die Schüler*innen leben.

Die Methoden der Politikdidaktik müssen auf den Strukturwandel der Medien und Öffentlichkeiten antworten. Aber die politische Bildung hat nach wie vor die alten Aufgaben einer liberalen Demokratie: Inhalte zu vermitteln, Kontroversen offenzulegen, Kompromissbereitschaft zu fördern und auf einen gemeinsamen Hintergrundkonsens hinzuweisen. Um dies zu erreichen, muss sie anerkennen, dass die Menschen zunehmend polarisiert agieren. Die Politikdidaktik muss sich überlegen, mit welchen didaktischen Ansätzen und Werkzeugen sie unter solchen Rahmenbedingungen antworten kann.

Im Sachunterricht der Grundschule kann sie mit einer Verschränkung von Medienkritik und Demokratielernen beginnen. Schüler*innen kann auch schon in jungen Jahren bewusst gemacht werden, dass selektiver Medienkonsum zu selektiven Wahrheiten führen kann. Dies lässt sich anbahnen. Ein Beispiel schlägt der Beitrag Verbreitungsexperimente von Informationen vor, bei denen Schüler*innen erfahren, wie unterschiedlich sich Informationen verbreiten, wenn man nur Bruchteile davon kennt. Im Stil des Spiels ›Stille Post‹ können Lehrer*innen Informationsschnipsel ausgeben, die die

Schüler*innen während der Weitergabe mit Informationen aus vorher gelesenen Texten anreichern. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Je nachdem, wie kritisch die Schüler*innen die Informationen innerhalb ihrer Gruppen abgleichen, wie viele Informationen sie haben, ob und wie der Austausch durch Lehrer*innen koordiniert ist und welche Informationen die Vergleichsgruppen haben, können die Kinder ganz unterschiedliche Erfahrungen mit diesem Experiment sammeln. Sie können erfahren, welchen Wert eine breite Informationsbasis hat und welche Gefahren mit rudimentärem Informationsflimmern verbunden sind.

Ein Beispiel dafür, wie solche Werkzeuge in der Sekundarstufe aussehen könnten, ist die Entwicklung der EPINetz-Plattform. Es handelt sich um eine kuratierte Zusammenstellung von Twitter-/X-Accounts deutscher Abgeordneter, die die Social-Media-Beiträge um Nachrichten großer deutscher Nachrichtenportale ergänzt. Die Plattform wurde von der Universität Hildesheim (Politikwissenschaft) und der Universität Heidelberg (Informatik) erstellt. Leider ist der akademische Zugriff auf Twitter-/X-Daten seit dem Sommer 2023 eingeschränkt, sodass die EPINetz-Plattform ihren Aktualitätsbezug eingebüßt hat. Trotzdem kann uns die Plattform als Anschauungsmodell für ein Werkzeug dienen, mit dem wir Schüler*innen an die Rekonstruktion politischer Social-Media-Diskurse heranführen können.

Andere Beispiele könnten die Kuratierung von Instagram- oder TikTok-Videos sowie deren klassische Aufarbeitung durch Screenshots, Transkriptionen und Verbreitungsanalysen für den Unterricht sein. Ein weiteres Tool, das zu Beginn der Coronapandemie noch kaum vorstellbar war, ist die Entwicklung von übersichtlichen KI-Tools zur qualitativen Inhaltsanalyse von Diskursen. Diese erlauben einen Chat mit dem Diskurskorporus, bieten Worterklärungen und liefern Codeempfehlungen sowie Clustervorschläge.

Damit schließt sich der Bogen. Der Maskendiskurs beschreibt eine bestimmte Zeit, die nun vergangen ist. Er beschreibt aber auch Rahmenbedingungen einer Zeit, die fortwirken. Abseits des inhaltlichen Diskurses hat der Maskendiskurs mehr als nur gesundheitliche Herausforderungen offenbart. Er steht exemplarisch für die Spannungen und Potenziale unserer politischen Auseinandersetzungen in einer Zeit zunehmender Ungewissheiten. Die Lehren, die wir daraus ziehen, sind entscheidend für die Zukunft der politischen Bildung. Wir müssen bereit sein, unsere Bildungsansätze zu hinterfragen und neu zu gestalten, um den Schüler*innen die Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie benötigen, um in einer Welt multipler Krisen kritisch, kompetent und

mündig zu handeln. Dies erfordert eine Neubewertung alter Konzepte und die Einführung neuer Ideen, die den veränderten Bedingungen gerecht werden.

Literaturverzeichnis

- Bröckling, Ulrich 2017: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin.
- Bröckling, Ulrich 2018: Governmentality Studies. In: Decker, Oliver (Hg.): Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge. Wiesbaden, S. 31–45.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne 2010: Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernamentalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a. M., S. 23–42.
- Deutscher Bundestag 2020: Stenografischer Bericht. In: Plenarprotokoll 148. Sitzung, 19/148, Berlin, online: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btp/19/19148.pdf#P.18438> [zuletzt: 14.01.2026].
- Dürer, Albrecht/Waetzoldt, Wilhelm 1956: Apocalipsis cu[m] figuris, 1498. Die heimlich Offenbarung Johannis. Wien, online: <http://digital.slub-dresden.de/id1684072867> [zuletzt: 30.01.2026].
- Ebitsch, Sabrina/Kruse, Berit/Rietzschel, Antonie/Schories, Martina 2021: Der Hass wächst. In: Süddeutsche Zeitung, 10.05.2021, S. 6.
- Foucault, Michel 2003: Die Wahrheit und die juristischen Formen. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel 2020: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt a. M.
- Friedrichs, Werner/Oeftering, Tonio 2024: Call for Papers: We are doomed! Politische Bildung in der Postapokalypse. Oldenburg.
- Giesecke, Hermann 1993: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.
- Gramsci, Antonio 1991: Gefängnishefte. Band 3. Hamburg.
- Grothe, Solveig 2010: Der Tag, an dem die Welt durchdrehte. In: Der Spiegel, 17.05.2010, online: <https://www.spiegel.de/geschichte/kometenpanik-a-948916.html> [zuletzt: 14.01.2026].
- Habermas, Jürgen 1990 [1962]: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a. M.

- Habermas, Jürgen 2022: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin.
- Kleiner, Julia 2020: Kommentar: Kein Übermut. In: Wiesbadener Kurier, 21.04.2020, S. 9.
- Landtag Baden-Württemberg 2021: Plenarprotokoll 17/6. 6. Sitzung vom 09.06.2021. Stuttgart.
- Lutherbibel 2017: Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart, online: <https://www.die-bibel.de/bibel/LU17/REV.6> [zuletzt: 14.01.2026].
- Malcher, Ingo 2021: »Schlicht eine Fälschung«. Spezielle FFP2-Masken für Kinder versprechen einen besonders guten Schutz vor Coronaviren. Doch eigentlich kann es sie gar nicht geben. In: Die ZEIT, 19.08.2021 (34), S. 22.
- Menger, Christian-Friedrich 1953: Der Begriff des sozialen Rechtsstaates im Bonner Grundgesetz. In: Recht und Staat. 173, S. 3–31.
- Mouffe, Chantal 2014: Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin.
- Mühleis, Christian 2024: Die Maske im Unterricht – Eine gouvernementale Fallstudie zu Ungewissheitsbedingungen von Politik. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg, online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:he76-opus4-16927> [zuletzt 14.01.2026].
- Nonhoff, Martin 2010: Hegemonieanalyse: Theorie, Methode und Forschungspraxis. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 299–331.
- Osborne, Thomas 2001: Techniken und Subjekte: Von den »Governmentality Studies« zu den »Studies of Governmentality«. In: Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst. 56/2–3, S. 12–16.
- Schiele, Siegfried 2017: »Die Geister, die ich rief...!«. Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 21–34.
- Schipper, Bernd 2009: Apokalyptik und Apokalypse. Ein religionsgeschichtlicher Überblick. In: Nagel, Alexander-Kenneth/Schipper, Bernd/Weymann, Ansgar (Hg.): Apokalypse. Zur Soziologie und Geschichte religiöser Krisenrhetorik. Frankfurt a. M., S. 73–98.
- Tian, Liang/Li, Xuefei/Qi, Fei/Tang, Qian-Yuan/Tang, Viola/Liu, Jiang/Li, Zhiyuan/Cheng, Xingye/Li, Xuanxuan/Shi, Yingchen/Liu, Haiguang/Tang, Lei-Han 2021: Harnessing peak transmission around symptom onset for non-pharmaceutical intervention and containment of the COVID-19 pandemic. In: Nature Communications. 12: 1147.

- Tilly, Michael 2012: Kurze Geschichte der Apokalyptik. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. 62/51-52, S. 17–25.
- World Health Organization 2020: Advice on the use of masks for children in the community in the context of COVID-19. Annex to the Advice on the use of masks in the context of COVID-19, online: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-IPC_Masks-Children-2020.1 [zuletzt: 06.05.2026].
- Wuketits, Franz M. 2012: Apokalyptische Rhetorik als politisches Druckmittel. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. 62/51-52, S. 11–16.