

Alexander Wahnig/Peter Zorn (Hrsg.)
Neutralität ist keine Lösung!

Schriftenreihe Band 10592

Alexander Wohnig/Peter Zorn (Hrsg.)

Neutralität ist keine Lösung!

Politik, Bildung – politische Bildung

Alle Beiträge in diesem Band stehen – soweit nicht anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 3.0, Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – keine Bearbeitung. Vollständiger Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode>

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern und Grafiken finden sich direkt bei den Abbildungen.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Die Inhalte der zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbietenden; für eventuelle Schäden und Forderungen übernehmen die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung. Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

Bonn 2022

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Lektorat und Redaktion: Katharina Reinhold

Projektkoordination und Redaktion: Peter Zorn

Titelfoto: © sablin/stock.adobe.com, Bildbeschriftung bearbeitet durch Michael Rechl, Kassel

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel

Satzherstellung und Layout: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Berlin

Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt/Main

ISBN: 978-3-7425-0592-7

www.bpb.de

Inhalt

ALEXANDER WOHNIG / PETER ZORN
Einführung – oder: Was wir uns dabei gedacht haben 9

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge 18

Teil 1

Zur »politischen Geografie
Politischer Bildung und ihrer Begründung 27

HELLE BECKER
Im Niemandsland oder: Wie legitimiert sich außerschulische
politische Kinder- und Jugendbildung? 29

CARSTEN BÜNGER
Weder neutral noch zweckbestimmt
Anmerkungen zu den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs 41

PAUL CIUPKE
»Keine anderen Absichten verfolgen als vom Bewußtsein ihrer
Teilnehmer kontrollierte«
Die Entwicklung didaktischer Prinzipien zur Lösung der Diskussion um
Neutralität und Parteilichkeit in den Jahren der Weimarer Republik 53

MARIE-LUISA FRICK
Was soll, was darf politische Bildung? 69

THOMAS HÖHNE
(Politische) Bildung als Prävention?
Die relative Autonomie der politischen Bildung – und ihre Aufhebung in
der Politik der Prävention 82

FRIEDHELM HUFEN
Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot
der Sachlichkeit
Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit 102

BENNO HAFENEGER/HANNAH JESTÄDT Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitäts- forderungen der AfD	119
BETTINA LÖSCH Der Diskurs um Neutralität aus demokratietheoretischer Sicht Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit?	137
MARC MÖLDERS Zum Öffnen und Schließen von Spezifikationslücken Differenzierungstheoretische Perspektive auf die Profession der Politischen Bildung	162
VEITH SELK Expertise, Gemeinsinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung	174
MANON WESTPHAL Demokratische Parteilichkeit Ein demokratietheoretisches Plädoyer für eine neutralitätskritische Ausrichtung politischer Bildung	188
PETER ZORN Politisch bilden, ohne politisch zu wirken? Anmerkungen zu Politischer Bildung als Profession, System oder Feld	200
BETTINA ZURSTRASSEN Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation Politische Bildung im Interesse bildungsdiskriminierter Kinder und Jugendlicher	219

Teil 2

Binnenverhältnisse der Politischen Bildung – Flurbegehung	233
WERNER FRIEDRICH Legitimationen von Gewicht Zur materialen Normativität politisch-kultureller Bildung	235

THOMAS MEYER	
Von der Königin zum Aschenputtel	
Zur paradoxen Marginalisierung soziologischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen	248
REGINA MÜNDERLEIN	
Unterschiedliche Räume, unterschiedliche Legitimationskontexte	
Räume schulischer und außerschulischer (politischer) Bildung	268
BENEDIKT WIDMAIER	
Zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Freiheit	
Was sind Träger der politischen Bildung?	279
<hr/>	
	Teil 3
Lackmustest: Politische Partizipation und Bildung	297
BETTINA BLANCK	
Partizipation und Begründung	299
SUSANN GESSNER	
Partizipation als voraussetzungsvolles Konzept	
Pädagogisch-didaktische Herausforderungen für den Fachunterricht	
Politische Bildung	315
MICHAEL HAUS	
Drei Quellen politischen Handelns	329
ALEXANDER WOHNIG	
Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung	341
CHRISTIAN ZIMMERMANN	
Politische Partizipation als praktische Kritik	
Überlegungen zu einer Zielbestimmung kritischer politischer Bildung	375
Autorinnen und Autoren	389

Einführung – oder: Was wir uns dabei gedacht haben

Seit einigen Jahren wird die Debatte um die Bedeutung von Neutralität in Bildungsprozessen vor dem Hintergrund sich verschärfender gesellschaftlicher und politischer Polarisierungen intensiv geführt. Dabei wurde und wird diskutiert, inwiefern Schule und außerschulische Bildungsräume ›neutrale‹ Räume sein können, inwiefern dies wünschenswert ist und welche politische Agenda hinter dem Anspruch steckt, Bildung mit Neutralität zu verknüpfen. Was jeweils im Einzelnen unter ›Neutralität‹ verstanden wird, erscheint vielfach klärungsbedürftig und nicht selten unscharf. Zwar kann Vorstellungen einer ›neutralen‹ Bildung ihre unterschiedene ›Wertbindung‹ in der Tradition der Aufklärung entgegengestellt werden. ›Neutralität‹ kann als Unmöglichkeit, als *contradictio in adiecto* entlarvt werden, denn die Forderung nach Neutralität ist als solche wiederum nicht wertneutral. Allerdings sind im Disput um *neutral* versus *normativ* bzw. *wertgebunden* verschiedene Ebenen im Spiel, die jeweils unterschiedliche Gegenüberstellungen provozieren: Geht es um eine wertorientierte Auswahl von Bildungsinhalten, um die Wertbindung von Bildungszielen oder um die Wertbindung derjenigen, die intentional Bildungsprozesse organisieren? Innerhalb welcher konkreten ›normativen‹ Klammer soll sich Bildungshandeln bewegen – Aufklärung, Menschenrechte, Grundgesetz oder partikulare Weltanschauungen, wie die von Parteien oder Religionsgemeinschaften? Ist eine universalistische oder eine werterelativistische Perspektive leitend? Diskutieren wir über soziale Verhaltensnormen, über Normen im Kontext einer Bildungsethik oder über Rechtsnormen, etwa wenn eine bestimmte ›Neutralität‹ staatlichen Handelns zum Gegenstand der Aushandlung von Rahmenbedingungen wird? Auch sind gesellschaftliche Transformationsprozesse und dadurch stärker zutage tretende Krisen und Verwerfungen Anlässe, die normative Bestimmung von Bildung, Bildungsinstitutionen und politischer Bildung im Speziellen in den Vordergrund zu rücken (vgl. Haus/Häußler/Wohnig 2021). Man denke hier nur an die Richtungsvorgaben und ethischen Implikationen einer nachhaltigen Transformation der Gesellschaft als Reaktion auf die drohende Klimakatastrophe, die explizit in dem UNESCO-Programm *Education*

for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030) als Aufgabe und Ziel von Bildung formuliert werden, oder an die breit geförderten Programme zur Aktivierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu sozial-karitativem Engagement (vgl. Wohnig 2020).

Insbesondere die Profession der Politischen Bildung hat sich vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen ausführlich mit dem Verhältnis von Bildung und Neutralität auseinandergesetzt (vgl. Reinhardt 2019; FkpB 2019; Lösch 2020; Engartner 2020). Dies mag darin begründet sein, dass die angedeuteten Ansprachen, Anrufungen und Anforderungen *vor allem* an die Politische Bildung gerichtet wurden. Auf den ›Schlachtfeldern‹ bildungspolitischer Auseinandersetzungen zur Politischen Bildung wird in diesem Zusammenhang gern der sogenannte *Beutelsbacher Konsens* als ›Waffe‹ eingesetzt. Als eine Art ›Munition‹ gilt der ›Grad der Kontroversität‹, gemessen an dem ›Zweiten Satz‹ des *Beutelsbacher Konsenses*. Nach diesem muss im Unterricht kontrovers erscheinen, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist.* Die wiederholt vorgebrachte Interpretation, der *Beutelsbacher Konsens* begründe ein ›Neutralitätsgebot‹, wird seitens der Profession überwiegend und vehement zurückgewiesen. Stark gemacht wird hingegen eine politische Bildung, die Position bezieht gegen Aussagen, Positionen und Handlungen, die Menschen- und Grundrechte oder das Grundgesetz verletzen. Die mitunter heftigen politischen Kontroversen um entsprechende Neutralitätsanrufungen machen deutlich, welche offenen Flanken die Profession aus Sicht ihrer Kritikerinnen und Kritiker hat. Sie zeigen auch, welche politische Brisanz in der normativen Bestimmung und Legitimation des Faches, der Profession und der Praxis politischer Bildung grundsätzlich liegt. Erklärbar ist dies aus dem Umstand, dass politische Bildung immer auch die politische Sozialisation von Menschen beeinflusst.

Die Profession der Politischen Bildung gerät bei diesen Auseinandersetzungen nicht unerheblich in eine Defensive, während Steuerungsambitionen aus der Politik oder dem Rechtssystem die Autonomie der Profession als Teil des Bildungs- bzw. Erziehungssystems in Frage stellen. Ein zentraler Aspekt, der mit den aufgeworfenen Debatten und Fragen verknüpft ist, ist also der nach dem Verhältnis von Politik und Bildung. Inwiefern kann von einer Autonomie des Bildungsfeldes gesprochen bzw. ausgegangen werden? Eine Autonomie, die in vielen Beiträgen zur politischen Bildung – so macht es den Anschein – unreflektiert angenommen wird. Was würde die Diagnose einer eingeschränkten Autonomie oder gar Abhängigkeit der politischen Bildung von der Politik für die Profession der Politischen Bildung bedeuten? Ist eine staatliche Förderpolitik, die auf Extremismusprävention und Demokratieförderung zielt (vgl.

BMFSFJ 2016), als Ausdruck staatlicher ›Kolonialisierung‹ der Politischen Bildung zu deuten? Verschieben die staatlichen Zielsetzungen den Kern der Profession Politischer Bildung weg von Bildung im empathischen neu-humanistischen Sinne und hin zu Prävention? Oder eröffnet diese Förderpolitik Freiräume für die Autonomie politischer Bildung, da dadurch neue Träger und Inhalte entstehen? Die Forderungen nach ›Neutralität‹ der politischen Bildung oder Urteile zum Gemeinnützigkeitsrecht widersprechen dem fachlichen Selbstverständnis und dem Anspruch, Ziele und Mittel der politischen Bildung im Feld selbst fachlich zu begründen und zu bestimmen, so eine Lesart. Sie schränken also unter Umständen die immer schon prekäre Autonomie des Feldes der Politischen Bildung ein. Eine zu diskutierende These wäre, dass ein Autonomieverlust der Politischen Bildung nicht zuletzt in Widerspruch geraten dürfte zu einem Verständnis politischer Bildung als Ort des demokratischen Experimentierens (im Sinne eines flexiblen und freien Handlungsfeldes und eines offenen Bildungsprozesses). Es besteht damit das Risiko, sich in konfliktvermeidende und entpolitisierte Enklaven vermeintlicher ›Neutralität‹ zurückzuziehen, statt die demokratische Konfliktbearbeitung als Herausforderung aufzunehmen. Das Ergebnis wäre eine Entprofessionalisierung und Trivialisierung politischer Bildung. Wenn Gerichte definieren können, was der umfassende fachliche Diskurs der Politischen Bildung angeblich nicht vermag, wenn der politische Raum eine größere Deutungshoheit über Ziele und Praxis politischer Bildung beanspruchen kann als die Politische Bildung selbst, erübrigen sich Ansprüche eines fachlichen Selbstverständnisses einer Politischen Bildung als Profession.

Die Legitimationsdebatte der Profession Politischer Bildung kann selbst von verschiedenen Positionen aus geführt bzw. von verschiedenen Professionen inspiriert werden. In der Geschichte der Profession ist dies mit vielfältigen Bezügen geschehen. So lässt sich bspw. beobachten, dass die konfliktorientierten Konzepte und Konzeptionen der 1970er-Jahre die Legitimation von Zielen und Aufgaben politischer Bildung mit Bezug zu kritischer Gesellschaftstheorie, insbesondere der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (etwa bei Rolf Schmiederer und Hermann Giesecke) oder zu marxistischen Theorien (etwa bei Wolfgang Christian) vornahmen. In den 2000er-Jahren wurden Bezüge zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie zur Legitimation herangezogen. Neben diesen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Bezügen sind immer wieder bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert worden.

Nicht zuletzt für eine politische Bildung, die sich politischer Partizipation als normativem Ziel verpflichtet sieht und die politische Partizipation

nicht nur als theoretisch zu behandelnden Gegenstand oder simulierte Praxis, sondern auch als reales Handeln begreift, die also politische *Bildung* und politisches *Handeln* verknüpft, stellt sich die Legitimationsfrage grundlegend. Zu beobachten war und ist dies vor allem im Feld der schulischen politischen Bildung. Aber auch die außerschulische politische Bildung sieht sich der Notwendigkeit ausgesetzt, politisches Handeln als Teil politischer Bildungsvorhaben zu legitimieren und zu begründen.

Damit sind nun zwei zentrale Gegenstände und Debatten angesprochen, die den Ausgangspunkt dieses Bandes bilden: *Erstens* die Neutralitätsdebatte, also die Frage danach, wie Politische Bildung ihre Aufgaben, Ziele, Praktiken und Lernarrangements wertbezogen begründet und was überhaupt als legitime Aufgabe oder legitimes Ziel politischer Bildung gelten kann. Daran anschließend *zweitens* die Debatte darüber, ob politische Partizipation, verstanden als politisches Handeln im realen Raum des Politischen, Teil politischer Bildung und des politischen Bildungsprozesses ist, oder ob politische Bildung vielmehr als Propädeutik für späteres politisches Handeln (vgl. Scherb 2012) verstanden werden muss.

Der Sammelband ist also im Kontext der aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten über politische Bildung entstanden. Er verfolgt aber auch den Anspruch, eine theoretische Debatte über die Legitimationsmöglichkeiten und auch -grenzen politischer Bildung interdisziplinär, sowohl mit Verweisen zu »klassischen« Bezugstheorien wie der Erziehungswissenschaft (hier insbesondere der Bildungstheorie) und der Politikwissenschaft (hier insbesondere der Politischen Theorie und Demokratietheorie), als auch zu oftmals vernachlässigten Professionen wie der Rechtswissenschaft zu führen. *Drittens* schließt die Konzeption des Bandes an empirische Erfahrungen und Forschungen sowie damit verbundene Diskurse an. Konkret handelt es sich um Erfahrungen und Forschungen im Kontext des von der Bundeszentrale für politische Bildung über dreieinhalb Jahre finanzierten Modellprojekts *Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung*, das federführend an der Akademie für soziale und politische Bildung *Haus am Maiberg* in Heppenheim realisiert wurde. Anliegen des Modellprojektes war es, das Ziel und die Aufgabe politischer Bildung, politische Partizipation zu erproben und zu reflektieren, über die bereits seit Jahren bestehende eher theoretische Debatte hinaus experimentell zu erschließen. Dies geschah sowohl mit Fokus auf die pädagogisch und didaktisch tätigen Personen, als auch mit Blick auf Lern- und Bildungsprozesse, also auf das Handeln der an politischen Bildungsinterventionen teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Das Modellprojekt bot Gelegenheit, experimentell zu erproben, was geschieht, wenn junge Menschen in politischen Bildungssettings politisch Handeln, d. h. das Bildungsfeld verlassen und in das poli-

tische Feld intervenieren. Durch eine enge wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes mithilfe eines partizipativen Forschungssettings (vgl. Mack/Wohnig 2019) konnten die Erfahrungen immer wieder eingeholt und reflektiert, Bildungskonzepte angepasst und Erkenntnisse für die politikdidaktische sowie politisch-bildnerische schulische als auch außerschulische Konzept- und Konzeptionsbildung gewonnen werden (siehe den Beitrag von Wohnig in diesem Band). Gleichzeitig war immer zu eruieren, wie sich ein solcher Ansatz politischer Bildung fachlich, aber auch bildungspolitisch begründen lässt. Viele der im Band versammelten Beiträge leisten dazu Denkanstöße. Gleichwohl steht die Debatte zu einem solchen Ansatz noch aus – die Beiträge können hier als Gelegenheit begriffen werden, die Diskussionen anzustoßen und (weiter) zu führen.

Von diesen Impulsen und Überlegungen ausgehend ist es ein zentrales Anliegen des Bandes, eine Debatte über die Profession Politischer Bildung anzuregen, nach fachlichen Selbstverständnissen und ihrem Beitrag zur Legitimation politischer Bildung zu fragen, aber auch konflikthafte Verhältnisse (bspw. Bildung – Prävention) in den Blick zu rücken. Wir hoffen damit eine Debatte anzustoßen, die das professionelle Selbstverständnis politischer Bildung weiter stärken kann, auch, um Zugriffe und mögliche Vereinnahmungen besser verstehen und ihnen gegebenenfalls entgegen-treten zu können.

Der Band beschäftigt sich explizit mit dem Verhältnis von Politik, Bildung und politischer Bildung, d. h. mit Legitimationsmöglichkeiten und -schwierigkeiten ebendieser. Dabei werden andere Felder, die im aktuellen Diskurs immer wieder mit politischer Bildung gleichgesetzt werden (vgl. Engelmann 2021; Kenner/Lange 2020; JoDDiD 2021), wie die der Demokratiepädagogik und der Demokratiebildung, ausgespart. Hier zeigt sich das bereits oben angerissene Problem, dass politische Steuerungen, etwa durch Förderprogramme, welche politische Bildung als Demokratieförderung oder Demokratiebildung labeln und damit die Konzepte gleichsetzen, Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Professionen haben. Die Fokussierung auf politische Bildung und die Aussparung anderer Konzepte in diesem Band geschieht bewusst. Es wäre nämlich vorab zu entscheiden, welche Annahmen jeweils den verschiedenen Bezeichnungen und Konzepten im Kern zugrunde liegen und welche Professionszuordnungen mit diesen markiert werden sollen. So gibt es etwa Positionen, die die Demokratiebildung der Sozialpädagogik zurechnen (vgl. Sturzenhecker 2020) und nicht mit politischer Bildung gleichsetzen (vgl. Fritz/Wohnig 2021), auch wenn sich legitimatorische Bezüge finden. Dazu gehören die in der sozialpädagogischen Demokratiebildung vorgenommenen Bestimmungen von Demokratie nach John Dewey und Jürgen Habermas (vgl. Ahlrichs u. a. 2021),

die auch in der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik (vgl. Himmelmann 2001, oder kritisch dazu Cetinyilmaz 2021) Anklang finden. Schließlich ist das Ringen um die Bezeichnungen selbst ein Phänomen, das näher beleuchtet und erklärt werden sollte, das also selbst zum Gegenstand werden müsste. Infolge war eine Entscheidung erforderlich, um etwas zu bezeichnen, dessen Benennung zunehmend fluide geworden ist. Wir sind daher aus pragmatischen Gründen bei der Bezeichnung politische Bildung oder – wenn explizit nicht die Praxis, sondern die Profession gemeint ist – Politische Bildung in Großschreibung geblieben.

Zwischen allen Ansätzen und Ebenen, die die verschiedenen Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen verfolgen, bestehen Verbindungen. Orientierung zu den Thesen und Inhalten der einzelnen Beiträge bieten die *Abstracts* am Anfang des Bandes.

Auch wenn sich die Ansätze der verschiedenen Autorinnen und Autoren nicht hermetisch voneinander abgrenzen lassen und nicht einem Schema unterworfen werden, haben wir dennoch eine grobe Einteilung vorgenommen, die die Intention des Bandes unterstreicht.

Im **1. Teil** sind Texte versammelt, die sich vorrangig mit einer Art ›politischer Geografie‹ der politischen Bildung oder der Politischen Bildung als Profession befassen. Es geht dabei um das Verhältnis zu anderen Bereichen, *Professionen*, *Feldern* oder *Teilsystemen*, um die Differenzierung von Aufgaben und um grundsätzliche theoretische Bestimmungen und Legitimationen.

Im **2. Teil** haben wir Beiträge platziert, die sich primär innerhalb der ›Flur‹ der Politischen Bildung bewegen, also Binnenverhältnisse befragen. Hier geht es demnach um Bestimmungen innerhalb des Feldes der politischen Bildung, weniger um Legitimationen im Verhältnis zu einem ›Außen‹.

Der **3. Teil** bearbeitet die Frage nach dem Verhältnis von politischer Partizipation und politischer Bildung, deren Beantwortung vor dem Hintergrund der ersten beiden Teile als ein ›Lackmustest‹ für die Profession erscheint. An ihr scheiden sich die Geister, allerdings gilt für diesen Band, dass die Suche nach einer Vereinbarkeit oder didaktischen Vermittelbarkeit von politischem Handeln und Bildungspraxis im Vordergrund stand. Auf vielfach ausgeführte skeptische Positionen wird an den entsprechenden Stellen verwiesen.

Zu erwarten, dass ein solches Publikationsprojekt eine Diskurslandschaft auch nur unter einem speziellen Fokus vollumfassend abbilden kann, ist schön, aber unrealistisch. Wir haben als Herausgebende zur Konzeption eine lange Liste an möglichen Zugriffsperspektiven zusammengetragen, die nicht abgeschlossen sein kann. Aus unterschiedlichen Gründen konnten nicht alle Zugriffe in Texten umgesetzt werden. Besonders bedauerlich sind

aus unserer Sicht drei Leerstellen: Zum einen das Verhältnis politischer Bildung zu ökonomischer Bildung bzw. im Hintergrund die Koppelung von Politik, Bildung und Ökonomie. Zweitens die brennende Debatte um die Bedeutung von Diversität und (kollektiven) Identitäten für die Strukturen und die Praxis der politischen Bildung, die grundsätzliche Erschütterungen provoziert und deren Diskurs bisher schwer zufriedenstellend »einzufangen« ist. Und last but not least wurde die Frage nach den normativen Richtungsmarken der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und/oder der transformativen Bildung nicht in einem eigenen Beitrag aufgegriffen. Erkenntnisreich für den Kontext des Bandes wäre auch eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Funktionalität von Fachdidaktik im Bildungssystem und ein weiteres historisches Ausgreifen der Reflexion. Es bleibt zu hoffen, dass diese Leerstellen anderenorts gefüllt werden.

Literatur

- Ahlrichs, Rolf/Maykus, Stephan/Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Riekmann, Wibke/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder- und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Nr. 10, S. 426–440.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung, Berlin.
- Cetinyilmaz, Cancuma (2021): Die Demokratietheorie John Deweys und ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik nach Gerhard Himmelmann, Siegen.
- Dewey, John (2011 [1916]): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim/Basel.
- Engartner, Tim (2020): Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. Oder: pädagogische An- und Überforderungen in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Der Staat, Bd. 59, Nr. 1, S. 117–143.
- Engelmann, Sebastian (2021): Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse, Weinheim/Basel.
- Forum kritische politische Bildung/FkpB (2019): FAQ zum »Extremismus«-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. Verfügbar unter: www.ahk-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung (Zugriff: 22.02.2022).
- Fritz, Fabian/Wohnig, Alexander (2021): Sozialarbeitspolitik als Demokratisierung der Sozialen Arbeit. In: DREIZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, H. 26, S. 15–18.

- Haus, Michael/Häußler, Angela/Wohnig, Alexander (2021): Schule und Normativität. Kompetenzen gelingender Lebensführung in Lehrer:innenbildung und Schule. In: *heEDUCATION Journal*, Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, Jg. 4, H. 7, S. 5–8.
- Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach a. Ts.
- JoDDID – John-Dewey-Forschungsstelle für Didaktik der Demokratie: Erklärvideo »Politische Bildung & Demokratische Bildung – Ziemlich beste Feinde?«, veröffentlicht am 02.12.2021 unter www.youtube.com/watch?v=NHgUVOgag0w
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massig, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt a. M., S. 48–51.
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um »politische Neutralität« aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden, S. 383–402.
- Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): »Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung«: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungsettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: Eck, Sandra (Hrsg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Weinheim/München, S. 175–191.
- Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal »Neutrale Schulen« der AfD in Hamburg. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik/GWP*, Jg. 68, H. 1, S. 13–19.
- Scherb, Armin (2012): Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens, Immenhausen.
- Sturzenhecker, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 1263–1273.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart, S. 173–184.
- Wohnig, Alexander (2020): Zwischen neoliberaler Aktivierung und politischem Empowerment. Politische Bildung mit dem Ziel und Gegenstand »Engagement«. In: *voluntaris*, Zeitschrift für Freiwilligendienste, Jg. 8., H. 1, S. 88–101.

Anmerkungen

- * Konkret heißt es im Beutelsbacher Konsens: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten [Überwältigungsverbot] aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.« (Wehling 1977: 179).

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge

Teil 1: Zur ›politischen Geografie‹ Politischer Bildung und ihrer Begründung

Helle Becker

Im Niemandsland oder. Wie legitimiert sich außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung?

In aktuellen Debatten, ob und wie außerschulische politische (Jugend-) Bildung in verschiedenen Handlungsfeldern wirken kann, stellt sich verstärkt die Frage nach ihren Kernmerkmalen. Es wird offenbar, dass eine genuine fach- und bildungswissenschaftliche Grundlegung als Bezugsrahmen für ein spezifisches professionelles Handeln fehlt. Gründe dafür sind in der Segmentierung des wissenschaftlichen Diskurses und in strukturellen Bedingungen zu finden, die die außerschulische politische (Jugend-) Bildung einseitig auf eine schulisch orientierte Fachdidaktik verweisen. Der Beitrag identifiziert die wichtigsten Themen, über die ein fachlicher Austausch erfolgen müsste, um sich einer Theorie außerschulischer (nicht-formaler) politischer (Jugend-) Bildung anzunähern.

Carsten Bünger

Weder neutral noch zweckbestimmt. Anmerkungen zu den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs

Im scharfen Kontrast zu einer staatlichen Bevormundung wie auch zu einer Erziehung zur Brauchbarkeit steht der neuhumanistisch konturierte Bildungsbegriff für den Anspruch einer freien Entfaltung der Individuen. Auf den ersten Blick ist damit für den historischen wie systematischen Einsatz des Bildungsbegriffs eine Distanzierung von Politik und gesellschaftlicher Funktionalität entscheidend. Der Beitrag erinnert zunächst an diesen – mit der Ideengeschichte des politischen Liberalismus verbundenen – Aspekt in der Begriffsgeschichte von Bildung, von dem her auch noch die Neutralitätsansprüche heutiger Bildungsinstitutionen verstanden werden können. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass der bildungstheoretische Anspruch keineswegs darin aufgeht, ›Neutralität‹ als Bedingung

des mit Bildung verbundenen Freiheitsmotivs zu fordern. Entsprechend zielt der Beitrag darauf, den normativen Gehalt des Bildungsbegriffs auszuloten und sowohl gegenüber gesellschaftlichen Funktionserwartungen wie auch gegenüber Normen der Neutralität zu profilieren – und damit ein politisches Moment von Bildung selbst zu skizzieren.

Paul Ciupke

»Keine anderen Absichten verfolgen als vom Bewußtsein ihrer Teilnehmer kontrollierte«. Die Entwicklung didaktischer Prinzipien zur Lösung der Diskussion um Neutralität und Parteilichkeit in den Jahren der Weimarer Republik

Die Grundargumentation des Beitrages ist, dass es reflektierter professioneller Grundsätze und Arbeitsformen für die politische Bildung bedarf, wenn sich soziale Bewegungen, politische Programmatiken und politische Bildung unterscheiden lassen wollen. Diese Diskussion wurde bereits in der Weimarer Republik intensiv geführt, bzw. wurde heftig darüber gestritten. Der Neutralitätsbegriff war dabei nur begrenzt hilfreich und wurde später auch nur noch selten benutzt, eher die Selbstbezeichnung »Freie Volksbildung«. Diese hat für sich Formen der Unabhängigkeit als Voraussetzung ihrer Arbeit und teilnehmerorientierte didaktische Lösungen präsentiert, die als Fundament einer demokratisch ausgelegten politischen Bildung betrachtet werden dürfen.

Marie-Luisa Frick

Was soll, was darf politische Bildung?

Welche Ziele soll politische Bildung erfüllen und welche Mittel zu ihrer Erreichung sind tauglich, aber auch legitim? In demokratischen Kontexten müssen diese Fragen stets lebendig gehalten werden, um den Unterschied nicht einzuebnen zwischen Ideologievermittlung in Diktaturen einerseits und der Bildung souveräner politischer Subjekte in freien Gesellschaften andererseits. Ausgehend von solchen grundsätzlichen Überlegungen arbeitet dieser Beitrag besonders die Aufgabe politischer Bildung heraus, zu Konfliktkompetenz und damit zu einer zentralen demokratischen Tugend zu befähigen.

Thomas Höhne

(Politische) Bildung als Prävention? Die relative Autonomie der politischen Bildung – und ihre Aufhebung in der Politik der Prävention

Es wird eine Problematisierung des Verhältnisses von Sicherheit/Prävention und politischer Bildung vorgenommen. Leitend und Ausgangspunkt ist hierbei zum einen die These der konstitutiven Differenzen zwischen

präventionsorientierten Handlungsfeldern und politischer Bildung. Zum anderen wird durch die verstärkte Adaption präventiver Logiken die Autonomie der politischen Bildung bedroht. Nach einer Rekonstruktion der Autonomie sowie zentraler Merkmale von Prävention wird das Verhältnis von Sicherheit und Bildung auch historisch beleuchtet.

Friedhelm Hufen

Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot der Sachlichkeit. Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit

In jüngster Vergangenheit hat es nicht an Versuchen gefehlt, öffentliche Bildungsarbeit an das durch das Bundesverfassungsgericht zur Öffentlichkeitsarbeit der Regierungen entwickelte »Neutralitätsgebot« zu binden. Schnell wurde aber deutlich, dass Bildung und Erziehung nie »neutral« sein können, sondern immer an ethische und rechtliche Werte und Normen gebunden sind. Auch das Gebot der Chancengleichheit politischer Parteien kann allenfalls bei dezidierten Stellungnahmen in Wahlkampfzeiten und konkreten Eingriffen in die politische Willensbildung eine Rolle spielen. Neuere Gerichtsentscheidungen betonen daher das Gebot der Sachlichkeit und die auch im Übrigen geltenden Grenzen politischer Auseinandersetzungen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Konsequenzen aus dieser Entwicklung.

Benno Hafenecker/Hannah Jestädt

Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD

Die Alternative für Deutschland nutzt wiederholt das Narrativ der »Neutralität« in der bildungs- und jugendpolitischen Auseinandersetzung, wie aus öffentlich zugänglichen parlamentarischen Interventionen – Anträge, Kleine und Große Anfragen und Aktuelle Stunden – hervorgeht. Diese Dokumente geben Aufschluss darüber, in welche Richtung die AfD die Bildungs- und Jugendpolitik sowie die politische Kultur verändern möchte. Auf der Grundlage von über 80 schriftlichen Interventionen mit Neutralitätsbezügen aus Landesparlamenten und dem Bundestag erfolgt eine Rekonstruktion des Jugend- und Bildungsverständnisses der AfD, die mittlerweile in einigen Parlamenten stärkste Oppositionspartei ist.

Bettina Lösch

Der Diskurs um Neutralität aus demokratietheoretischer Sicht. Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit?

Es gehört zum Selbstverständnis in der politischen Bildung, sich immer wieder zu fragen, wie ausgewogen politische Bildungsangebote sein soll-

ten und wann diese überwältigend werden. In letzter Zeit scheint der Diskurs um eine vermeintliche Neutralität politischer Bildung eher zur Verunsicherung im Praxisfeld beizutragen, statt diese (Selbst-)Reflexivität zu befördern. In dem Beitrag wird aus demokratietheoretischer Sicht gefragt, welche Akteure und Gemengelage zu dieser Atmosphäre der Verunsicherung beitragen. Dazu gehören die Forderung der AfD, dass politische Bildung neutral zu sein habe, aber auch die Aberkennung der Gemeinnützigkeit von Vereinen, die Bildungsarbeit leisten, sowie Förderprogramme der Extremismusprävention, die andere Grundlagen haben und andere Ziele verfolgen als in der politischen Bildungsarbeit üblich. Es wird außerdem dargelegt, welche Standards und Prinzipien der Profession Politische Bildung bereits vorliegen, um die Positionierung von politischen Bildner/-innen qualitativ zu stützen und die notwendige Unabhängigkeit politischer Bildung für eine demokratische Gesellschaft zu gewährleisten.

Marc Mölders

Zum Öffnen und Schließen von Spezifikationslücken. Differenzierungstheoretische Perspektive auf die Profession der Politischen Bildung

Mit Blick auf das Thema des Bandes könnte man es sich differenzierungstheoretisch in mehrfacher Hinsicht leicht machen: Aus dieser Perspektive erscheint eine ›neutrale Neutralität‹ unplausibel, stattdessen wäre immer nach einem Index zu fragen: Aus wessen Sicht wird etwas als neutral markiert? Auch für das Verhältnis von Erziehung und Politik scheint die Diagnose auf der Hand zu liegen, dass wechselseitige Bezugnahmen letztlich auf die Autonomie dieser Systeme, Felder oder Wertsphären treffen. Wenn aber nicht bruchlos festzulegen ist, was Politische Bildung ist, entstehen vielfältige Möglichkeiten des Öffnens und Schließens von Spezifikationslücken.

Veith Selk

Expertise, Gemeinnorm oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung

Lässt sich politische Bildung wissenschaftlich rechtfertigen? Die Politikwissenschaft wird oftmals als eine ›Demokratiewissenschaft‹ beschrieben, die ein dafür geeignetes demokratiezentriertes Modell politischer Bildung entwickelt habe. Tatsächlich lassen sich aus ihr jedoch drei widersprüchliche Legitimationen gewinnen: eine partizipationsorientierte, eine staatsbürgerliche und eine expertokratische Legitimation politischer Bildung. Der Beitrag fragt nach deren Aktualität und entwickelt die These, dass sich durch diese Legitimationen aktuelle politische Konflikte um die politische Bildung nicht lösen lassen. Sie können jedoch dazu anregen, die Ziele politischer Bildung neu zu denken.

Manon Westphal

Demokratische Parteilichkeit. Ein demokratiethoretisches Plädoyer für eine neutralitätskritische Ausrichtung politischer Bildung

Eine politische Bildung, die Bürgerinnen und Bürgern ein Verständnis des Politischen vermitteln und diese zu politischem Handeln befähigen möchte, sollte einen Anspruch auf Neutralität ablegen. Stattdessen sollte sie vermitteln, was es heißt, unter Bedingungen unüberwindbarer Parteilichkeit im Bereich des Politischen selbstbestimmt und im Sinne der Demokratie zu handeln. Der Beitrag definiert mit Hilfe der radikalen Demokratiethorie die Idee demokratischer Parteilichkeit und zeigt, was es bedeuten könnte, politische Bildung auf dieser Grundlage neutralitätskritisch auszurichten.

Peter Zorn

Politisch bilden, ohne politisch zu wirken? Anmerkungen zu Politischer Bildung als Profession, System oder Feld

Die Debatte darüber, ob politische Partizipation Ziel politischer Bildungspraxis sein soll, zählt zu den »Evergreens« der politischen Bildung. Allerdings ist dieser Umstand bei genauerer Betrachtung durchaus irritierend. Warum sollte es aus einer demokratiepolitischen Warte nicht Ziel sein, zur Partizipation zu motivieren? Warum sollte es aus einer pädagogischen Sicht abzulehnen sein, Partizipation in der Praxis zu »üben«? Teile dieser Irritation lassen sich erklären, so die These des Beitrages, wenn Politische Bildung auf ihr spezifisches Verhältnis zu Politik und Wissenschaft untersucht wird. Hilfreich kann dabei sein, unter einer differenzierungstheoretischen Perspektive auf moderne Gesellschaften die Profession Politische Bildung als Teil des Erziehungs- bzw. Bildungssystems oder als ein Feld im Sinne Pierre Bourdieus zu betrachten.

Bettina Zurstrassen

Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation. Politische Bildung im Interesse bildungsdiskriminierter Kinder und Jugendlicher

In der demokratischen Emanzipation der sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen sah Hermann Giesecke eine zentrale Voraussetzung, um den »historischen Prozess der Demokratisierung in die Zukunft zu verlängern« (1976: 128). Nach wie vor besteht jedoch hinsichtlich der politischen Bildungs- und Partizipationschancen ein erhebliches Ausmaß sozialer Ungleichheit. Diese geht nicht nur auf die unterschiedlichen politischen Sozialisationserfahrungen in den Herkunftsmilieus zurück, sondern ist auch eine Folge von Prozessen institutioneller Diskriminierung im Schulsystem.

Teil 2: Binnenverhältnisse der Politischen Bildung – Flurbegehung

Werner Friedrichs

Legitimationen von Gewicht. Zur materialen Normativität politisch-kultureller Bildung

Im Beitrag wird herausgestellt, dass die Legitimationsbemühungen der Politischen Bildung den Rahmenirrtum der Moderne verlassen müssen. Sie dürfen sich nicht länger auf einen ideellen, weltabgewandten Bereich möglicher Werte beziehen. Denn das ermöglicht erst wüste Behauptungen über die menschliche Bestimmung bis hin zu Alpträumen von Geistersehern. Vielmehr müssen sich normative Begründungen an tatsächlichen materiellen und kulturellen Praktiken orientieren. Nur so wird es gelingen, kommenden Herausforderungen in der Welt, im Anthropozän zu begegnen.

Thomas Meyer

Von der Königin zum Aschenputtel. Zur paradoxen Marginalisierung soziologischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen

War die Soziologie in den Geburtsjahren der politischen Bildung noch eine identitätsstiftende Bezugswissenschaft, so ist sie heute in die Rolle eines ›Underdogs‹ geraten. Der Beitrag problematisiert diese Entwicklung und unterstreicht angesichts tiefgreifender und krisenhafter gesellschaftlicher Transformationsprozesse die Unverzichtbarkeit der soziologischen Erkenntnisproduktion für das fachliche Selbstverständnis einer elaborierten politischen Bildung.

Regina Münderlein

Unterschiedliche Räume, unterschiedliche Legitimationskontexte. Räume schulischer und außerschulischer (politischer) Bildung

Inhalte politischer Bildung – ob in formalen schulischen oder non-formalen nicht-schulischen pädagogischen Räumen – sollten von Lehrenden in einer demokratischen Gesellschaft auf das eigene Leben und Handeln hin erkennbar vermittelt werden. Schule und außerschulische Bildungsakteure befinden sich hier in der Praxis in sehr unterschiedlichen Legitimationskontexten, über die eine differenzierte Reflexion nötig ist, um Weiterentwicklung anzustoßen.

Benedikt Widmaier

Zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Freiheit. Was sind Träger der politischen Bildung?

In der Fachliteratur ist bisher kaum beschrieben oder definiert, was Träger der politischen Bildung sind. Der Beitrag liefert eine Zusammenfassung der gesetzlichen und förderrechtlichen Bestimmungen zu dieser Frage. Dabei wird deutlich, dass die Träger der non-formalen politischen Bildung in Deutschland hoch abhängig von staatlichen Fördermitteln sind. Das gilt sowohl für die korporatistischen »freien Träger« der alten Bundesrepublik und mehr noch für die neuen zivilgesellschaftlichen Träger und Initiativen der Berliner Republik. Diese Abhängigkeit kann leicht in eine Schiefelage geraten, wenn der Staat zu stark steuernd eingreift und selbst politische Themenschwerpunkte in seinen Förderprogrammen setzt. Damit besteht die Gefahr, dass aus einer demokratisch freien Gesellschaft eine gelenkte Zivilgesellschaft werden kann und damit wichtige Themen der allgemeinen politischen Bildung in der Bildungspraxis unzureichend repräsentiert sind.

Teil 3: Lackmustest: Politische Partizipation und Bildung

Bettina Blanck

Partizipation und Begründung

Politische Partizipation – in welchem zu klärenden Verständnis auch immer – unterscheidet sich in der Art und Weise (Qualität/Güte), wie das, wofür sich engagiert wird und was als Position/Meinung vertreten wird, begründet werden kann. Das ist aus erwägungstheoretischer Perspektive zum Gegenstand von politischer Bildung zu machen. Denn – so die These – erst die Beachtung und das Einschätzenkönnen von jeweiligen Begründungsniveaus von Positionen/Meinungen usw. ermöglicht eine kritisch-reflexive Partizipation, die Ausdruck von Mündigkeit und Entscheidungskompetenzen ist, welche eine entsprechende Einstellung (Mentalität) erfordert, wozu politische Bildung beitragen sollte. Dazu muss iterativ reflexiv auch gehören, nicht partizipieren zu wollen, wofür es auch gute Gründe geben mag.

Susann Gessner

Partizipation als voraussetzungsvolles Konzept – pädagogisch-didaktische Herausforderungen für den Fachunterricht Politische Bildung

Voraussetzung einer partizipatorischen politischen Bildungspraxis ist es, die gegenwärtigen Interessen- und Lebenslagen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Für die schulische politische Bildung als Fachunterricht bedeutet dies vor allem die konsequente Orientierung an Schüler/-innen

als Subjekten und Ko-Konstrukteur/-innen von Unterricht. Aushandelnd, streitend und argumentierend bestimmen sie mit, was politisch ist und können dadurch ihre eigenen Positionen in der Gesellschaft erproben und stärken. Schüler/-innen können so erfahren, dass politische Inhalte nicht hierarchisch und mit Absolutheitsanspruch versehen sind, sondern dass Politik erst aus Vielfalt, Streit und Verhandlung entsteht. Diesem Bildungsanspruch entsprechend sollten Menschen in politischen Lern- und Bildungsprozessen ermutigt werden, sich in ihrem teilnehmenden Denken und Handeln gut zu fühlen. So werden Jugendliche zu Akteur/-innen ihres Unterrichts und bestimmen selbst, was politisch ist.

Michael Haus

Drei Quellen politischen Handelns

In diesem Beitrag werden drei normative Quellen politischen Handelns dargestellt und in ihrer Bedeutung für die Frage der (Nicht-)Neutralität der politischen Bildung diskutiert: Tradition, Gerechtigkeit und Widerstand. Unter einer Quelle ist eine den Menschen auf einer existenziellen Sinnenebene ansprechende Tiefenschicht zu verstehen. Indem Menschen mit einer Quelle in Beziehung treten, verstehen sie, was es wert ist, ihre Ziele, ihr Leben und auch ihr Engagement danach auszurichten. Gegenüber einer oder besser: gegenüber ihrer Quelle können Menschen nicht »neutral« sein. Wie lässt sich in der politischen Bildung damit umgehen? Und in welcher Beziehung stehen die drei Quellen zueinander?

Alexander Wohnig

Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung

Der Beitrag entstand im Kontext des Modellprojektes Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung. Darin wurden zwischen 2016 und 2019 Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen politischen Bildungspartnern organisiert, um jungen Menschen die Gelegenheit zu politischem Handeln zu geben. Im Zentrum des Beitrages steht die theoretische Begründung und Legitimation des fachdidaktischen und pädagogischen Vorgehens in dem von der bpb finanzierten Modellprojekt. Die Begründung erfolgt mithilfe von politischen Theorien, genauer Demokratietheorien, sowie der Debatte in der Politischen Bildung selbst. Anschließend wird die Legitimation politischen Handelns als Ziel politischer Bildung empirisch angereichert, auf der Basis von Ergebnissen eines begleitenden Forschungsprojekts. Als Debattenangebot in die Profession hinein steht am Ende die so theoretisch und empirisch sowie ungleichheitsreflexiv fundierte These, politisches Handeln sei auch ein Weg zum Erreichen der Ziele politischer Bildung (u. a. politische Partizipation).

Christian Zimmermann

Politische Partizipation als praktische Kritik. Überlegungen zu einer Zielbestimmung kritischer politischer Bildung

Politische Partizipation als Ziel politischer Bildung in der Demokratie kann durch den Rekurs auf Begründungskontexte philosophischer, demokratietheoretischer oder anthropologischer Provenienz in unterschiedlichen Dimensionen ausgewiesen werden. Kritische politische Bildung orientiert sich im Spannungsfeld von Wirklichkeit und Idee der Demokratie immer an Veränderung im Sinne von emanzipatorischer politischer Praxis und kollektiver Selbstbestimmung. Politische Partizipation muss im Rahmen eines solchen Konzepts deshalb einen besonders prominenten Stellenwert genießen. Der Beitrag bestimmt die Stellung kritischer politischer Bildung im gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang wissenschaftstheoretisch im Sinne kritischer Theorie, präzisiert einen für die Zwecke kritischer politischer Bildung geeigneten Begriff von Kritik und konkretisiert politische Partizipation als praktische Kritik.