

Demokratie-Lernen zwischen Anpassung und Widerstand.

Aktuelle Tendenzen in Österreich und Deutschland

Einleitung – Bildung und Erziehung zwischen Anpassung und Widerstand

Bildung und Erziehung stehen immer in einem dialektischen Verhältnis von Anpassung und Widerstand. Diese grundsätzliche Erkenntnis gilt umso mehr für politische Bildung, die nicht nur Wissen und Inhalte, sondern auch Einstellungen und Verhaltensweisen vermitteln soll. „Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt.“ (Adorno 1971/1966: 109) Seit einiger Zeit wird in Bezug auf politische Bildung vermehrt von Demokratie-Lernen gesprochen (Röken 2011), teilweise ist eine solche Unübersichtlichkeit an Demokratie-Komposita entstanden, dass nicht mehr deutlich wird, was damit genau bezeichnet wird und welche didaktischen und pädagogischen Konzepte damit akzentuiert werden (Widmaier 2018, Wohnig 2019). Damit wird angestrebt, dass eine demokratische Erziehung, die sich auf die Rationalitätsform der Moral bezieht, ein ‚richtiges‘ demokratisches Verhalten bei den Bildungssubjekten hervorbringt, sodass das Ziel der Ermöglichung notwendiger Grundkonsense des Zusammenlebens erreicht werden kann (Reichenbach 2013: 102). Im Folgenden stellen wir eine Zeitdiagnose politischer Bildung vor, die diese Entwicklungen kritisch betrachtet. Die These lautet, dass die Entwicklungen eher in Richtung einer Anpassungstendenz verlaufen als in eine die das Ziel des Widerstands in Bildungsprozessen anvisiert. Zu beobachten ist nicht nur eine begriffliche Verschiebung, sondern auch eine der Inhalte und Grundlagen politischer Bildung. Daher werden in einem zweiten Teil und wiederum in Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen, Grundprinzipien politischer Bildung eingeführt, die auch für ein kritisches Demokratie-Lernen, das nicht nur das Anpassungsziel anvisiert, Geltung haben müssten.

1 Der Versuch einer Zeitdiagnose: (Ent-)Politisierung politischer Bildung

Die These, die in diesem Abschnitt erläutert werden soll, lautet: Im Feld der politischen Bildung ist eine Entpolitisierung der Inhalte bei gleichzeitiger affirmativer Politisierung ihrer Funktion zu beobachten, die auch mit einer Verschiebung der Terminologie, weg von ‚politischer Bildung‘ und hin zu ‚Demokratie-Lernen‘ in Zusammenhang steht.

1.1 Entpolitisierung der Inhalte politischer Bildung

Die Diagnose der Entpolitisierung der Inhalte politischer Bildung, die mit der Verschiebung der Termini hin zu Demokratie-Lernen einhergeht, ist eine Überspitzung einer zu beobachtenden Tendenz, politische Bildung nicht als kritische strukturelle Analyse politischer Probleme und Konflikte, sondern als Aktivierung zu sozialem und erwünschtem Verhalten zu verstehen. Dabei sind vor allem Tendenzen von Belang, die seit der Jahrtausendwende, u.a. mit Bezug zu der Partnerschaftspädagogik Friedrich Oetingers (Theodor Wilhelms) (1951), unter den Begriffen „Demokratie-Lernen“, „Demokratiepädagogik“, „Demokratieförderung“ und „Demokratiebildung“ firmieren. Von besonderem Interesse ist die Lehr-/Lernform des Service-Learnings, die enorme Ausbreitung erfahren hat, als ein Kernkonzept des Demokratie-Lernens begriffen werden kann und in Kultusministerkonferenz- und Regierungspapieren zur Bildungspolitik einen festen Platz eingenommen hat (Die Bundesregierung 2010; 2012; KMK 2018). Ziel des Service-Learning ist es, dass junge Menschen einen realen Bedarf in der Kommune durch ehrenamtliches Engagement abdecken und sich dabei inhaltliches Wissen aneignen. Dabei sollen sie lernen und erkennen, dass es wichtig ist, sich für die Belange anderer einzusetzen und soziales Engagement als wünschenswert anerkennen (Seifert et al. 2012). Die Veröffentlichung von Projektbeispielen zeigt dabei allerdings immer wieder, dass die Lehr-/Lernform nicht bis zur strukturellen politischen Ebene vordringt. Eine Kritik der bestehenden Verhältnisse bleibt dabei aus, es geht um das „konstruktive“ (Beutel 2007: 112) soziale Engagement. Dass dabei die Ideologie des aktivierenden Wohlfahrtsstaates reproduziert wird, der auf die Aktivierung aller Individuen zum Zwecke der Herstellung von Wohlfahrtsgütern setzt, wird nicht reflektiert¹. Zwei kurze Beispiele sollen einen Eindruck geben, welche Form des Handelns und welches Verständnis von Politik in Service-Learning Projekten auffindbar ist: In einem in Baden-Württemberg seit 2017 zugelassenen Schulbuch wird Schüler*innen das Sammeln von Pfandflaschen in einem Kapitel zu „Active Citizenship“ als Möglichkeit in Würde zu leben, angepriesen. Um Schüler*innen selbst in Handeln zu bringen, wird die Lehr-/Lernform des Service-Learnings eingeführt und als Projektidee den Schüler*innen vorgeschlagen, den Erlös von Pfandflaschen zu spenden (Hascher et al. 2017: 160 ff.). In einem als best-practice vorgestellten Service-Learning Projekt gestalten Schüler/-innen „für die Tafel einen vegetarischen Aktionstag, um Bedürftigen zu zeigen, dass eine gesunde, vollwertige Ernährung auch ohne teures Fleisch möglich ist“ (Seifert 2016: 65; kritisch dazu Wohnig 2018).

1.2 Politisierung der Funktion politischer Bildung: staatliche Förderpolitik

Die zweite zeitdiagnostische Tendenz steht in einem scheinbaren Widerspruch zur ersten: Es lässt sich eine Politisierung der Funktion politischer Bildung über staatliche Förderprogramme

¹ Dieser Aspekt kann hier nicht ausführlich dargelegt werden. Er ist nachzulesen in Wohnig 2017: 113-143.

beobachten, die die Autonomie der Profession politischer Bildung gefährdet (Widmaier 2018) und die ebenso in der Verschiebung der Termini hin zu Demokratie-Lernen angezeigt ist. Diese Politisierung ist eine eindeutig affirmative. Dabei handelt es sich in der Bundesrepublik Deutschland besonders um stark geförderte Präventionsprojekte, wie die „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ (Die Bundesregierung 2016) oder das „Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“, in der ein defensives Verständnis politischer Bildung präsentiert wird: Ziel ist der Erhalt des Bestehenden.

Mit der Verlagerung des Fokus von Bildung auf Prävention entstehen strukturelle und pädagogisch-didaktische Probleme für die politische Bildung. Strukturell besteht das Problem darin, dass durch eine extrem hohe Finanzierung, von 2016 „bis 2020 [stellt die Bundesregierung] über 400 Mio. Euro für die Maßnahmen der Demokratieförderung und der Prävention gegen alle Formen des Extremismus zur Verfügung“ (Die Bundesregierung 2017: 1; vgl. auch Widmaier 2020: 67), wodurch ein Wandel in der Struktur der außerschulischen politischen Bildung eingeleitet wurde: „Die sehr starke Wirkung auf Inhalte und institutionelle Strukturen hat vor allem damit zu tun, dass das Bundesprogramm mit 155 Mio. EUR im Vergleich zu anderen Förderprogrammen der Politischen Bildung extrem gut ausgestattet ist“ (Widmaier 2020: 68). Der zweite Punkt betrifft den inhaltlichen Wandel von einer auf Mündigkeit zielenden politischen Bildung hin zu einer, die Prävention fokussiert. Jugendliche werden als potenzielle Gefährder*innen angesprochen, die präventiv mit politischer Bildung zu erreichen sind (Hafeneger 2019). Problematisch ist dabei zum einen die kollektive Stigmatisierung der Jugend, die eine subjektorientierte politische Bildung erschwert, wenn nicht verhindert (Gill/Achour 2019), zum anderen die staatliche Steuerung der Programme und Angebote im Sinne eines engen, liberalen Demokratieverständnisses (siehe ausführlich FkpB 2019). In Gänze kann von einem affirmativen, auf reine Anpassung zielenden, Verständnis politischer Bildung gesprochen werden. Politische Bildung wird in dem Sinne politisiert, als dass diese ein Hauptinstrument staatlicher Steuerung der Erziehung zur Anpassung wird (Widmaier 2020: 65). Politische Bildung kann daher nicht adäquat mit Extremismusprävention beschrieben werden (BMB 2019). Die Problematik der Demokratieförderung besteht aus Sicht einer emanzipatorischen Bildung in der Defizitzuschreibung, die impliziert, dass die Jugend potenziell antidemokratisch sei. Dagegen lässt sich aus Sicht politischer Bildung einwenden:

„Politische Bildung sollte im Gegenteil mit einem Vertrauensvorschuss auf Jugendliche zugehen, getragen von einem positiven Gesellschafts- und Jugendbild. Sie sollte einer partizipativen, proaktiven und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet sein. Politische Bildung will als ‚Laboratorium der Demokratie‘ subjektiv-biografisch und gesellschaftlich bedeutsam sein. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit

menschenfeindlichen und demokratiegefährdenden Entwicklungen und Phänomenen.“ (Hafeneger/Widmaier 2018: 13)²

2 Die Relevanz von Kritik, Kontroversität und Widerstand für politische Bildung

Affirmation, Anpassung und entpolitierte Inhalte bzw. affirmative Politisierung können entsprechend hinderlich auf ein kritisches Demokratie- und schließlich Bildungsverständnis wirken bzw. sind nicht mit einem solchen Verständnis kompatibel. Dagegen muss mit einem gehaltvollen Begriff von Bildung entgegengehalten werden, dass diese dazu befähigen muss, zu lernen bestehende Strukturen und Verhältnisse zu hinterfragen und zu kritisieren sowie wiederum die eigene Rolle in der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen und reflektieren zu können. Neben individuellen Handlungsperspektiven sollen schließlich strukturelle und institutionelle Verantwortungsbereiche (insbesondere in einem demokratischen Wohlfahrtsstaat) und kollektive Handlungsmöglichkeiten im öffentlichen Diskurs stehen. Kontroversität, Kritik, Konflikt und Handlungsperspektiven für Bürger_innen sind der Demokratie immanent, politische Kontroversen bedeuten den Kern des Politischen. Demokratie ist dadurch nicht statisch, sondern eine begrüßenswerte Form zum Ausdruck notwendiger Konflikte und Auseinandersetzung zwischen Selbst- und Weltinterpretationen der Menschen (Reichenbach 2013: 101-102). Konflikte tragen damit auch zur Weiterentwicklung der Gesellschaft bei, wobei die Bürger_innen eine zentrale Rolle spielen. Auf Basis der vorherigen Ausführungen werden nachfolgend wichtige Bezugspunkte für die politische Bildung erläutert.

Zunächst wird der vorliegende Zugang zum Begriff der *Mündigkeit* geklärt. Mündigkeit bedeutet für die Politische Bildung, dass Lernende sich über politische Themen ein eigenes Urteil bilden können und in diesem Zusammenhang eigene Handlungsperspektiven beurteilen. Im Kontext einer Urteilsfähigkeit können sie *Kritik* an politischen Sachverhalten hinsichtlich ihrer eigenen Interessen formulieren und schließlich im Sinne einer Handlungskompetenz politisch partizipieren, um die eigenen Anliegen mitzugestalten. Mündigkeit impliziert für die Wissenschaft der Politischen Bildung auch den Bezug auf kritische Gesellschaftsdiagnosen im Sinne der Kritik an vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Anhand von Kritikfähigkeit können Handlungsperspektiven erkannt und schließlich in Praxis umgesetzt werden. So können und sollen politische und gesellschaftliche

² Auf die Problematik, die dem „Extremismus“-Konzept inhärent eingeschrieben ist und die dieses Konzept für Bildung zweifelhaft erscheinen lässt, kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden. Siehe hierzu im Allgemeinen Berendsen et al. 2019, hier insbesondere Rhein 2019 und Pichl 2019; in Bezug auf die politische Bildung siehe FkpB 2019.

Strukturen ausgehend von politischen Bildungsprozessen eingreifend durch die Lernenden mitgestaltet werden (Wohnig 2018). Verbunden damit impliziert Mündigkeit im Verständnis der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, in dem Mündigkeit als Voraussetzung der Demokratie unabdingbar an Kritik geknüpft ist, und zwar verstanden als Kritik an den bestehenden Verhältnissen, schließlich „eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (Adorno 1971/1969: 145).

Der Begriff und das Konzept der *Kontroversität* wird innerhalb der Politischen Bildung vielseitig diskutiert und bewertet, insbesondere im Zusammenhang mit Begriffen wie Neutralität und Überwältigung. In Deutschland und in Österreich werden aus spezifischen parteipolitischen Interessen Online-Meldestellen oder wie im Beispiel der Partei Alternative für Deutschland (AfD) ein Meldeportal gefordert beziehungsweise eingerichtet und dies mit Bezug auf das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977): Hintergrund ist die Behauptung, Politische Bildung könnte Raum für Indoktrination von Schüler_innen sein, wenn in schulischer politischer Bildung bspw. Positionen der AfD kritisiert würden. Gefordert wird die Neutralität der Lehrkräfte. Dadurch wird eine relevante kritische Auseinandersetzung mit demokratiehemmenden- bis demokratiefeindlichen Äußerungen eingeschüchtert. Im Jahr 2017 richtete die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) in ähnlicher Form temporär eine Online-Meldestelle namens "Parteifreie Schule" ein (Marchart, 2018). Affirmation und Entpolitisierung werden so durch die Meldung von geäußelter Kritik an der FPÖ verstärkt. Dieses Vorgehen bei den Meldeportalen kann wiederum selbst als ein Indoktrinationsversuch im Sinne eines gewünschten Thematisierungsverbotes verstanden werden. Gleichzeitig kann eine parteispezifische bzw. erwünschte Politisierung hervorgerufen werden. Das genannte Meldeportal, das nach kurzer Zeit offline ging, war auf der Seite der FPÖ Oberösterreich selbst zu finden und entspricht dem Titel „Parteifrei“ dadurch in keiner Weise (Ebd.) Schließlich können durch entsprechende Portale der Diskurs und das kritische Hinterfragen gegenüber bestimmten parteipolitischen Positionen verhindert und somit für die Bürger_innen zu einem gewissen Maß intransparent werden. Dies entspricht in der Folge nicht der politischen Bildungsprämissen von Information und Aufklärung, die in einer Demokratie notwendig sind. Eine kritische Auseinandersetzung auf Basis demokratischer Prinzipien stellt ein differenziertes und gerechtfertigtes Sachurteil dar und hat mit Lernendenüberwältigung nichts zu tun. Politische Bildung wird durch einen verkürzt gedachten Objektivitätsanspruch zum Nachteil der lernenden Bürger_innen und zum Nachteil der politischen Bildung geschwächt. Ziel sollte es jedoch sein, die Urteils-, Kritik- und Analysefähigkeit der Lernenden zu stärken, damit sie sich selbst ein eigenständiges Urteil (im Austausch mit kontroversen Zugängen) bilden können und auch lernen, politische Positionen zu kritisieren.

Zum Erlangen politischer Mündigkeit, damit verbunden Urteils- und Kritik- sowie schließlich Handlungsfähigkeit, müssen in einer Demokratie kontrovers diskutierten Themen aufgegriffen werden: Der Beutelsbacher Konsens fordert, dass das, was im gesellschaftlichen Alltag, in der Politik und in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, entsprechend auch in der Schule kontrovers thematisiert werden muss. Hinzuzufügen wären aber die kritischen Nachfragen, welche Positionen nach welchen Kriterien in die Thematisierung aufgenommen werden (Stichwort: hegemoniale vs. marginalisierte Positionen) und ob Kontroversität auch die Gleichwertigkeit verschiedener Positionen voraussetzt, oder ob die Positionen nicht auch hinsichtlich demokratischer Prinzipien reflektiert werden müssen. Damit wird deutlich, dass der politische Urteilsprozess, den politische Bildung anstoßen will, nicht (allein) durch ein Kontroversitätsprinzip gewährleistet wird, sondern mit der Anlegung normativer Richtlinien an die Urteile.

Im Zusammenhang mit Kontroversität wird, wie bereits verdeutlicht wurde, besonders die Rolle der Lehrpersonen diskutiert. Mit Blick auf den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus dem Jahr 2015 basiert Politische Bildung in der österreichischen Schule auf demokratischen Prinzipien, damit verbunden sind Grundwerte wie unter anderem Gleichheit und Gerechtigkeit sowie die kritische Haltung gegenüber Vorurteilen und Ideologien der Ungleichheit. Widersprechen beispielsweise parteipolitische Inhalte diesen Grundlagen, so ist es entsprechend die Aufgabe der Lehrperson, sich mit Bezug auf demokratische Interessen kritisch damit auseinanderzusetzen. Die Lehrperson veranschaulicht den Schüler_innen in diesem Zusammenhang den Unterschied zwischen sach- und wertorientierten Argumentationen und bezieht in ihrer Funktion Stellung für demokratische Prinzipien und Werte. In diesem Kontext kritisiert sie schließlich antidemokratische Inhalte und Handlungen. Werden Menschenrechte, Minderheitenschutz, Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit, das Recht auf parlamentarische Opposition angegriffen, so ist auch nicht mehr von gebotener Kontroversität die Rede.

In der Politischen Bildung wird im Zusammenhang mit Neutralität häufig über Kontroversitätsgebote oder Überwältigungsverbote diskutiert. Diese begründen grundsätzlich jeweils weder eine „Neutralität“ noch die Toleranz gegenüber demokratieverachtenden und diskriminierenden Inhalten. Kontroversität muss deshalb grundsätzlich im Kontext mit demokratischen Grundwerten und Prinzipien stehen. Definitionen darüber, was „objektiv“ oder „neutral“ ist, wird dadurch auch missinterpretiert. Bildung und Schule an sich sind jeweils nicht wertneutral in Bezug auf Prinzipien, Inhalte und schließlich Bildungsziele. Auch muss kritisch reflektiert werden, dass Bildung in der Vergangenheit selbst als Mittel zur Herrschaftslegitimation fungierte (Lösch 2012; Eis 2016). Politische Bildung ist nicht neutral und muss kritisch hinterfragt und diskutiert werden, da sie selbst Teil des Politischen ist. Damit

verbunden sind auch Lernverhältnisse nicht herrschaftsfrei, Bildungsinstitutionen sind in existente Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben. Möchte man in Perspektive einer kritisch-emanzipatorisch verorteten Bildung diese Eingebundenheit thematisieren, so müssen die involvierten Lehrenden und Lernenden selbstreflexiv über ihre eigene Involviertheit in bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft reflektieren (Eis 2016). Bildung und Schule sind also selbst politische Bereiche und an normative demokratische Wertvorstellungen geknüpft. Vor diesem Hintergrund können sie auch nicht politisch „neutral“, passiv oder handlungsunfähig sein. Nonnenmacher äußert sich kritisch über „neutrale Lehrenden“ als Rollenvorbild, indem er beschreibt, dass es „die Tugend der Meinungslosigkeit, des Sich-Heraushaltens, des Nicht-Flagge-Zeigens“ (Nonnenmacher 2011: 91) fördere. Im Alltag des Politischen existiert eine Vielzahl vielfältiger und divergierender Ansichten. Gleichzeitig muss aber aus der didaktischen Perspektive nicht alles als legitim verhandelt werden. Bei der Frage danach, was insbesondere Sichtbarkeit erfahren sollte, gibt es in der Wissenschaft unterschiedliche Zugänge. Nonnenmacher assoziiert mit dem Kontroversitätsgebot, dass es dazu verpflichte, „auch minoritäre oder den Herrschenden missliebige Auffassungen zu Wort kommen zu lassen und mit der herrschenden Meinung nicht konforme Positionen zumindest zur Kenntnis zu nehmen“ (Nonnenmacher 2010: 464).

An den bisherigen Ausführungen anknüpfend, sollen mit Bezug auf die sogenannte Frankfurter Erklärung aus Perspektive der Kritischen Politischen Bildung bestimmte Prinzipien zum Thema Demokratie-Lernen zwischen Anpassung und Widerstand genannt werden. Zu diesen zählen Prinzipien wie *Reflexivität*, *Machtkritik*, *Ermutigung*, *Veränderung*, *Krisen* sowie *Kontroversität* im Verständnis, dass auch Konflikte und Dissens als immanenter Bestandteil des Politischen und von Demokratie thematisiert werden (Eis 2017). Die Lernenden selbst werden hier als aktive Bürger*innen verstanden. Sie sind wiederum selbst in bestehende gesellschaftliche Strukturen, Normen und Diskurse sowie in gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Konflikte eingebunden und können diese schließlich auch aktiv mitgestalten. Lehre hat die Aufgabe, die Lernenden entsprechend darin fördern, ihre eigene Eingebundenheit in bestehende Normen, Strukturen und Prozesse zu erkennen und selbstkritisch auch reflektieren zu lernen. Durch diesen Prozess wird schließlich das sogenannte *Selbstreflexive Ich* der Lernenden gefördert, das an dieser Stelle mit Bezug auf Hellmuth (2009) zusätzlich zu den zuvor genannten Prinzipien mitaufgenommen werden soll. Durch diese Form der Selbstreflexivität können eigene Sichtweisen und Standpunkte in diesem Zusammenhang durchdacht und gegebenenfalls durch die Auseinandersetzung mit divergierenden Sichtweisen erweitert werden. Der politischen Bildung kommt die Aufgabe zu *Autonomie*, *Emanzipation*, *Kritikfähigkeit* sowie politische *Partizipation*, und zwar auch verstanden als reales politisches Handeln, der Lernenden zu fördern.

3 Fazit

Politische Bildung benötigt eine reflektierte Auseinandersetzung mit Kritik, Kontroversität und eigenen individuellen wie kollektiven politischen Handlungsperspektiven. Dazu müssen die Lernenden selbst als aktive Subjekte verstanden und partizipativ in Lehr- und Lernprozesse und damit zusammenhängende Diskurse miteinbezogen werden. Kritik muss als konstruktiver Beitrag für Lerngelegenheiten verhandelt werden, eigene Positionen und Handlungen müssen als basaler und immanenter Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen diskutiert werden. Sollen politische Themen, Prozesse und Strukturen von Lernenden nachhaltig angeeignet werden, muss Bildung die Lernenden selbst miteinbeziehen. Das erfordert in der konkreten Bildungspraxis schließlich mehr Raum und Ressourcen für partizipative Formate sowie die Einbindung von Lernenden in diese Prozesse. Verbunden damit ist die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-politischen Normen, Strukturen und Deutungen, in deren Rahmen Denkmuster entstehen sowie schließlich die eigene Involviertheit in diesem Zusammenhang. Dies betrifft die Selbstreflexivität der Lehrenden wie auch der Lernenden im Rahmen von politischen Bildungsprozessen. Wird die Eingebundenheit der eigenen Subjektivität in die strukturellen Normen und Prozesse reflektiert, können neues Wissen und Diskurse aus einer kritisch-emanzipativen Perspektive beurteilt und bestehende Vorstellungen und Wissensvorräte längerfristig erweitert werden. Ein solches Verständnis wendet sich zum einen gegen eine affirmative Politisierung politischer Bildung, die lediglich den Erhalt bzw. die Konservierung des Bestehenden zum Ziel hat (Präventionslogik) und fokussiert auf eine *politische* politische Bildung, in der politische, gesellschaftliche und ökonomische Strukturen, die hinter politischen gesellschaftlichen und ökonomischen Problemen und Konflikten stehen, in den Blick geraten. So können Lernende diese Probleme und Konflikte analysieren, ihren eigenen Standpunkt und ihre eigene Eingebundenheit in die Verhältnisse erkennen und sich ein politisches Urteil bilden. Auf der Basis des Urteils können sie individuell, aber auch kollektiv politisch handeln, um in politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme und Konflikte zu intervenieren. Gelegenheiten dafür zu bieten, ist Aufgabe politischer Bildung, die auch das „Noch-Nicht-Bewusste“ (Bloch) und das Noch-Nicht-Bekannte der Zukunft im Blick hat.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971/1966): Erziehung – wozu?. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main, S. 105–119.
- Adorno, Theodor W. (1971/1969): Erziehung zur Mündigkeit. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main, S. 133–147.

- Berendsen, Eva u.a. (2019): Extrem unbrauchbar. Über die Gleichsetzungen von links und rechts. Berlin.
- Beutel, Wolfgang (2007): Lernen in Projekten. Möglichkeiten der Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts, S. 111-139.
- BMB (2019): Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention. Dresden.
- Die Bundesregierung (2010): Nationale Engagementstrategie der Bundesregierung. Berlin.
- Die Bundesregierung (2012): Für eine Kultur der Mitverantwortung. Erster Engagementbericht. Berlin.
- Die Bundesregierung (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin.
- Die Bundesregierung (2017): Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus. Berlin.
- Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«? In: Widmaier, Benedikt/ Zorn, Peter (Hrsg.) Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 133f., 136ff.
- Eis, Andreas (2017): Mehr politische Bildung wagen! Frankfurter Erklärung zur politischen Bildung. In: HLZ, 3/2017, S. 18.
- Forum kritische politische Bildung (FkpB) (2019): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. Online einzusehen unter: <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung> (08. September 2020)
- Gill, Thomas/ Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung?. In: Journal für politische Bildung, 2/2019, S. 32- 36.
- Hafeneger, Benno: Politische Bildung ist mehr als Prävention. In: Journal für politische Bildung, 2/2019, S. 22-25.
- Hafeneger, Benno/Widmaier, Benedikt (2018): Warum rassismuskritische politische Bildung?. In: Hafener, Benno u.a. (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Schwalbach/Ts, S. 9–15.
- Hascher, Ulrike u.a. (2017): starkeSeiten 7-10. Alltagskultur, Ernährung, Soziales. Ausgabe Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Hellmuth, Thomas (2009): Das »selbstreflexive Ich«. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Ders. (Hrsg.): Das »selbstreflexive Ich«. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/ Wien/ Bozen, S. 12ff.
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz; www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (15. Februar 2019)
- Lösch, Bettina (2012): Warum ist eine kritische Politische Bildung nötig? eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft, 9/2012 vom 11.05.2012, S. 3.
- Marchart, Jan Michael (2018): Was wurde aus dem Lehrer-Pranger? FPÖ contra parteikritische Lehrer: Gegen das Neutralitätsgebot hat niemand verstoßen. Wiener Zeitung, Ausgabe 26.10.2018.
- Nonnenmacher, Frank (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeit und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach / Ts, S. 459-470.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 83-99.
- Oetinger, Friedrich (Theodor Wilhelm) (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.

- Pichl, Maximilian: Im Recht. Der Extremismusbegriff schützt vor allem eins: die Verfasstheit der herrschenden Wirtschafts- und Sozialordnung gegen emanzipatorische Politik. In: Berendsen, Eva u.a. (Hrsg.): Extrem unbrauchbar. Über die Gleichsetzungen von links und rechts. Berlin, S. 169-179.
- Reichenbach, Roland (2013): Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze.
- Rhein, Katharina (2019): Politische Bildung als positiver Verfassungsschutz. Über ein deprimierendes Demokratieverständnis. In: Berendsen, Eva u.a. (Hrsg.): Extrem unbrauchbar. Über die Gleichsetzungen von links und rechts. Berlin, S. 75-84.
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster.
- Seifert, Anne u.a. (2012): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim/Basel.
- Seifert, Anne (2016): Bildung, die verändert? Transformatorische Bildungsprozesse im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bittner, Alexander u.a. (Hrsg.): Nachhaltigkeit erfahren. Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München, S. 53-66.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 03/2018, S. 258-266.
- Widmaier, Benedikt (2020): Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In: Haarmann, Moritz u.a. (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 63-79.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.
- Wohnig, Alexander (2018): Zur Notwendigkeit das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen. In: Fricke, Michael u.a. (Hrsg.): Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Münster/New York, S. 199-217.
- Wohnig, Alexander (2019): Was ist politische Bildung? Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 3/2019, S.11-17.