

Gernod Röken

Fehlverständnisse und Fehlhaltungen in der Vermittlung demokratischer Erziehung und politischer Bildung

Der Aufsatz stellt sich den aktuellen Herausforderungen politischer Bildung und möchte zur Unterstützung einer demokratischen Diskursordnung beitragen. Dazu wendet er sich einigen wenigen Fehlverständnissen und Fehlhaltungen in der politischen Bildung im Kontext der Demokratiegefährdung zu. Diese scheinen nicht geeignet zu sein, eine demokratische Resilienz zu entwickeln. Solche Vorstellungen und Haltungen, die sich scheinbar demokratieunterstützend verstehen, widersprechen der Förderung einer resilienten Demokratie durch Bildung. Um Irrwege zu identifizieren, bewusst und verfügbar zu machen, werden Fragen danach gestellt, ob politische Bildung auf eine sog. Extremismusprävention zentral auszurichten sei und ob politisch bildender Unterricht sich unter einem Neutralitätsgebot auf der Seite der Lehrpersonen vollziehen sollte.

Einleitung

Die Notwendigkeit, sich über eine begriffliche Klärung als Orientierungsgerüst für politisch bildende und demokratisch erziehende Bemühungen in der Schule als Querschnittsaufgabe und in den politisch bildenden Fächern erneut und dabei vertiefender und über bisherige Legitimationen hinaus zu beschäftigen, ist angesichts des islamistischen Anschlags auf den französischen Lehrer Samuel Paty am 18.10.2020, der die Meinungsfreiheit verteidigte und Opfer dieses infamen terroristischen Aktes geworden ist, auch in Deutschland angesichts zunehmender rassistischer Attacken, Fremdenfeindlichkeit, chauvinistischer Diskriminierungen, antisemitischer Anschläge und neonazistischer Gräueltaten seit den 1990er Jahren des vorherigen Jahrhunderts bis heute größer geworden. Auch der am 6. Januar 2021 von einem amtierenden Präsidenten angestachelte und entfachte Sturm auf den Kongress als Herz der amerikanischen Demokratie und die damit verbundene Beschädigung demokratischer Institutionen geben Anlass zur Sorge und verdeutlichen nicht nur die Verwundbarkeit der ältesten Demokratie der Welt, sondern unterstreichen auch eine enorme Demokratieverachtung, die sogar vom höchsten Repräsentanten des Landes ausgegangen ist. Auch nach dem Ende eines von einem Präsidenten entfesselten „Aufstandsversuch“ können die antidemokrati-

schen Angriffe in den USA keineswegs als erledigt gelten und als situative Anomalie abgetan werden, weil sich hinter diesem putschartigen Marsch gravierende strukturelle soziale und politische Probleme verbergen. Dies sind nur zwei Beispiele, aber trotzdem kann insgesamt und weit über die USA und Frankreich hinaus von einem deutlichen Erstarken autoritär-nationaler illiberaler Gruppierungen, populistischer, rassistischer Ideologien und menschenfeindlichen Handlungsvollzügen gesprochen werden, die die Demokratie wie schon lange nicht mehr anfeinden. Dazu gesellen sich auch Hass, Verunglimpfungen und ein Verächtlichmachen von Menschen, die sich für Menschenrechte, demokratische Grundwerte einsetzen und sich gegen soziale Benachteiligung und einen zunehmenden Sozialdarwinismus in der Gesellschaft wehren. Es ist beunruhigend, wenn eine zunehmende Polarisierung der Gesellschaft dazu führt, dass bei einem sich festigenden und radikalisierenden Teil der Bevölkerung eine wachsende Gewaltbereitschaft, menschenfeindliche Gesinnungen und ein anhaltendes Demokratiemisstrauen festzustellen sind (vgl. Achour 2018, S. 40). Das Misstrauen ist aber nicht auf fundamentalistische und autoritär national-radikale Gruppierungen beschränkt, sondern hat trotz Wertschätzung der Demokratie als Staatform in der gesamten Bevölkerung zugenommen, da nur noch 42 % Vertrauen in die politischen Institutionen haben und

mit der Wirklichkeit der Demokratie in der Bundesrepublik zufrieden sind (vgl. Jungkamp / Pfafferort 2018, S. 15). Die „Leipziger Autoritarismus Studie“ (Decker / Brähler 2020, S.89 ff. u. 149 ff.) offenbart deutliche Zersetzungspotenziale einer demokratischen Kultur, weist auf einen erodierenden gesellschaftlichen Zusammenhalt und zunehmende autoritäre Sehnsüchte und Dynamiken sowie deren Verbreitung und Radikalisierung in der Breite der bundesrepublikanischen Gesellschaft hin. Daher stellt sich die Frage vor allem für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, ob und in welcher Weise er mit der Beschäftigung mit den Ursachen für solche Phänomene einen kleinen Beitrag zur präventiven Bekämpfung solcher Haltungen und Einstellungen leisten kann, zumal eine aktuelle Diskussion über die schulischen Möglichkeiten einer sog. Extremismusprävention im Rahmen von Demokratieförderung entstanden ist und nach Antworten verlangt.

Vor einem solchen Hintergrund wird zudem ein weiterer Fragehorizont im Rahmen der unterrichtlichen Realisierung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung eröffnet: Wie urteils offen und vielfältig dürfen unterrichtliche Diskurse in einem solchen Kontext sich gestalten, wie hat sich die Fachlehrkraft in dieser Gemengelage zu verhalten? Insbesondere die Häufung von Verschwörungstheorien auf der Straße und im Netz seit Beginn der Corona-Pandemie und die Einrichtung eines elektronischen Meldeportals der AfD in Hamburg von 2018 (danach auch in anderen Bundesländern) zur Meldung von Verstößen gegen ein vermeintliches Neutralitätsgebot im Unterricht unterstreichen trotz der fokussierten und berechtigten Aufmerksamkeit auf das Corona-Pandemiegeschehen die Notwendigkeit, sich in Schule und Unterricht verstärkt und vertiefender mit solchen Fragen zu beschäftigen. Gerade in einer Zeit, in der die nordrhein-westfälische Landesregierung aus machtpolitischen Interessen (vgl. DVPB NRW 2021, S. 1) und unter Aufgabe einer pluralen und kontroversen Unterrichtskultur sich für ein Fach Wirtschaft als Fach der Wirtschaft mit einer entsprechenden Eigenlogik mit allen Mitteln und auf allen Ebenen ausspricht, dies in Verordnungen zur Lehrer*innenausbildung umsetzen und verstetigen will, um dem Integrationsfach Sozialwissenschaften und darin inkludiert einer profilierten politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Bildung den Garaus machen will, ist es unerlässlich angesichts der hier eingangs geschilderten Problemlagen argumentativ und protestierend dagegen einzuschreiten und sich für eine nicht nur ungehinderte, sondern für eine deutlich erweiterte politische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung in allen Schulformen des Landes NRW einzusetzen. Ohne eine solche Stärkung und ohne eine Abwehr einer Entsubstantiierung sozialwissenschaftlicher Bildung und demokratischer Erziehung in der Schule bleiben Appelle in Sonntagsreden über die Notwendigkeit von solchen erzieherischen und bildenden Aufgaben nur Postulatspädagogik, die der Demokratieförderung einen Bärendienst erweisen und sie massiv schwächen. Besonders beschämend ist auch hier, dass solche Initiativen von politischen Akteuren und Akteurinnen ausgehen, denen daran gelegen sein müsste,

dass „Demokratie kein knappes Gut“ (Büttner / Meyer 2000, S. 7) wird. Um schulisch und unterrichtlich weiterhin und möglichst intensivierend am zivilisatorischen Niveau der demokratischen Lebensform und an einer entsprechenden Haltung ebenso wie am Verstehen und Beurteilen von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft festzuhalten und diese verstetigend zu entwickeln, sind Fachlehrer*innen in ihrem professionellen Verständnis als politische Bildner*innen und demokratische Erzieher*innen besonders gefordert. Dazu gehört auch soweit wie rechtlich möglich, sich solchen Zumutungen zu widersetzen, entsprechende Widerstandsfähigkeiten einschließlich inhaltlicher Antitoxine zu entwickeln, sich nicht unkritisch auf die Reproduktion von Vorgaben zu beschränken, sondern sich einflussnehmend um deren Transformation zu bemühen. Notwendig wird, dass nach strategisch-taktischen Handlungsoptionen gesucht wird und diese geprüft und ausgelotet werden, um zumindest am Ziel einer im Verhältnis zu anderen Fächern gleichwertigen und unverzichtbaren politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Bildung als Leitlinie festzuhalten und diese auch strukturell in der Schule zu verankern. Die „Bedeutung einer sozialwissenschaftlich gebildeten Bevölkerung für eine Demokratie“ (Engartner et al. 2021, S. 11) kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Was dazu förderlich und was eher hinderlich ist und vermieden werden sollte, soll nach der folgenden Überblicksorientierung, in der sich die weiteren Ausführungen bewegen, an zwei Problembereichen geklärt werden.

Demokratie-Lernen als geklärter Begriff im Kontext der verschiedenen Konzepte

Da Demokratie-Lernen inzwischen ein „catch-all-term“ mit positiver Konnotation ohne differenzierende Begriffsbestimmung geworden ist und damit selbst zu Miss- und Fehlverständnissen trotz guter Absichten beitragen kann, sei mit Hilfe einer Grafik mit der Funktion einer Rahmung für den entsprechenden Horizont auf das verwiesen, was ausführlicher im Heft 3-4/2020 „Politisches Lernen“ Gegenstand war (Röken 2020, S. 36 ff.). Zwei Grundanliegen verdienen dabei eine besondere Beachtung, wenn die Begrifflichkeiten als Analyseinstrumente unterrichtlich genutzt und über ein reines Begriffslernen als „Begriffsakrobatik“ hinausgehen sollen. Alle hinter den Begriffen verborgenen Anliegen sind daran gebunden, dass sie sich „nicht in den Dienst staatlicher Antizipationen als ‚Exekutive‘ des Politischen stellen“ und deshalb auch keine absolute Anerkennung verlangen können, „weil dies dem Prinzip demokratischer Mitwirkung und -gestaltung widerspräche“ (Benner 2012, S. 170 ff.). Daher ist auch für den Unterricht unverzichtbar, dass der öffentlich ausgetragene Streit um das Demokratische, um das Politische und um den richtigen pädagogischen Weg auch in der unterrichtlichen Inszenierung durch größtmögliche Kontroversität zum Tragen kommt, die allerdings nicht relativistisch zu verstehen ist. Dazu gehört auch, dass Demokratie-Lernen als Philosophie der politischen Bildung so verstanden wird, dass im Anschluss an Henkenborg auch das Demokratie-Lernen einer Kritik

(rekonstruktive, genealogische und konstruktivistische) unterzogen wird, weil Kritik „zum Selbstverständnis einer an der Idee der Aufklärung orientierten Politischen Bildung“ (Henkenborg 2009, S. 287) gehört und weil pädagogisches Handeln nicht auf ein technisches Mittel zu reduzieren ist,

das nur auf die Weitergabe von normativen Orientierungen im Rahmen vorgegebener Traditionsstrukturen verstanden werden darf (vgl. Richter 2000, S. 58). Zur Orientierung und Einordnung kann die grafische Darstellung helfen:

<p>Demokratische Erziehung</p> <p>Einführung in das demokratische Ethos mit dem Ziel einer erziehungsgestützten Perspektive auf mündigkeitsorientiertes Verhalten (keine politische Erziehung)</p>	<p>Formale politische Bildung und traditionelle Politikdidaktik</p> <p>Politik als Referenzbegriff, systematische Aneignung von Wissen (kein Verhalten) aus Soziologie, Politik, Ökonomie, Recht, Politik als Fach, Politikverständnis auf den Staat und bestehende Realität bezogen</p>	<p>Kritische politische Bildung</p> <p>Weites Politikverständnis, politische Bildung als Kritik an Herrschafts- und Machtverhältnissen unter Rückgriff auf Gesellschaftsanalysen mit der Perspektive auf gesellschaftliche und politische Alternativen</p>
---	---	---

<p>Demokratie-Lernen: Demokratiepädagogik als Grundlage mit Demokratie als Referenzbegriff (vor allem als Lebensform)</p>	
<p>1. Pädagogische Ausrichtung: Schule als Feld demokratischer Erfahrungen zum Erwerb demokratisch-kooperativer und sozialer Kompetenzen, Schule in Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld als Lernort für Demokratie</p>	<p>2. Unterrichtsbezogene Ausrichtung (vor allem): <i>Demokratiedidaktik</i>, fachwissenschaftliches Fundament (nicht nur Pädagogik) zum Erwerb demokratisch-kooperativer und sozialer Kompetenzen, Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform</p>

<p>Demokratische Bildung</p> <p>als inhaltsbezogene Klärung von Demokratie in ihren unterschiedlichen Konzepten und darauf bezogene subjektive und reflektierte Positionsbestimmung, vorrangig liberale und ggf. republikanische Demokratie</p>
--

<p>Kritische Demokratiebildung</p> <p>Kritisches Demokratieverständnis, Analyse der Demokratie auf ihre Defizite und uneingelöste Versprechen, Ziel: umfassende politische Partizipation aller, kritische und soziale Demokratie</p>

Demokratie-Lernen als Extremismusprävention?

Durch das zu Beginn schon erwähnte Problem der Gefährdung demokratischer Grundhaltungen und der institutionellen Verfasstheit der Demokratie durch autoritär-nationale und illiberale Kräfte und Denkmuster sind inzwischen Rassismus und „Rechtsextremismus“ zu besonders wichtigen politischen Problemlagen geworden. Auch wenn solche Problemlagen u.a. Ausdruck von Deformationen und Entleerungen der liberal-repräsentativen Demokratie sind, die ihrem Anspruch der gleichen Teilhabemöglichkeiten aller Mitglieder einer Gesellschaft nicht mehr nachkommt (z.B. fehlende Repräsentation Depravierter), dürfen sie nicht unbeachtet bleiben. In der Regel wird vor allem und erneut auf die Bewältigung solcher Gefahren der Demokratie durch die schulische und außerschulische Bildung gesetzt und damit auch auf politische Bildung und demokratische Erziehung im politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht. Soll dieser Erziehungs- und Bildungsauftrag ernsthaft sowie analytisch klärend und somit jenseits von beschwörenden und sich wiederholenden Postulaten umgesetzt werden, ist es unverzichtbar, den Extremismusbegriff zu problematisieren.

Die überwiegend in den Medien und von offizieller Seite benutzte Zuschreibung unterstellt, dass es eine gesellschaftliche und demokratisch fundierte Mitte gäbe, die durch

extremistische Ränder in hufeisenförmiger Anordnung bedroht würden:

„Dabei werden Rassismus, Antisemitismus und andere Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen aus der sogenannten Mitte ausgeklammert und damit tendenziell verharmlost, da dies suggeriert, diese Phänomene würden nicht alle Bereiche der Gesellschaft durchziehen. Zudem werden mit dem Extremismusansatz Versuche unternommen, das menschenverachtende Denken und Handeln mit linker Gesellschaftskritik und linkem zivilgesellschaftlichen Widerstand gleichzusetzen“ (Rhein 2019, S. 17. Anm. 4).

Ein solcher Extremismusbegriff, der von einer Mitte einer dem Extremismus „diametral entgegenstehende(n) relativ homoge(n) Mehrheitsgesellschaft“ (Schedler 2019, S. 22) ausgeht, vernachlässigt mit einer derartigen normativen Setzung nicht nur politische Entwicklungen im Zentrum der Gesellschaft und wertet diese positiv, sondern eine solche Zuschreibung ignoriert die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung, die verdeutlicht, dass eine solche Bestimmung absolut unterkomplex ist, den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht gerecht wird und mit der Konzentration auf die Ränder eine tendenziöse und eingeschränkte Sichtweise propagiert (vgl. ebd., S. 23). Eine gesellschaftliche „Mitte“, in der auch extremistische Gesinnungen anzutreffen sind, wird so durch eine Analogisierung von völlig diffe-

renten Weltanschauungen überhaupt erst als politischer Ort konstruiert (vgl. Salzborn 2020, S. 7 f.). Ein solchermaßen amputierter Extremismusbegriff mit einem Äquidistanzgebot der sog. Mitte von beiden vermeintlichen Rändern ermöglicht, dass das demokratiebezogene Engagement „gegen die extreme Rechte gespalten, behindert und diskreditiert“ (Rhein 2019, S. 26) und eine vermeintliche politische Mitte von einer Mitverantwortung entlastet wird. Zu Recht folgert deshalb Butterwegge: „Die Konzentration auf das/die Extreme lenkt vom gesellschaftlichen Machtzentrum und von seiner Verantwortung für die politische Entwicklung eines Landes ab“ (Butterwegge 2000, S. 19). Zudem werden damit Fragen nach der Entstehung und Persistenz neonazistischer und menschenverachtender Ideologien ausgeblendet, die als strukturelles Problem wahrzunehmen sind. So ist begrifflich die soziale Dynamik extremistischer Gruppen und ihre Wandelbarkeit nicht erfassbar. Ebenso werden Veränderungen innerhalb des demokratischen Gemeinwesens vernachlässigt (vgl. Salzborn 2020, S. 8 u. 2020a, S. 112 f.). Der Begriff „Extremismus“ ist daher statisch, betont eher individualisierende Tendenzen, ermöglicht Simplifizierungen sowie personelle Stigmatisierungen und lässt strukturelle Aspekte von Vergesellschaftung unberücksichtigt, obwohl die Ursachen für derartige Entwicklungen nicht außerhalb der Gesellschaft und deren Struktur zu suchen sind. Wenn links und rechts „gleichgesetzt und austauschbar“ werden und es zu einer Analogisierung kommt, wird der Begriff völlig beliebig und erfasst alles, „sofern man außerhalb der willkürlich gesetzten Mitte steht“ (Kopke / Rensmann 2000, S. 1453). Auch wird die bestehende liberal-repräsentative Form der Demokratie in normativer Weise idealisiert und Weiterentwicklungen sowie Veränderungen, die durchaus einen demokratischen Charakter besitzen können und eine Demokratisierung einer zunehmend autoritären Demokratie erreichen wollen, werden ins Illegale abgedrängt. Vor solchen Vereinfachungen ist politische und sozialwissenschaftliche Bildung zu bewahren.

Eine Reduktion demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf eine Extremismusprävention zur Eindämmung demokratiefeindlicher Haltungen verfehlt zudem seinen immanenten Gehalt, weil damit „ein auf Normalität und Feindkonstruktion basierendes Demokratieverständnis implementiert würde“ (Bürgin / Eis 2019, S. 20) und Fragen nach Einschränkungen der Demokratie in ihrem Namen unbeantwortet blieben. Demokratie wird funktionalisiert und nicht mehr als Selbstzweck verstanden. Deshalb sollte im Rahmen einer politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung weder der Extremismusbegriff noch der verharmlosende und glattgeschliffene Begriff des „Rechtspopulismus“ ohne kritische Reflexion benutzt werden. Vielmehr ist der Begriff der eines „autoritären Nationalradikalismus“ (Heitmeyer 2018, S. 16 ff.) unter Hinzufügung seiner gewalttätigen und neonazistischen Positionen zu präferieren, weil mit diesen Differenzierungen die Demokratiegefährdungen deutlicher markiert werden können. Eine argumentative Bekämpfung der Ziele, der Praktiken, der ideologischen Sprachmuster des „autoritären Nationalradikalismus“ setzt

nicht nur die Kenntnis dieser voraus, sondern muss auch ihre Reichweite und Verankerung einbeziehen, analysieren, angemessen einordnen und entsprechend etikettieren.

Vor allem aber griffe eine politische und sozialwissenschaftliche Bildung, die sich als ausschließlich präventive Intention und Ausrichtung des Unterrichts auf eine Deradikalisierung und Gefahrenabwehr von Demokratie verstünde – so notwendig solche Ziele ohne Zweifel sind –, zu kurz und verengte die Problematik auf eine Perspektive einer angegriffenen liberalen Demokratie. Politische Bildung unter dem Primat der Extremismusprävention mit unterschiedlichen Präventionstypen (primäre, sekundäre, tertiäre, vgl. Fahti et al., 2016, S. 4 mit Ausrichtung auf verschiedene Zielgruppen) reduzierte dieses grundsätzliche Anliegen auf eine sicherheitsbezogene Handlungslogik als alarmistischer Zugriff in einer ausschließlichen „Feuerwehrfunktion“, deren Einlösung nicht garantiert werden kann und eher unwahrscheinlich ist. Auch das Demokratieverständnis würde in Mitleidenschaft gezogen, weil es nur noch auf Feindkonstruktionen ausgerichtet und entsprechend implementiert würde (vgl. Bürgin / Eis 2019, S. 20). Eine Ausrichtung politischer Bildung auf „Präventionismus“ liefe „Gefahr, ein generell positiv gedeutetes Verständnis von offener Demokratie und Individuum zu unterlaufen“ (ebd.), was u.a. von den Menschenrechten vorausgesetzt wird. Das Verständnis von Demokratie würde verkürzt und auf einen staatlichen Ordnungs- und Sicherheitsaspekt reduziert (vgl. Achour / Gill 2020, S. 11, 13), statt die Gestaltungsaufgabe als Element politischer Bildung zu fördern. Eine solche „Tendenz zur Versicherheitlichung“ (Widmaier 2019, S. 12) bzw. der Fokussierung auf die innere Sicherheit und eine damit einhergehende Bevorzugung von Präventionskonzeptionen führte zur Unterordnung der politischen Bildung unter solche Krisenbewältigungsstrategien und könnte Stigmatisierungseffekte hinsichtlich bestimmter Gruppen hervorrufen und Vorurteile hinsichtlich einer potenziell antidemokratischen Jugend befördern. Diese würde unter dieser Voraussetzung als Objekt staatlicher Maßnahmen begriffen und nicht mehr als Subjekt eigener Urteils- und Handlungsfähigkeit (vgl. Achour / Gill 2020, S. 11) begriffen. Dies bedeutete nicht nur einen fundamentalen Gegensatz zum Anspruch politischer Bildung, sondern konterkarierte auch die Bereitschaft bei Jugendlichen für ein demokratisches Engagement. Formale wie nonformale politische Bildung sollten sich darum bemühen, „aufrechte Demokratinnen und Demokraten statt bloße Verfassungsschützerinnen und Verfassungsschützer“ (Rhein 2020, S. 18) in nicht-affirmativer Weise zu erziehen und zu bilden.

Demokratische Erziehung und politische Bildung verstehen sich universell, nicht als Elemente einer „defensiv ausgerichtete(n) Verhinderungspädagogik“, sind als Notwendigkeit und Wert an sich und nicht als Dienstleister zu begreifen und benötigen keine Legitimation durch mögliche Bedrohungen und Gefährdungen der Demokratie, auch wenn sie „präventive Effekte hervorrufen“ (Hafeneger 2019, S. 23) können und diese jenseits einer einseitigen Fokussierung darauf mitbewältigen wollen. Eine Reduktion auf ein reines

Demokratienschutzkonzept bliebe zudem unterkomplex. Demokratische Erziehung und politische Bildung zielen in ihrer Aufeinanderbezogenheit und Komplementarität auf die Entwicklung und Vertiefung einer demokratischen Lebensform und eines entsprechenden Habitus (vgl. Röken 2011, S. 231 ff.). Sie sind damit unverzichtbare Elemente zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie und für die Entwicklung mündiger, kritischer, urteils- und handlungsfähiger Menschen. Nur über Informiertheit, Heranführung an die demokratische Lebensform, kritische Analysen und politische Urteilsfähigkeit kann möglicherweise eine demokratische Resilienz entstehen. Daher stellen demokratische Erziehung und politische Bildung eben kein Sonderprogramm für Schule und Unterricht dar, „wenn es gerade politisch opportun erscheint, sondern (sind, G.R.) eine dauerhafte Gestaltungsaufgabe“ (Zentralen für politischen Bildung, 2020, S. 6), die ins Zentrum schulischen Erziehens und Bildens gehört und damit auch einen wichtigen Platz im politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht einnehmen muss.

Vom demokratischen Ethos geprägte Parteinahme oder Gebot der Neutralität in der politischen Bildung und demokratischen Erziehung?

Durch das in der Einleitung dieses Beitrages schon erwähnte von der AfD eingerichtete Portal „Neutrale Schulen“ ist eine Diskussion über die Neutralität von Lehrenden in schulischen Bildungsprozessen entstanden, der sich insbesondere eine Thematik zu stellen hat, die sich explizit mit der schulischen politischen Bildung beschäftigt. Auch in der kontroversen Diskussion über das Festhalten am Beutelsbacher Konsens bzw. über die Notwendigkeit einer Neuformulierung für die politische Bildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wurde die Frage aufgeworfen, ob dieser 1976 erzielte Kompromiss nicht als Neutralitätsverpflichtung der Lehrenden bei der unterrichtlichen Vermittlung erforderlich mache und ob eine solche Interpretation angemessen sei. Ohne differenziert auf diese Diskussion, auf die Genese dieser Einigung, auf veränderte Ausgangslagen (vgl. Widmaier / Zorn, 2016) eingehen zu können, kann dazu festgestellt werden, dass der Beutelsbacher Konsens die Lehrenden nicht zu politischen Neutren machen will, sondern ihnen jenseits von basalen oder subtilen Überwältigungen zumutet, dass sie einen erkennbaren Standpunkt vertreten und ihre Position offenlegen, ohne diese dabei zum Maßstab für Schüler*innenurteile zu machen. Zudem nehmen Schüler*innen sowieso wahr, welche Auffassung ihre Lehrer*innen vertreten. Nur mit der entsprechenden Transparenz und der Einräumung der Hinterfragung der Lehrer*innenhaltung können auch eine Entpolitisierung und Entleerung von Bildungsprozessen und damit eine Entpädagogisierung vermieden werden. Nur so ist es möglich, dass Lernende eine Unterstützung zur Entwicklung einer demokratischen Identität erfahren. Insofern ist von einer Fehlinterpretation dieser Vereinbarung von Beutelsbach zu sprechen, wenn ein Neutralitätsgebot

daraus abgeleitet würde. Grundlegende didaktische Unterrichtsprinzipien, die für die politische und sozialwissenschaftliche Bildung Gültigkeit haben, sind vor allem die Subjekt-, Konflikt-, Problem-, Alternativ- und Zukunftsorientierung und die Ermöglichung einer eigenständigen und kriteriengeleiteten politischen Urteilsbildung. Insbesondere die Konfliktorientierung ist dabei mehr als ein belangloses „Einerseits – Andererseits“ im Sinne eines unverbindlichen Meinungsaustausches, sondern fördert vor allem eine Kultur des Dissenses und damit die demokratische Lebensform, wozu das argumentative Sich-Einlassen auf unterschiedliche Perspektiven und deren Erörterung im Vordergrund stehen sollten.

Auch in grundsätzlicher Weise und damit über die politische Bildung hinaus gilt, dass Lehrkräfte nicht neutral sein dürfen und nicht sollten. Da politische Bildung auf Mündigkeit ausgerichtet und unterrichtlich als Annäherung an diese zu konkretisieren ist, kann Neutralität im politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht nicht das Ziel sein. Sibylle Reinhardt weist darüber hinaus berechtigt auf die Rolle von Lehrenden als Beamte und Staatsbürger und ihren schulischen Bildungsauftrag hin, der Neutralität ausschließt. Daraus entstehe die Verpflichtung, sich für demokratische Werte und Menschenrechte einzusetzen und nicht auf ihr Grundrecht auf Meinungsäußerung zu verzichten, zumal Neutralität ein Kennzeichen eines autoritären Staatsverständnisses sei (vgl. Reinhardt 2020a, S. 14). Insofern wäre ein Verzicht auf eine Parteinahme ein gravierendes Fehlverhalten und ein Problem. Dabei präferiere ich den Begriff der Parteinahme im Anschluss an Gagel, weil dieser „offen bleibt für Infragestellung und Revision und dem Lernenden Gelegenheit gibt zur Überprüfung, zum Selbstvollzug (Gagel 1983, S. 155) und so als „demokratisch reflektierte Parteinahme“ (Gessner 2020, S. 86) zu verstehen ist. Der Begriff der Parteilichkeit dagegen ist schillernd (vgl. Reinhardt 2020b, S. 52). Wenn Parteilichkeit allerdings im Sinne einer kritischen Loyalität zu demokratischen Grundprinzipien, für ein Eintreten für ein demokratisches Ethos bzw. für ein Engagement für die demokratische Lebensform, für Diskursivität und Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche sowie eine Verpflichtung auf die Menschenrechte bestimmt wird, sehe ich eine Passung zur politischen Bildung und allen Formen des Demokratie-Lernens als gegeben an. Das bedeutet inhaltlich, dass bspw. autoritär-nationale und rassistische Positionen zwar darzustellen, zu analysieren und zu beurteilen sind, aber nicht als gleichwertig behandelt werden können. Vor dem Hintergrund eines Konzeptes demokratischer Resilienz unter Einschluss der Henkenborgschen Bestimmung einer Philosophie der politischen Bildung können dann auch autoritären und paternalistischen Auffassungen von Demokratie und Strategien Grenzen gesetzt werden. Darüber hinaus ist es angesichts von (bildungs-)politischen Vorgaben mit hegemonialem Charakter, die auf Zustimmung der Betroffenen ausgelegt und die Ausdrücke von Machtverhältnissen sind und auch schulische Lernsettings beeinflussen, notwendig, diesen sich gegenüber nicht neutral

zu verhalten, da eine akzeptierte und verstetigte Neutralität diese unreflektiert ließe (vgl. Hofmann / Wohnig 2020, S. 5 f.). Da Demokratie auf Kritik- und Konfliktbefähigungen angewiesen ist, gehört auch eine Position dazu, die danach fragt, welche Sichtweisen, Positionen, Praktiken und Menschen ausgeschlossen sind und nicht gleichberechtigt am gesellschaftlichen und politischen Leben bzw. am Diskurs teilnehmen können. Es geht neben der Kenntlichmachung der Nicht-Berücksichtigung an der gestaltenden Teilnahme und Teilhabe an der Demokratie in ihren verschiedenen Varianten auch immer darum, „den Unterschied zwischen Demokratie als konkrete politische Ordnung und Demokratie als Idee eines kontinuierlichen Gestaltungsprozesses“ (Westphal 2020, S. 30) zu verdeutlichen und auch kenntlich zu machen. Wenn politische Bildung und demokratische Erziehung einen Beitrag dazu leisten wollen, eine Haltung zu befördern, die auf Demokratie und Gerechtigkeit im Anschluss an die Gerechtigkeitstheorie von Rainer Forst (vgl. Forst 1994, zit. n. Culp 2013, S. 13) ausgerichtet ist und zur Entwicklung, Vertiefung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse beitragen will, dann ist eine neutrale Positionierung dazu völlig ungeeignet. Culp fordert eine Haltung, die es allen Bürger*innen ermöglicht, die gegebenen Verhältnisse effektiv infrage zu stellen und in einem deliberativen Prozess wirksam am Meinungs- und Willensbildungsprozess teilzunehmen (vgl. Culp 2013, S. 14).

Darüber hinaus ist es ja sogar so, dass das Indoktrinationsverbot nicht erfüllt wird, wenn der Unterricht neutral ist. „Nicht Neutralität schützt vor Indoktrination, sondern Kontroversität“ (Achour/Wagner 2019, S. 33). Das erfordert einen politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht, der Kontroversität ermöglicht, nicht auf eindeutige Positionierungen auf der Grundlage eines demokratisch geprägten „Selbst“ verzichtet und den Lernenden unterrichtlich geschützte Optionen zur eigenständigen politischen Urteilsbildung im Sinne einer „Grammatik der Urteilsbildung“ (Sander 1988, S. 72 ff.) bietet. Wird das unterlassen und einer falschen Neutralität im politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht gefolgt, hat das die Einschränkung und Missachtung von demokratischen Grundrechten zur Konsequenz und antidemokratische Positionen können die Oberhand gewinnen. Lösch macht daher berechtigt auf die Folgen einer solchen Fehlentwicklung aufmerksam:

„Es wird ein Denk- und Sprechverbot gegenüber diskriminierenden, antifeministischen, rassistischen, nationalistischen und antidemokratischen Positionen erteilt und diejenigen werden verunsichert und verdächtigt, die sich sachlich und ethisch für eine demokratische politische Bildungsarbeit einsetzen“ (Lösch 2020, S. 401).

Einer solchen Entwicklung muss ebenso entschieden widerstanden werden wie die Aufgabe des interdisziplinären Faches Sozialwissenschaften als Studien- und Unterrichtsfach in NRW zu verhindern ist. Vielmehr gilt es eine sozialwissenschaftlich sich verstehende politische Bildung in kritischer Absicht an allen Schulformen quantitativ und qualitativ auszubauen, sodass ein solches Angebot in seiner inhaltlichen Ausrichtung nicht in monoparadigmatischer

Weise verkürzt wird und auch kein „elitäres Angebot“ (Achour/Wagner 2019, S. 189) an deutschen Schulen bleibt.

Folgerungen

Die bisherigen Ausführungen verstehen sich als Impulse, die hier verdeutlichten Fehlkonzepte und problematischen Begriffe hinsichtlich der von ihnen zum Ausdruck gebrachten Bedeutungen einschließlich der damit verbundenen Referenzbezüge und politischen Strategien unterrichtlich zu behandeln und zu reflektieren, um zu erreichen, dass ein Engagement von Schüler*innen, sich für das demokratische Gemeinwesen und die damit verbundenen Angelegenheiten einzusetzen, nicht schon in der Schule in resignativer Weise unterbunden wird oder gar manipulativen Vereinnahmungen unterliegt bzw. solchen bewusst verursachten Missverständnissen folgt. Dazu gehört auch weiterhin, nicht den Verlockungen einer die restriktiven schulischen Mechanismen unbeachtet lassenden Postulatspädagogik demokratiepädagogischer Provenienz zu folgen, die zweifellos in guter Absicht zur Hervorbringung einer prodemokratischen Haltung in einer Schule als vermeintlich demokratische Lebenswelt animieren wollen, um dann resignativ festzustellen, dass solche Vorstellungen „in der bildungspolitischen Gesamtlage keinen entsprechenden Stellenwert habe[n]“ (Deutsche Schulakademie 2021, S. 4). Methoden und Konzepte eines schulischen Demokratie-Lernens in Fächern, in Projekten und als schulische Querschnittsaufgabe greifen nicht, wenn die Bedingungen und Mechanismen schulischen Lernens nicht analysiert und nicht nach Strategien und Möglichkeiten gesucht werden, wie unter Berücksichtigung vorhandener Widersprüche zwischen Anspruch und Realität Widerstandsfähigkeiten mit der Ausrichtung auf Mündigkeit und entsprechende Antitoxine dazu benannt und strategisch entwickelt werden. Hehre Ansprüche „verdampften“ ohne ein solches Vorgehen und erzielten keine nachhaltigen Wirkungen. Sie erreichten maximal ein Inseldasein in einer ansonsten völlig anders funktionierenden Schule. So entstünde nur eine Oberflächenpolitik singulärer Akzente von demokratischen Beteiligungen wie bei den Wettbewerben wie „Jugend debattiert“ oder „Europäisches Jugendparlament“, bei denen „diejenigen ihre Argumentations- und Handlungsfähigkeit weiterentwickeln, die bereits über besondere Ressourcen an sozialem und kulturellem Kapital verfügen“ (Eis 2020, S. 120). Eine Beschäftigung mit einer weitgehend unpolitischen und auf Projekte sozialen Erfahrungslernens ausgerichteten Demokratiepädagogik sowie eine inflationäre und ungeklärte offizielle Nutzung des Begriffes des Demokratie-Lernens im Kontext von Symbolpolitik reichen dazu nicht aus, weil dagegenstehenden Bedingungen in der Schule und die gesellschaftlichen Funktionen der Schule zwar wahrgenommen, aber doch akzeptiert werden und letztlich unangetastet bleiben. Vor allem werden relevante politische Dimensionen in kritisch-emanzipatorischer Absicht unter Einschluss der spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht einbezogen. Ohne eine Grundausrichtung auf ein kritisches Verständnis von (politischer) Bildung (vgl. Röken 2019, S. 158 ff.) bleibt es bei reinen Ankündigungen

und der Verabreichung von „weißer Salbe“ zur Beruhigung, wenn demokratische Krisenprozesse wahrgenommen und Gefahren für die Demokratie beschworen werden. Ohne die widersprüchlichen Erwartungen und Erfahrungen, dass in der Schule „nicht gilt, was doch gelte sollte“ (Gruschka 2021, S. 23), überhaupt zur Kenntnis zu nehmen und ohne diese Antinomien in ihrer letztlich Unauflösbarkeit unter bestehenden Strukturen und Bedingungen zu analysieren, bleiben die Adressaten und Adressatinnen schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse ohnmächtig in verschiedenen Reaktionsmustern der Hinnahme des unwirksamen Protestes, der naiven und vermeintlichen Überwindung, der Verdrängung oder Idealisierung einer falschen Praxis etc. befangen (vgl. Leser 2021, S. 191). So werden Schüler*innen nicht engagiert für die Demokratie streiten. Keinesfalls wird so erreicht, dass sie sich mit ihren Vorstellungen von Demokratie in und außerhalb der Schule und an der Beibehaltung und Erneuerung in kollektiver Selbstbestimmung und demokratischer Verantwortung beteiligen. Auf der Grundlage seiner empirischen Studien belegt Leser diese Auswirkungen und zieht daraus den Schluss, „dass eine demokratiepädagogisch ambitionierte Praxis, die sich als ‚Demokratie im Kleinen‘ geriert und als bessere pädagogische Praxis stilisiert, [...] in der Gefahr steht, einer eher unkritischen Haltung gegenüber einer systematischen Verweigerung demokratischer Rechte Vorschub zu leisten“ (Leser 2021, S. 224). Insofern wäre eine solche Idealisierung in kritischer Reflexion aufzugreifen und zu verdeutlichen, dass wirksames politisches Lernen als ein Lernen am Widerspruch verstanden werden sollte (vgl. ebd., S. 215).

Literatur

- Achour, S. (2018): Die „Gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 13-14/2018, S. 40-46
- Achour, S. / Gill, T. (2020) Extremismusprävention als politische Bildung?, in: *Polis*, Heft 4/2020, S. 10-12
- Achour, S. / Wagner, S. (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
- Benner, D. (2012): *Allgemeine Pädagogik*, 7. Auflage, Weinheim / München
- Bürgin, J. / Eis, A. (2019): Bildung für eine autoritäre Demokratie? Zur Neuausrichtung politischer und demokratischer Bildung, in: *HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen*, Mai 2019, S. 20-21
- Butterwegge, C. (2000): Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? Bemerkungen zur Diskussion über die Entstehungsursachen eines unbegriffenen Problems, in: *Butterwegge, C. / Lohmann, G. (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente*, Opladen, S. 13-16
- Büttner, C. / Meyer, B. (2000): Editorial, in: *Dieselben: Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim / München, S. 7-11
- Culp, J. (2013): Die innere Haltung ausrichten auf Gerechtigkeit und Demokratie! Zur sozialen und politischen Relevanz der Bildungs- und Sozialarbeit unter Bedingungen des Pluralismus und der Transnationalisierung, in: *Mattis, J. (Hrsg.): Philosophische und ethische Standpunkte in der Bildungs- und Sozialarbeit*. Evangelischer Regionalverband und Stadtschulam, Frankfurt/M., S. 12-20
- Decker, O. / Brähler, E. (2020): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Leipziger Autoritarismus Studie, Heinrich-Böll-Stiftung u. Otto Brenner Stiftung, Gießen
- Drerup, J. / Yacek, D. (2020): Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Über Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, in: *Journal für politische Bildung*, Heft 4/2020, S. 18-23
- Deutsche Schulkademie (2021): *Demokratie lernen und leben. Empfehlungen der Deutschen Schulkademie für eine demokratische Schulentwicklung*, S. 1-4
- DVPB NRW: *Brandbrief der DVPB zur neuen Lehramtsverordnung der nordrheinwestfälischen Landesregierung*, Duisburg, 13.1.2021
- Engartner, T. et al. (2021): *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*, Paderborn
- Eis, A. (2021): Politische Bildung in gesellschaftlichen Widersprüchen, in: *Wohnig, A. (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen*, Frankfurt/M., S. 87-105
- Eis, A. (2020): Hauptfach Politische Bildung als Fächerverbund der Gesellschaftswissenschaften, in: *Albrecht, A. et al. (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahmen und bildungspolitische Forderungen*, Frankfurt/M., S. 115-130
- Fathi, A. et al. (2016): *Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit*, HSKF, Frankfurt/M.
- Forst, R. (1994): *Konzepte der Gerechtigkeit*, Frankfurt/M.
- Gagel, W. (1983): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*, Opladen
- Gessner, S. (2020): Politische Bildung und die Frage der Haltung, in: *Haarmann, M. P. / Kenner, S. / Lange, D. (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Wiesbaden, S. 83-94
- Gruschka, A. (2021): *Bürgerliche Kälte – eine Zentralkategorie einer kritischen Pädagogik im Anschluss an Th. W. Adorno. Zugleich ein Rückblick auf 30 Jahre ihrer Erforschung*, in: *Gruschka, A. et al., a.a.O.*, S. 19-33
- Gruschka, A. et al. (Hrsg.): *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils*, Opladen / Berlin / Toronto
- Hafeneger, B. (2019): Politische Bildung ist mehr als Prävention, in: *Journal für Politische Bildung*, Heft 2/2019, S. 22-25
- Heitmeyer, W. (2018): *Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I*, Berlin
- Henkenborg, P. (2009): *Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung*, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Heft 3/2009, S. 277-291

- Hofmann, P./Wohnig, A. (2020): Parteilichkeit statt Neutralität als Teil der Professionalität in der politischen Bildung, Power-Point-Präsentation auf der Online-Herbsttagung der DVPB vom 13.-14.11. 2020, S. 1-15
- Jungkamp, B. / Pfafferot, M. (2018): Vorwort, in: Achour, S. / Wagner, S., a.a.O., S. 13-15
- Kopke, C./Rensmann, L. (2000): Die Extremismus-Formel. Zur politischen Karriere einer wissenschaftlichen Ideologie, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 12, S. 1451-1460
- Leser, C. (2021): Befunde zur Ontogenese bürgerlicher Kälte im Bereich politischer Mündigkeit, in: Gruschka, A. et al., a.a.O., S. 214-224
- Lösch, B. (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen Bildung, in: Gärtner, C. / Herbst, J.-H. (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden, S. 383-402
- Reinhardt, S. (2020a): Neutralitätsgebot: Ein Fehlverständnis für Politische Bildung, in: Polis, Heft 1/2020, S. 14-15
- Reinhardt, S. (2020b): Das Geschehen in der Schule ist nicht politisch neutral. Welche Parteilichkeit und Parteinahme ziemt der politischen Bildung?, in: Haarman, M.P. et al. (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden, S. 49-61
- Rhein, K. (2020): Politische Bildung als präventiver Verfassungsschutz? – Über ein deprimierendes Demokratieverständnis, in: Polis 4/2020, S. 18-19
- Rhein, K. (2019): Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim / Basel
- Richter, H. (2000): Zwischen Sitte und Sittlichkeit. Elemente der Bildungskritik und pädagogischen Handlungstheorie in Jürgen Habermas' kommunikativer Vernunfttheorie, Berlin
- Röken, G. (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung, in: Politisches Lernen, Heft 3-4/2020, S. 36-61
- Röken, G. (2019): Kritische Bildung. Eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pädagogikunterrichts, in: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiel zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Hohengehren, S. 158-96
- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster
- Salzborn, S. (2020): Extremismus und/oder Demokratie?! Zur Kritik des Extremismuskonzepts, in: Polis, Heft 4/2020, S. 7-10
- Salzborn, S. (2020a): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze, Bonn
- Sander, W. (1988): Politisch-moralische Urteilsbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Überlegungen in grundlegender Absicht, in: Sander, W. (Hrsg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung, Marburg, S. 72-85
- Schedler, J. (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung, in: Schedler, J. et al. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, Wiesbaden, S. 19-39
- Westphal, M. (2020): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung, in: Journal für politische Bildung, Heft 4/2020, S. 28-34
- Widmaier, B. (2019): Verschärfter Konkurrenzkampf? Politische Bildung im Spannungsfeld extremismuspräventiver Anforderungen und professioneller Selbstbehauptung, in: Bundesverband Mobile Beratung: Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Beratung mehr sein müssen als Extremismusprävention, Dresden, S. 10-15
- Widmaier, B. / Zorn, P. (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn
- Zentralen für politische Bildung (2020): Neue Rechte – Rassismus – Diskursverschiebungen – Gewalt. Was passiert gerade in unserem Land und was bedeutet dies für die politische Bildung? Stellungnahme der Zentralen für politische Bildung, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (14.10.2020), S. 1-6