

Allianzen

alte Bundesrepublik

altern

Antisemitismusdefinition

BI

barrierefrei

Beziehungsanbahnung

Bruderland

citizenship

Dauerleihgabe

eckiger Tisch

Eigenheim

einsam

Einzugsgebiet

Engagement

erben

gesundheitliche Versorgungsstrukturen

gleichwertige Lebensverhältnisse

Grundsicherung

intersektional

Knappe

Ko-

Kohleausstieg

Labor

Manifest

mehrsprachig

Mindestlohn

Mitte-Studie

moralisieren

Nebenklage

abdachtes

Plattformökonomie

politische Bildung

Privileg

Racial Profiling

repräsentativ

Schulbuch

Seenotrettung

soziale Mischung

soziale Reproduktion

streiten

Suchbarkeit

Tierwohl

trans

Umfrage

### Gesellschaftliche Krisenphänomene und Anrufungen der politischen Bildung

Das Verhältnis von politischer Bildung und gesellschaftlichem Zusammenhalt wird aktuell vor allem im Hinblick auf demokratiebezogene Einstellungen diskutiert. Angesichts der Zunahme menschenfeindlicher und demokratiegefährdender Einstellungen ist die politische Bildung in und für die Demokratie auch verstärkt ins Bewusstsein politischer Entscheidungsträger\*innen gerückt. Seinen Ausdruck findet dies unter anderem in Förderprogrammen wie »Demokratie leben« des Bundesministeriums für Familie, Senioren und Jugend (BMFSFJ) oder dem Gesetz zur Stärkung von Maßnahmen zur »Demokratieförderung, Vielgestaltung, Extremismusprävention und politischen Bildung« (Demokratiefördergesetz). Auch innerhalb des politikdidaktischen Diskurses wird seit Jahren diskutiert, wie mit der Herausforderung durch das Erstarken rechtspopulistischer und rechtsnationaler, autoritärer Bewegungen und rechtsextremer Gewalt umgegangen werden soll (May 2020).

In einem Sammelband zum Verhältnis von politischer Bildung und Demokratie (Haarmann/Kenner et al. 2020) konstatiert Edwin Stiller eine Bedrohung der »demokratischen, pluralistischen, liberalen Gesellschaft« (Stiller 2020, S. 96), der die politische Bildung entgegenwirken solle. Mit Bezug auf die bildungspolitische Ebene zieht der Autor Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung aus dem Jahr 2018 heran und bemängelt, dass diese kaum über Apelle hinausgingen und auf politischer Ebene nur wenig »über das Verhältnis von Staat und demokratischer Erziehung und Bildung« (ebd., S. 97) nachgedacht werde. In Anlehnung an das Modell des politischen Mindsets aus der »International Civic and Citizenship Education Study« (ICCS) 2016 (Abs/Hahn-Laudenberg 2017) plädiert Stiller für eine zeitgemäße begriffliche Fassung politischer Bildung und Erziehung, die neben demokratiebezogenen Wissensbeständen auch Einstellungen und Werte,

Identitätsdimensionen und praktische Partizipation berücksichtigen müsse (Stiller 2020, S. 109). Er bezieht sich dabei auf die Diagnose einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft und spricht sich mit Andreas Reckwitz (2017) für eine gemeinsame »*Arbeit an der Universalität, an den allgemeinverbindlichen Normen und gemeinsam geteilten Gütern*« aus (Reckwitz 2017, S. 441; Herv. i. Orig.). aus. Der Verweis auf die ICCS macht deutlich, dass die Bedeutung politischer Bildung für das Zusammenleben in demokratischen Gesellschaften nicht nur in Deutschland Gegenstand von Diskussionen ist, sondern entsprechende bildungspolitische Bemühungen auch auf europäischer Ebene zu finden sind. So wurde beispielsweise im Jahr 2018 vom Europarat unter dem Eindruck der terroristischen Anschläge in Frankreich 2015 und in Belgien 2016 das Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) zur Ausbildung von Kompetenzen friedlichen Zusammenlebens und des Respekts vor der Würde und den Rechten anderer veröffentlicht (Barrett 2020, S. 6). Kritik wird an diesen und anderen internationalen Initiativen der *European* oder *Global Citizenship Education* geäußert, weil sie einseitig normativ ausgerichtet seien und in ihnen die Analyse und Reflexion ungleicher Machtverhältnisse auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Ebenen vernachlässigt werde (z. B. Lösch 2009; Eis/Moulin-Doos 2017).

### **Zum Verhältnis von Bildung und Demokratie in der Geschichte der politischen Bildung**

Als sich die Pädagogik im deutschsprachigen Raum ab dem späten 18. Jahrhundert als wissenschaftliche Disziplin zu entwickeln begann, war noch nicht von »politischer Bildung« die Rede. Jedoch ist in der Auseinandersetzung der pädagogischen Aufklärer mit den Schriften Jean-Jacques Rousseaus, namentlich Joachim Heinrich Campe und der Gesellschaft der praktischen Erzieher, ein Bewusstsein für den politischen Aspekt pädagogischen Handelns deutlich zu erkennen (Campe 1979 [1789]). Die Idee der Mündigkeit des Menschen zog Fragen der Begründung und Gestaltung der staatlich-gesellschaftlichen Ordnung nach sich. Zugleich gab es Bestrebungen,

Erziehung und Bildung für die Allgemeinheit zu institutionalisieren, bot dies doch zum einen die Möglichkeit, Menschen im Sinne einer bestimmten staatlich-gesellschaftlichen Ordnung zu erziehen: Der Pädagogik kam dabei die Aufgabe zu, über die Generationenfolge hinweg für den Fortbestand der gesellschaftlichen Ordnung zu sorgen. Zum anderen stand dieser Zielvorstellung das Ideal der individuellen menschlichen Entwicklung gegenüber, zu der Bildung beitragen sollte: Die Pädagogik stand angesichts einer Differenz von »Mensch« und »Bürger« also zugleich vor der Herausforderung, in diesem Spannungsfeld vermitteln zu müssen.

In seiner »Theorie der Erziehung« von 1826 formulierte Friedrich Schleiermacher diese Vermittlungsaufgabe als eine doppelte: Zunächst sei es Aufgabe, die Jugend zur Teilhabe an der bestehenden Gesellschaft zu befähigen. Sobald die nachwachsende Generation diese erlangt habe, müsse sie in einem nächsten Schritt dazu befähigt werden, an der Verbesserung der Gesellschaft mitzuwirken, diese also auch zu verändern (Schleiermacher 1959 [1826], S. 63–64). In diesem erzieherischen Ansatz sah Schleiermacher vor allem ein Mittel, revolutionären Umbrüchen vorzubeugen. Unter der Idee der Mündigkeit betrachtet, befähigt er den Menschen, sich in ein selbstbestimmtes Verhältnis zur vorgefundenen Ordnung zu setzen und daraus Ansprüche der Mitgestaltung und Veränderung zu entwickeln. Für die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung lässt sich daraus eine eigenständige pädagogische Handlungslogik ableiten, die zwischen individuellen, gesellschaftlichen und staatlichen Ansprüchen vermittelt (vgl. Benner/Kemper 2009, S. 247).

Mit Blick auf die wissenschaftliche Disziplin der deutschsprachigen Pädagogik zeichnet sich hier bereits eine begriffliche Differenzierung ab, die auch im Weiteren bedeutsam sein wird: Demnach findet erzieherisches Handeln in einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis statt und ist in seiner Absicht auf ein übergeordnetes Gutes bezogen. Der Begriff der »Erziehung« bezeichnet eine intentional ausgerichtete Entwicklung und Veränderung von Einstellungen, Verhaltensweisen und Umgangsformen im ethisch-moralischen Sinn. Inhaltlich wird diese Ausrichtung von Wertvorstellungen bestimmt, die auch der staatlich-gesellschaftlichen Ordnung zugrunde liegen bzw. ihrem Fortbestand dienen. Der Begriff der »Bildung« bezieht sich demgegenüber auf das Selbst-Welt-Verhältnis des Menschen. Als zentrale Referenz gilt die Fragment

gebliebene »Theorie der Bildung des Menschen« von Wilhelm von Humboldt aus dem Jahr 1793, in der dieser ein Verständnis von Bildung als »allgemeinste [...], regeste [...] und freieste [...] Wechselwirkung« (Humboldt 1959 [1793], S. 25) zwischen Ich und Welt entfaltet. Humboldt entwirft Bildung als reflexiven Transformationsprozess des Selbst-Welt-Verhältnisses, der sich gegenüber intentionalen Erziehungsansprüchen durch ihre Offenheit und Unbestimmtheit auszeichne. Im Sinne der Mündigkeit bedarf es also auch der Bildung, damit der Mensch sich in ein eigenständig begründetes Verhältnis zu erzieherischen Ansprüchen und Erwartungen setzen kann.

In den Anfängen der Institutionalisierung eines allgemeinen Bildungswesens im deutschsprachigen Raum im 17. und 18. Jahrhundert standen zunächst jedoch Vorstellungen einer loyalen Untertanenerziehung im Vordergrund, die in verschiedene Unterrichtsfächer integriert wurde (Sander 2022, S. 13–14). Mit fortschreitender Säkularisierung und der Herausbildung des deutschen Nationalstaates gewann das Konzept einer staatsbürgerlichen Gesinnung an Bedeutung. Im Wilhelminischen Kaiserreich wurde erstmals die Einführung »staatsbürgerlicher Erziehung« oder »Staatsbürgerkunde« als eigenständiges Fach diskutiert, das vor allem der »Stiftung nationaler Identität« (ebd., S. 14; Herv. i. Orig.) dienen sollte. Konzeptionen einer demokratisch orientierten Bildung, wie sie zur Zeit der Weimarer Republik in der Reformpädagogik und im Kontext der Bemühungen um eine Schulreform formuliert wurden, konnten sich institutionell nicht etablieren (Busch 2016; Caruso/Schatz 2018, S. 7). Der Begriff der »politischen Bildung« war in dieser Zeit noch nicht üblich. Er fand jedoch um die Jahrhundertwende bereits vereinzelt Verwendung, so etwa in einer 1908 erschienenen Monographie, mit der Paul Rühlmann die Einführung eines eigenständigen Schulfaches zur politischen Bildung forderte (Rühlmann 1908). Trotz seines darin erkennbaren Patriotismus distanziert er sich auch gegenüber obrigkeitstaatlichen Erziehungsansprüchen, in dem er nicht nur die Bedeutung von Wissen, sondern auch die von dessen eigenständiger und denkender Verarbeitung betont. Durchsetzen konnte sich der Begriff erst nach 1945 in der Bundesrepublik und nach 1990 schließlich im vereinigten Deutschland (Sander 2022, S. 16).

»Politische Bildung« in diesem Sinne ist von dem Begriff »politische Erziehung« abzugrenzen. Mit letzterem werden auch instrumentalisierende Erziehungsbemühungen beschrieben, wie sie in extremer Form zur Zeit des Nationalsozialismus unternommen wurden. Mit diesen war ein totaler Erziehungsanspruch nach dem Führer-Gefolgschafts-Prinzip auf der Grundlage der rassistischen Volksgemeinschafts-Ideologie verbunden, der sämtliche Sozialisationsinstanzen in der Gesellschaft umfasste (Sander 2003, S. 69–86; Detjen 2007, S. 87–98). In Anbetracht der historischen Erfahrung des Versuchs einer vollständigen ideologischen Indienstnahme der Pädagogik wurden in den beiden neu gegründeten deutschen Staaten ab 1949 unterschiedliche Wege eingeschlagen. Nach einer Phase unterschiedlicher Ansätze der Reeducation in den westlichen Besatzungszonen entwickelte sich dort allmählich eine zunehmend von den Alliierten unabhängige bildungspolitische Diskussion. Die politische Bildung erfuhr in der Bundesrepublik seit den späten 1950er Jahren bis in die 1970er Jahre sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich eine zunehmende Institutionalisierung und Professionalisierung. Ihr Selbstverständnis wurde entscheidend in den Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre geprägt. Einflussreich war die am Frankfurter Institut für Sozialforschung erarbeitete Kritische Theorie, die das emanzipatorische Potenzial politischer Bildung in Form der Analyse, Kritik und Veränderungen bestehender Herrschaftsverhältnisse gegenüber einer affirmativ ausgerichteten Erziehung betonte. Ihr standen Vertreter konservativer politikdidaktischer Ansätze gegenüber, die darum bemüht waren, die bestehende Ordnung als gute zu legitimieren. Diese beiden Richtungen warfen sich gegenseitig Einseitigkeit und Parteilichkeit vor. Aus den Bemühungen um Vermittlung gingen schließlich die Leitsätze des sogenannten »Beutelsbacher Konsenses« hervor, der – benannt nach einem Ort in Baden-Württemberg – bis heute den zentralen Bezugspunkt der politischen Bildung in Deutschland darstellt. Zentral ist das Ideal der Mündigkeit, mit der die Lernenden zu einer eigenständigen Urteilsbildung in kontroversen Sachverhalten sowie zur Analyse eigener Interessenlagen und der Vertretung dieser Interessen befähigt werden sollen. Vorausgesetzt wird dabei als normativer Bezugspunkt die im Grundgesetz verankerte freiheitlich-demokratische Grundordnung (FDGO). Diese enge Verzahnung von politischer Bildung und den Werten der FDGO wurde, beispielsweise in den 1990er Jahren (Sander 1996), zwar immer mal wieder thematisiert, aber kaum systematisch bearbeitet.

In der DDR etablierte sich dagegen auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus als alleiniger Bezugswissenschaft für die Staatsbürgerkundemethodik ein Konzept politischer Erziehung, das weit in unterschiedliche Sozialisationsinstanzen wie Schule und Jugendorganisationen hineinreichte. Grundlegend war die Überzeugung, dass sich bereits durch die aktive Teilhabe an der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft die entsprechenden moralischen Überzeugungen entwickeln würden. Der Wissensvermittlung kam in diesem Verständnis von Erziehung die Aufgabe der Legitimation der Gesellschaftsordnung und ihrer Werte zu. Zusätzlich gingen führende DDR-Pädagogen wie Gerhart Neuner, Friedrich Weitendorf und Wolfgang Lobeda von einer Einheit von Bildung und Erziehung aus, nach der die Vermittlung marxistisch-leninistischer Erkenntnisse auch zu entsprechenden Überzeugungen führte, was in der Praxis allerdings nicht immer der Fall war (Jehle 2018). Reflexive Auseinandersetzungen mit möglichen Widersprüchen zwischen theoretischem Ideal und gesellschaftlicher Wirklichkeit waren innerhalb dieser harmonisierend-vereinheitlichenden Sichtweise, in der gesellschaftliche Widersprüche als aufgehoben galten, jedenfalls nicht vorgesehen. Die Möglichkeiten einer eigenständigen Mitgestaltung der Gesellschaft fanden in der parteipolitischen Ausrichtung ihre Grenzen (Tenorth/Kudella et al. 1996).

Mit der Neuausrichtung des Feldes im Zuge der Friedlichen Revolution von 1989 und des folgenden Beitritts der DDR zur Bundesrepublik war auch ein Wechsel der Begrifflichkeiten verbunden. Der in Westdeutschland geläufige und auf die politische Mündigkeit des Individuums bezogene Begriff der »politischen Bildung« etablierte sich fortan als Überbegriff. Dieser bildungspolitische Transformationsprozess war jedoch ambivalent: Kritisch diskutiert wurde vor allem die »Übertragung westdeutscher Denk- und Organisationstraditionen« (Wallraven 2003, S. 356) anstelle eines eigenen ostdeutschen oder gemeinsamen gesamtdeutschen neuen Nachdenkens über politikdidaktische Fragestellungen und politische Bildung. Hinzu kam, dass in den letzten Monaten der DDR und dann in den neuen Bundesländern in der Dynamik des Revolutions- und Transformationsprozesses unter ständig neuen Bedingungen gearbeitet werden musste. Dabei galt die Aufmerksamkeit zunächst vor allem dem schulischen Feld, wobei vor allem die fachliche Qualifizierung der eingesetzten Lehrkräfte eine erhebliche Herausforderung bedeutete. Im Kontext von Fortbildungsveranstaltungen

und Modellprojekten stellten Fachdidaktiker\*innen wiederholt Schwierigkeiten der Lehrkräfte fest, die Lernenden und ihre Perspektiven aktiv einzubeziehen. Somit sahen sie hier noch Entwicklungsbedarfe in Richtung einer politischen Bildung, die Räume für eine – auch kritische – Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit der Demokratie schafft. Konflikthafes sollte dabei als Teil demokratischer Auseinandersetzungsprozesse begriffen und politische Bildung selbst als ein kritisch-demokratischer Prozess verstanden werden (Henkenborg/Krieger et al. 2008).

Vor dem Hintergrund dieser jüngeren Begriffsgeschichte lässt sich ein spezifisches Verhältnis von politischer Bildung und Demokratie umreißen. Seit Ende der 1990er, vor allem aber auch seit den 2000er Jahren, spiegelt sich dies auch in der Ausrichtung von Förderprogrammen und Projekten wie etwa der vom Europarat aufgesetzten »Education for Democratic Citizenship« auf europäischer oder dem Modellprojekt »Demokratie lernen und leben« der Bund-Länder-Kommission auf nationaler Ebene. Innerhalb der Politikdidaktik zog die damit verbundene, oft einseitige Ausrichtung auf Erfahrungen der Demokratie wiederum Kontroversen nach sich, da die Vermittlung fachlichen Wissens und die kritische Reflexion gesellschaftlicher Strukturen zu kurz komme (Detjen 2007, S. 196). Problematisch sei zudem, dass solcherart projektbasierte Förderprogramme Schwerpunktsetzungen in der Forschungslandschaft erzeugten, wohingegen andere inhaltliche Aspekte finanziell vernachlässigt würden.

Festhalten lässt sich jedenfalls, dass demokratische Gesellschaften, die zu ihrer eigenen Legitimation auf die Mitbestimmung der Bürger\*innen angewiesen sind, in besonderem Maße der politischen Bildung bedürfen, denn diese soll zur Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten beitragen. Da diesen Prozessen eine gewisse Eigendynamik innewohnt, ist nicht auszuschließen, wenn nicht sogar zu erwarten, dass Bürger\*innen daraufhin auch Veränderungsansprüche an das politische System herantragen. Dieses Potenzial wird auch als »normative[r] Überschuss« (Massing 2002, S. 91) der politischen Bildung bezeichnet. Mit der demokratischen Grundordnung als einem normativen Bezugspunkt stellt sich zudem die Frage nach dem Verhältnis von politischer Bildung und Werteerziehung. Denn die Funktionsweise der demokratischen Ordnung setzt die Anerkennung der Grundrechte, den Respekt und die Achtung jedes Menschen bereits voraus. Politische Bildung ist hier normativ nicht indifferent. Zugleich hat sie innerhalb dieses Rahmens für die Selbstentfaltungsmöglichkeiten der Lernenden Sorge zu

tragen (May 2020). Es gilt, einen Lernraum zu eröffnen, in dem demokratische Standards nicht autoritär gesetzt werden und gesellschaftliche Strukturen nicht ohne Gelegenheit zu ihrer kritischen Infragestellung legitimiert werden (Besand 2020). Erziehungs- und Bildungsprozesse können so aufeinander verwiesen bleiben, die inhärente Normativität offengelegt und im Sinne einer »reflexiven Begründungspflicht« (Müller 2021, S. 170) diskutiert werden. So können auch in pluralistischen Gesellschaften geltende Wertmaßstäbe in ihren Begründungen transparent und die Bedeutung ihrer Anerkennung für das Zusammenleben einsichtig gemacht werden.

### Vereinseitigungen, Leerstellen und offene Fragen

Zum Ausmaß der gesellschaftlichen Polarisierungen und dazu, wie sehr gesellschaftlicher Zusammenhalt dadurch gefährdet sei, mögen unterschiedliche Einschätzungen vorliegen (Mau/Lux et al. 2023). Der politischen Bildung wird in diesem Kontext sowohl auf internationaler wie nationaler Ebene Bedeutung zugesprochen. So enthält die in regelmäßigen Abständen erscheinende »Mitte-Studie« der Friedrich-Ebert-Stiftung zu rechtsextremen Einstellungen und Hintergründen in der Gesellschaft im Jahr 2023 ein umfangliches Kapitel zur politischen Bildung (Achour 2023). Einige der dort diskutierten Aspekte können auch auf aktuelle demokratiebezogene Förderlinien und Programme und die in ihnen enthaltenen Konzepte gesellschaftlichen Zusammenhalts bezogen werden.

Kompetenzmodelle wie das eingangs erwähnte RFCDC legen im Anschluss an Ansätze wie der *democratic citizenship* und *human rights education* (Barrett 2020, S. 1) bereits eine bestimmte normative Konzeption gesellschaftlichen Zusammenlebens zugrunde. In den Erläuterungen zum Hintergrund des RFCDC wird den Idealen der Demokratie und den Grundsätzen der Menschenrechte große Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zugesprochen (Council of Europe 2018a). In der inhaltlichen Ausrichtung fällt auf,

dass sich alle vier Kompetenzbereiche (*values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding*, also Werte, Einstellungen, Fertigkeiten, Wissen und kritisches Denken) in erster Linie an der Vorstellung einer kulturell diversen Gesellschaft orientieren. Unterschiedliche Einstellungen und Standpunkte werden überwiegend auf kulturelle Zugehörigkeit zurückgeführt und der Umgang mit Diversität wird vor allem als Fähigkeit der Reflexion kultureller Hintergründe und kultureller Adaptionsfähigkeiten beschrieben (Council of Europe 2018b). Diese einseitige Ausrichtung der Kompetenzbeschreibungen auf den Umgang mit kultureller Diversität vernachlässigt die Reflexion anderer bedeutsamer Einflussfaktoren für gesellschaftliche Teilhabe wie Erfahrungen sozialer Ungleichheit oder unzureichender politischer Repräsentation. Insgesamt zeichnet sich die Dominanz einer Sichtweise ab, die dazu tendiert, real vorhandene Konfliktlinien nicht angemessen zu berücksichtigen und somit der Auseinandersetzung mit ihnen im Wege zu stehen (Marej 2021). Die Bereitschaft zu ›friedlicher Konfliktlösung‹ wird zwar zu demokratischen Einstellungen gezählt, mögliche Konfliktursachen bleiben allerdings unterbelichtet. Vor allem der Einfluss von ökonomischer und sozialer Ungleichheit, deren Bedeutung für gesellschaftlichen Zusammenhalt verschiedene Studien belegen (Deitelhoff/Groh-Samberg et al. 2020, S. 23), wird so dethematisiert.

Die Richtlinien-Dokumente zur Implementation des RFDC-Kompetenzmodells formulieren zudem den Anspruch, Lernumgebungen auf allen Ebenen des Bildungswesens zu demokratisieren (Council of Europe 2018c). Asymmetrische Beziehungsstrukturen und institutionelle Bedingungen, die im Widerspruch zur angestrebten Demokratisierung stehen können, werden dabei weitestgehend außer Acht gelassen. Die Entwicklung demokratischer Kompetenzen wird auf diese Weise vor allem in den Bereich der Sozialisation verlagert. Der spezifische Beitrag einer fachwissenschaftlich fundierten politischen Bildung, die die Perspektive der Lernenden erweitern und auch zu einer Reflexion der eigenen politischen Sozialisationsprozesse beitragen könnte, bleibt unterbelichtet.

Als Gefahren für ein demokratisches und an Menschenrechten orientiertes Zusammenleben werden im RFCDG vor allem Radikalisierung und Extremismus genannt. Dies zieht jedoch eine Verengung des Blicks auf gesellschaftliche Problemlagen wie auch auf politische Bildung nach sich. Mit Begriffen wie »Radikalismus« und »Extremismus« werden oft staatsgefährdende Aktivitäten gesellschaftlicher Randgruppen assoziiert. Die beobachtbare Zunahme menschenfeindlicher und demokratiegefährdender Einstellungen in der »Mitte« der Gesellschaft kann dabei leicht aus dem Blick geraten. Ein verengtes Verständnis von politischer Bildung lässt sich auf nationaler Ebene exemplarisch an der Diskussion um das Demokratiefördergesetz nachvollziehen. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) warnt in einer Stellungnahme zu diesem Gesetz vor einer Entkernung und Instrumentalisierung der politischen Bildung (DVPB 2023). Kritisiert wird zum einen die dem Gesetz zugrunde liegende Orientierung an der Extremismusprävention. Adressat\*innen politischer Bildung würden defizitorientiert vor allem als potenzielle Gefährder\*innen der Demokratie wahrgenommen. Bei verschiedenen Trägern außerschulischer politischer Bildung bestehe die Befürchtung, dass eine thematisch breiter ausgerichtete politische Bildung, die Mündigkeit und die Befähigung von Kritik an bestehenden Verhältnissen zum Ziel hat, weniger gefördert werde. Problematisiert wird außerdem ein von staatlichen Institutionen ausgehendes funktionalistisches Verständnis politischer Bildung, in dem dieser vor allem die Aufgabe »affirmativer Abwehr und Sicherung« (Widmaier 2022, S. 54) zugewiesen werde. Sofern politische Bildung jedoch die Absicht hat, die Reflexion politischer Sozialisationsprozesse in einem perspektiverweiternden Sinn anzustoßen und zu fördern, hat sie weniger von staatlichen Ansprüchen, sondern zunächst von der Subjektivität der Lernenden auszugehen. Im Sinne der dabei intendierten Erweiterung ihrer Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten (Müller 2021) ginge es neben der Auseinandersetzung mit Wertbegründungen dann auch um die Überprüfung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und die Realisierung der in ihren Wertorientierungen enthaltenen Ideale. Eine an der Mündigkeit des Subjekts orientierte politische Bildung zielt nie nur auf individuelle Kompetenzen, sondern immer auch auf den Anspruch, gesellschaftliche Wirklichkeit mindestens im Sinne der von ihr vertretenen Werte zu verändern.

### Politische Bildung in der Demokratie zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Wenn die Förderung politischer Bildung an spezifische Legitimations-Programmatiken staatlicher Institutionen gebunden wird, besteht das Risiko, dass politische Bildung affirmativ wird (Messerschmidt 2016, S. 419). Es bedarf daher immer einer politischen Bildung, die die Frage nach der Sicherstellung gesellschaftlichen Zusammenhalts auch aus der Perspektive ihrer – und seiner – Subjekte stellt. Zum einen gilt der kritische Blick dabei gesellschaftlichen und politischen Machtstrukturen, zum anderen ist aber auch der normative Begründungs- und Werterahmen, in dem sich politische Bildung in einer Demokratie bewegt, einsichtig zu machen. Das sollte eine Daueraufgabe politischer Bildung sein, die stabile und langfristig gesicherte Strukturen benötigt und nicht in kurzfristige Kriseninterventions-Programme ausgelagert werden darf (Achour 2023).

Von staatlichen Institutionen ausgehende normative Setzungen, wie gesellschaftlicher Zusammenhalt auszusehen habe, erweisen sich als problematisch, wenn sie von Beginn an Engführungen nach sich ziehen, die einer kritischen Reflexion möglicher Differenzen von Anspruch und Wirklichkeit in der Bildungsarbeit im Wege stehen. Reale Konfliktlinien und Kontroversen müssen ernst genommen werden, gerade in ihrem die Grenzen des Aushaltbaren berührenden, polarisierenden Potenzial. Da es solche Prozesse der intensiven Auseinandersetzung im gesamten Verantwortungsbereich von Öffentlichkeit und Zivilgesellschaft zu führen gilt, sollten bildungspolitische Steuerungsversuche die vielfältige Trägerlandschaft politischer Bildung einbeziehen und stärken. Hierzu gehören auch autonome Entscheidungsspielräume, um eine stetige Reflexion regionaler und lokaler Gegebenheiten wie auch der situativen Kontexte

(Besand 2019) zur Bearbeitung antidemokratischer und menschenfeindlicher Einstellungen zu gewährleisten. Innovative Anstöße gehen hier beispielsweise von der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie (JoDDID) an der Technischen Universität Dresden aus, die Unterstützungsangebote, Räume der Beratung, des Austauschs und der Reflexion für die politischen Bildner\*innen selbst zur Verfügung stellt. Es erweist sich nämlich als eine in der Praxis anspruchsvolle Aufgabe, in der politischen Bildungsarbeit nicht nur von (staatlichen) normativen Setzungen auszugehen, sondern die verschiedenen in der Gesellschaft vorhandenen Perspektiven zu würdigen und Auseinandersetzungen aus der Perspektive ihrer Subjekte zu führen bzw. zuzulassen. Dass dann auch eine produktivere Umgangsweise mit dem Begriff und Phänomen des »gesellschaftlichen Zusammenhalts« möglich sein könnte, darauf verweist beispielsweise die Herangehensweise des Projekts »Politische Bildung als Transferlabor und kollaborative Wissensproduktion in einem superdiversen Stadtteil: Neue Formate öffentlicher Sozial- und Kulturwissenschaft«, das im Rahmen des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) an der Universität Bremen durchgeführt wird. Es widmet sich dem gesellschaftlichen Zusammenhalt mit Blick auf soziale Ungleichheiten und politische Konflikte, und zwar ausdrücklich im Dialog mit der Bremer Stadtgesellschaft. Eine solche Annäherung entspricht letztlich auch dem Selbstverständnis einer politischen Bildung, die sich nicht auf die Legitimation des Bestehenden beschränkt, sondern Demokratie und auch gesellschaftlichen Zusammenhalt als ständigen Prozess, als beständige Arbeit am eigenen Anspruch versteht. Politische Bildung in diesem Sinne stärkt das Bewusstsein dafür, dass weder Demokratie noch Zusammenhalt ohne real vorhandene und nicht ohne Weiteres aufzuhebende Konflikte zu haben sind.

**Privileged**